

POLÍTICAS, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA UNIVERSIDADE AMAZÔNICA



Paula de Mattos Colares
Denize de Souza Carneiro
Hector Renan da Silveira Calixto
(Orgs.)





Universidade Federal do Oeste do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Formação Básica Indígena

Reitoria

Reitor

Hugo Alex Carneiro Diniz

Vice-Reitora

Aldenize Ruela Xavier

Instituto de Ciências da Educação - ICED

Diretor

Edilan de Sant'Ana Quaresma

Vice-Diretora

Ana Maria Vieira Silva

Formação Básica Indígena - FBI

Coordenadora

Ádria Maria Nina Monteiro

Vice-Coodenadora

Paula de Mattos Colares

Paula de Mattos Colares
Denize de Souza Carneiro
Hector Renan da Silveira Calixto
(Orgs.)

**POLÍTICAS, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE
AÇÃO AFIRMATIVA: REFLEXÕES A PARTIR
DE UMA UNIVERSIDADE AMAZÔNICA**

1ª edição

Brasília-DF, 2021

 **Rosivan**
Diagramação & Artes Gráficas

© Paula de Mattos Colares, Denize de Souza Carneiro e Hector Renan da Silveira Calixto (Organizadores) 2021.

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Capa

Denize de Souza Carneiro

Projeto Gráfico e Diagramação

Rosivan Diagramação & Artes Gráficas

Catálogo da Publicação na Fonte.

Políticas, concepções e práticas de ação afirmativa: reflexões a partir de uma universidade Amazônica [recurso eletrônico] / Organizado por Paula de Mattos Colares, Denize de Souza Carneiro e Hector Renan da Silveira Calixto. – Brasília: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021.

1 PDF.

ISBN 978-65-994437-7-0

1. Educação. 2. Universidade. 3. Amazônia. 4. Políticas. I. Colares, Paula de Mattos. II. Carneiro, Denize de Souza. III. Calixto, Hector Renan da Silveira.

CDU 37
P769

Elaborada por Verônica Pinheiro da Silva CRB-15/692.

Considerando as legislações nacionais e internacionais de ética em pesquisa e de propriedade intelectual, o conteúdo dos capítulos deste livro é de responsabilidade exclusiva dos autores.

SUMÁRIO

7

PREFÁCIO

wanderson flor do nascimento

13

APRESENTAÇÃO

Os organizadores

15

POVOS INDÍGENAS NO BAIXO RIO TAPAJÓS, PARÁ

Auricélia dos Anjos Fonseca

Florêncio Almeida Vaz Filho

Luana Lazzeri Arantes

Luanna Cardoso Oliveira

Zair Henrique Santos

41

HISTÓRIAS ENTRELAÇADAS: INDÍGENAS, BEIRADEIROS E COLONOS ACIMA DAS CACHOEIRAS DO TAPAJÓS

Bruna Cigaran da Rocha

Maurício Torres

Fernanda Cristina Moreira

64

OS POVOS DA REGIÃO DO TROMBETAS NA UFOPA

Camila Jácome

Rui Harayama

92

PENSAR UMA UNIVERSIDADE COM POVOS INDÍGENAS: REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DA FORMAÇÃO BÁSICA INDÍGENA/UFOPA

Paula de Mattos Colares

Denize de Souza Carneiro

119

LABORATÓRIO DE TEXTOS: SOBRE A EXPERIÊNCIA DE ACOMPANHAMENTO DE ESTUDANTES INDÍGENAS E QUILOMBOLAS NO ÂMBITO DO PROGRAMA DE ANTROPOLOGIA E ARQUEOLOGIA – ICS/UFOPA

Eduardo Soares Nunes

Camila Pereira Jácome

Diego Amoedo

Bruna Cigaran da Rocha

143

PERFIL DAS(OS) ESTUDANTES QUILOMBOLAS MATRICULADAS(OS) NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ - UFOPA (2015-2018)

Luiz Fernando de França

180

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E O PROCESSO DE (IN) EXCLUSÃO DE ACADÊMICOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO ENSINO SUPERIOR

Kássya Christinna Oliveira Rodrigues

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

PREFÁCIO

O desafio da equidade e as ações afirmativas

Ao longo da história da segunda metade do século XX e no início do atual século, poucas estratégias de busca da redução das desigualdades receberam tanta atenção – e tantas críticas – quanto as ações afirmativas. E ao nos depararmos tanto com as iniciativas destas políticas afirmativas, quanto com as reflexões em torno e a partir delas, percebemos os imensos desafios envolvidos na efetivação das ações afirmativas e do próprio enfrentamento à desigualdade e seus traços sistêmicos.

Gostaria de ressaltar três dos vários aspectos que me parecem importantes no contexto da avaliação das políticas de ações afirmativas em nosso país, na busca de seu fortalecimento. Esses aspectos têm sido já considerados em vários debates sobre as ações afirmativas e mostram o quanto ainda precisamos caminhar na direção de estratégias, de práticas que sejam capazes de, efetivamente, contribuir para a redução do fenômeno da exclusão provocado pela desigualdade e da desigualdade alimentada pela exclusão, sobretudo no que se refere à formação superior.

O primeiro destes aspectos se refere ao debate em torno do critério do mérito. Defensores da posição meritocrática veem nas políticas de ações afirmativas uma espécie de ataque ao princípio do mérito, tendo em vista que a expansão moderna dos sistemas de ensino deixaria a cargo do esforço individual o acesso a estratos superiores da educação formal¹. E ao se desprezitar o

¹ Sobre a posição meritocrática, consultar BARBOSA, Lívია. **Igualdade e Meritocracia, a ética do desempenho nas sociedades modernas**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

mérito de acesso ao ensino superior, as ações afirmativas levariam à discriminação reversa e ao acirramento dos conflitos raciais e de classe, sobretudo ao beneficiar as pessoas que seriam favorecidas pelas ações afirmativas, mas que pertencessem à classe média².

Esta é uma das percepções que mais oferecem resistência à institucionalização das ações afirmativas nas instituições, porque as pessoas tendem a se sentir como promovendo uma injustiça e contribuindo para o próprio racismo e para a discriminação por classes, resultando na produção de desigualdades. A suposição da necessidade de retribuição do esforço individual, uma das mais potentes heranças do olhar liberal sobre a experiência atual, cria uma sensação de que se opor às ações afirmativas é uma questão de justiça.

O que esta abordagem não deixa ver é que a desigualdade é resultado de processo histórico de nossas sociedades e não resultado de ações individuais dos sujeitos que estão nos estratos sociais marginalizados. Transferir a ação que resulta na desigualdade da sociedade para os indivíduos, oculta a profunda lógica racista, sexista, capacitista, urbanocêntrica, que organiza as oportunidades em nossos contextos de classe e educacionais. A já bastante discutida metáfora de que não se está partindo todas e todos do mesmo ponto inicial para a busca das vagas nas universidades e nos mercados de trabalho, públicos e privados, aponta para o fato de que a história colonial reservou lugares diferentes para as pessoas que pertencem a grupos que foram socialmente marginalizados por esta mesma história. Mesmo estando na escola pública – ou mesmo na escola privada –, a história de vida dos grupos perpassa os indivíduos, fazendo com que elas e eles não possam competir em igualdade de oportunidades com pessoas que pertençam a grupos que não foram ou não são violados pelo racismo e por outras estruturas de opressão da mesma forma.

Essa dimensão nos leva ao segundo aspecto que dificulta a concretização das ações afirmativas em toda sua plenitude: uma específica pressuposição

² Consultar BAYMA, Fátima. Reflexões sobre a Constitucionalidade das Cotas Raciais em Universidades Públicas no Brasil: referências internacionais e os desafios pós-julgamento das cotas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, vol. 20, n. 75, abr.-jun/2012, p. 331.

dos lugares que ocupa a igualdade na política pública. Partir da igualdade como ponto de partida, evocando o princípio constitucional de que “todos são iguais perante a lei” é a afirmação do que se tem chamado de *igualdade formal*, que opera sobre um curioso e contraditório amparo na natureza biológica dos seres humanos³. Entretanto, essa igualdade formal, precisa ser concretizada através de dispositivos que acionem a chamada *igualdade material*, isto é, a igualdade que se mostra nas formas de agir e existir das pessoas na sua vida cotidiana. Esta faceta material da igualdade não é o ponto de partida do ordenamento jurídico ou das políticas públicas, mas seu ponto de chegada⁴.

A igualdade de oportunidades, muitas vezes confundida com essa igualdade formal, é exatamente aquilo que se promove quando estratégias para a promoção da igualdade material são eficazes. É o reconhecimento de que, não obstante haja uma pressuposição formal da igualdade entre os seres humanos, essa igualdade não toma forma senão mediada por ações sociais, politicamente orientadas, para corrigir as desigualdades que foram construídas nas histórias das sociedades.

E na busca da correção das desigualdades, aciona-se outro princípio, que às vezes é confundido com a própria igualdade formal, a *equidade*. A equidade é o princípio que fundamenta as ações na construção da igualdade material e que consiste, ao menos desde Rui Barbosa, “em quinhonar desigualmente aos desiguais, na medida em que se desigualam”⁵. Desta forma, tratar as pessoas, no âmbito da justiça, tomando em consideração os lugares de desigualdade que ocupam, para corrigi-los ou minimizá-los, é o que conduz à concretização isonômica da própria igualdade. Esse princípio também subsidia a chamada *discriminação positiva*, que é a identificação dos grupos em função de suas particularidades, em benefício desse próprio grupo, na reação a processos discriminatórios inferiorizantes⁶. E é preciso frisar que essa noção de discrimina-

³ Consultar CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito constitucional**. Coimbra: Almedina, 1994, p.375.

⁴ Consultar PIOVESAN, Flavia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cardernos de Pesquisa**, vol. 35, n. 124, 2005, p.43-55.

⁵ BARBOSA, Rui. Oração aos moços. Rio de Janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa, 1997, p. 26.

⁶ ROTHENBURG, Walter Claudius. Igualdade Material e Discriminação Positiva: O Princípio da Isonomia. **Novos Estudos Jurídicos**, vol. 13, n 2, p. 77-92.

ção não atua do mesmo modo que a usual: normalmente discriminamos em desfavor de alguém ou de algum grupo e, no caso da discriminação positiva, discriminamos para promover a justiça material.

Compreender a distinção dessas ideias é importante para que as pessoas não fiquem com a impressão de que estão promovendo “racismos reversos” ou outras fabulações equivocadas do tipo. Não é apenas o grupo destinatário das políticas de ações afirmativas que se favorece, mas toda a sociedade e o próprio princípio da igualdade, que se fortalece na medida em que se combate à desigualdade.

E isso nos conduz ao terceiro aspecto que gostaria de discutir aqui. As ações afirmativas têm sempre um caráter precário. E, com isso, quero afirmar que elas se apresentam como parte de um processo maior, que é o enfrentamento das matrizes de segregação, de inferiorização, de opressão que atingem os grupos destinatários das ações afirmativas. Elas, sozinhas, não são suficientes, mas, nem por isso, são dispensáveis. Elas são parte de um profundo processo de transformação rumo a uma sociedade que se pretenda democrática, que enfrente os processos de exclusão.

E mesmo na sua formulação, não pode ser pensada apenas como estratégia, no caso das cotas em instituições de ensino, de acesso à educação superior. Fundamentalmente, as ações afirmativas demandam uma mudança radical na rotina das instituições, enfatizando o acolhimento, a permanência, as guinadas epistemológicas que considerem o histórico conhecimento produzido pelos grupos que foram mantidos, durante tanto tempo, distantes da formação superior.

As políticas de ações afirmativas não podem ser apenas um mecanismo de inclusão que traga as pessoas negras, indígenas, com deficiências, LGBT, de campo e floresta, para o interior de uma instituição que continuará a funcionar como se elas não estivessem ingressado, com todo o seu histórico de violação de direitos. A prática cotidiana deve acolher, em suas especificidades esses grupos, da mesma maneira que as instituições foram treinadas para receber estudantes com as especificidades de uma elite econômica e cultural.

Essa transformação demanda esforço. E tem o ganho de promover espaços plurais, enriquecidos por outras histórias, outras presenças, outras maneiras de pensar e produzir conhecimentos, o que só fortalece o próprio ensino superior. As pesquisas sobre a presença de estudantes ingressantes por ações afirmativas – sobretudo nas reservas de vagas – mostraram que em nada se comprometeu a qualidade da pesquisa, medo equivocado que surgiu quando da chegada das políticas de cotas⁷.

Esse caráter precário, portanto, é o que nos demanda que, para ver o benefício para as populações destinatárias das políticas de ações afirmativas, e do próprio ensino superior, possamos nos colocar na tarefa de reconhecer que é preciso mais. É preciso que toda a sistemática da educação seja modificada, que o imaginário social seja refeito sobre mérito, igualdade, discriminação, exclusão.

As ações afirmativas ao mesmo tempo apontam a necessidade da transformação das mentalidades que atuam na formação dos profissionais que atuam nas instituições e da própria sociedade em geral. E a presença de estudantes ingressantes nas instituições de ensino superior demanda que se conheça mais essas pessoas, suas histórias, suas especificidades, o que só fortalece o caráter plural de uma instituição que possa ser pensada como democrática. E outro ganho profundo das ações afirmativas é que essa pluralidade trazida pelas ações afirmativas apareça como oportunidade de debate e de conhecimento da pluralidade de histórias que nos constituem enquanto país, narradas agora por sujeitos que foram historicamente alijados da posição de narradores, tendo sido sempre narrados por vozes que ou se beneficiaram de sua exclusão ou eram parte do processo excludente.

Nesse cenário, celebramos a chegada do livro *Políticas, concepções e práticas de ações afirmativas: reflexões a partir de uma universidade amazônica*, que nos brinda com um repertório acionado desde uma das regiões mais invisibilizadas do país, a Amazônia, capazes de nos oferecer elementos para

⁷ BEZERRA, Teresa Olinda Caminha; GURGEL, Claudio Roberto Marques. A política pública de cotas em universidades enquanto instrumento de inclusão social. **Revista Pensamento & Realidade**, XV, vol. 27, 2012, p. 95-117.

enfrentar essa falta de conhecimento sobre os grupos que acessam o ensino superior através das políticas de ações afirmativas. Seja nos contando sobre os povos indígenas e tradicionais do Baixo, Médio e Alto Tapajós, de Trombetas, das comunidades quilombolas que acessam a UFOPA pelas ações afirmativas, seja pensando nas experiências de estudantes desses povos e comunidades na própria universidade, na presença das pessoas com deficiência no contexto dessa universidade, o livro nos oferece pistas tanto para melhor conhecer a comunidade ampliada da UFOPA – ampliada porque sem as políticas de ações afirmativas, o público acadêmico certamente seria outro – como para pensar em estratégias para que o trabalho multicultural, multiepistêmico, multi-histórico nessa universidade – e em outras pelo Brasil – possa ser mais acolhedor, mais aberto, mais democrático.

Que as palavras deste livro reverberem não apenas na Amazônia, mas em todo o país, que ainda tem tanta resistência em lidar com as ações afirmativas, com a desigualdade social e com a necessária equidade, que tanto faz falta nos tempos nos quais vivemos.

wanderson flor do nascimento

Professor de filosofia, bioética e direitos humanos da Universidade de Brasília

Abril de 2021

APRESENTAÇÃO

As universidades públicas brasileiras são, hoje, bem diferentes do que eram há vinte anos. Isso porque, na década de 2000, diversas transformações foram produzidas nessas instituições. A interiorização das universidades, a expansão do número de vagas e as primeiras políticas localizadas de ação afirmativa – com recorte étnico-racial e/ou de classe, para ingresso no ensino superior – estão no centro dessas mudanças. Essas conquistas, vale sempre lembrar, são consequência de lutas históricas de movimentos sociais organizados. A aprovação de uma lei federal, em 2012 (alterada em 2016), que concretizou uma política de cotas abrangente, é o resultado desse processo, não seu ponto de partida.

As universidades são diversas do que eram porque hoje se parecem mais com a sociedade brasileira. A Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), enraizada num espaço de notável sociobiodiversidade, vem desde sua criação, em 2009, produzindo e adotando políticas de ação afirmativa como parte de sua identidade institucional. O efeito disso é que a composição da região, com suas muitas experiências de habitar o urbano e o rural, se reflete no corpo estudantil. Os estudantes, como os moradores da região, são também indígenas, ribeirinhos, quilombolas, pessoas com deficiência, entre tantos outros.

O livro *Políticas, concepções e práticas de ação afirmativa: reflexões a partir de uma universidade amazônica* é fruto de discussões e experiências que tem um lugar de origem comum – a Ufopa. Todos os capítulos têm, entre seus autores, docentes da instituição que estão, de maneiras diversas, envolvidos em projetos de pesquisa, ensino e extensão, assim como em relações de aliança e pertencimentos variados, com os coletivos e sujeitos que estão no centro das políticas de ação afirmativa.

A concepção do livro nasce do desejo de produzir subsídios para o trabalho docente e contribuir na produção e circulação de conhecimentos com vistas a dar sustentação para a institucionalização das políticas de ação afirmativa nessa universidade. Pretendemos, a um só tempo, tratar das especificidades e experiências de/com coletivos sociais diversos que compõe a universidade e refletir sobre os efeitos, nas nossas perspectivas sobre o ensino superior e sobre nossa atividade como professoras e professores, da presença de grupos minoritários até pouco tempo excluídos do ensino superior.

Os três primeiros capítulos se propõem a apresentar a diversidade no conjunto de estudantes indígenas na Ufopa, conjunto esse que é, por vezes, diluído e homogeneizado nas políticas institucionais. A partir de descrições e reflexões sobre as histórias, territórios e dinâmicas relacionais específicas das regiões do Baixo Tapajós, Médio e Alto Tapajós e Trombetas, todas localizadas no Oeste do Pará (de onde provém, em sua quase totalidade, os acadêmicos indígenas que ingressam nessa universidade), os autores nos auxiliam a olhar por novas perspectivas, ora de maneira mais abrangente, ora mais direcionada, para a presença indígena na Ufopa.

O quarto e o quinto capítulo apresentam reflexões a partir de experiências de ensino: a da Formação Básica Indígena, um programa institucional de ação afirmativa, específico para os estudantes indígenas; e do Laboratório de Textos, uma disciplina criada pelo Programa de Antropologia e Arqueologia da Ufopa, voltada ao acompanhamento de estudantes indígenas e quilombolas.

O sexto capítulo nos convida a conhecer os estudantes quilombolas da Ufopa, apresentando um perfil detalhado com dados importantes que devem ser levados em conta na criação e no aprimoramento de políticas institucionais voltadas a esses grupos. Por fim, o capítulo que finaliza esta obra trata, de forma abrangente, sobre os processos de inclusão e exclusão de Pessoas com Necessidades Especiais no ensino superior, apontando para as representações sociais desses sujeitos e colocando em relação discursos e práticas.

Por fim, esperamos que este livro auxilie a tornar conhecida, em outros cantos, a experiência da Ufopa, o que torna possível estabelecer relações e interlocuções a partir das diferenças.

POVOS INDÍGENAS NO BAIXO RIO TAPAJÓS, PARÁ

Auricélia dos Anjos Fonseca¹

Florêncio Almeida Vaz Filho²

Luana Lazzeri Arantes³

Luanna Cardoso Oliveira⁴

Zair Henrique Santos⁵

1 INTRODUÇÃO

A região do Baixo rio Tapajós, que compreende os municípios de Aveiro, Belterra e Santarém no estado do Pará, ficou conhecida desde os séculos XVI e XVII como sendo habitada por diversos povos indígenas. Os Tapajó se concentravam onde hoje está a cidade de Santarém e tinham influência sobre os demais povos vizinhos. Atualmente, Santarém continua tendo grande influência política e econômica sobre a região, mas os Tapajó e os demais povos indígenas passaram

¹ Discente do Curso de Direito, Instituto de Ciências da Sociedade (ICS); Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA); Santarém, PA, Brasil; auriceliaanjo@hotmail.com.

² Doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Docente do curso de Antropologia, Instituto de Ciências da Sociedade (ICS); Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA); Santarém, PA, Brasil; florencio.vaz@ufopa.edu.br .

³ Doutora em Ciências Ambientais, Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA); Santarém, PA, Brasil; luana.larantes@gmail.com.

⁴ Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/UFOPA); Santarém, PA, Brasil; luanna.ufopa@gmail.com.

⁵ Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Instituto de Ciências da Educação (ICED); Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA); Santarém, PA, Brasil; zair.santos@ufopa.edu.br

a se concentrar nas aldeias localizadas no entorno da cidade. Há também um significativo número de indígenas vivendo nas sedes dos três municípios.

Aqui faremos uma breve caracterização da área etnográfica em questão, que está dentro da abrangência geográfica da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), mostrando as atuais dinâmicas políticas que envolvem esses povos na sua relação com a sociedade envolvente. Apontaremos brevemente alguns impactos das políticas de ação afirmativa promovidas principalmente pela UFOPA e que beneficiam esses povos e suas organizações.

2 HISTÓRIA E MEMÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS NO BAIXO TAPAJÓS

No começo os viventes daqui eram os índios. Trabalhavam e cultivavam aqui. Os viventes eram eles. A terra preta, tudo. Eles apareceram com a maniva aqui. O machado era de pedra. As panelas eram de barro. Os Cara Preta e outras classes de índio moravam aqui (DONA LILOCA - já falecida - Aldeia Pinhél).

Indígenas que vivem nas aldeias no Baixo rio Tapajós sempre se referem ao fato de que seus antepassados já viviam nesse território há muitos séculos, mostrando como evidência desse passado as Terras Pretas de Índio (TPI) e os restos de cerâmica. Apegam-se também à sua memória coletiva que alcança até os acontecimentos da Guerra da Cabanagem (1835-1840). Mas estudos arqueológicos indicam que a região é habitada por populações indígenas há milhares de anos (NEVES, 2006). Então, para início de conversa, a história indígena na região é muito mais antiga do que os cinco séculos desde a chegada dos portugueses.

No entanto, foi só nos anos 90 do século XX que os povos indígenas na região ganharam mais visibilidade nas suas mobilizações. Para compreender isso, precisamos recuar um pouco na história. Os Tapajó teriam sido extintos no final do século XVIII, junto com todos os povos que foram reunidos nas

missões jesuíticas: dos Tapajó, que depois se tornou Santarém; dos Borari, que se tornou Alter do Chão; dos Maytapu, que se tornou Pinhel; dos Arapiun, que se tornou Vila Franca e dos Tupinambá, que se tornou Boim (VAZ FILHO, 2010). No século XIX, existiria apenas o povo Munduruku, que havia baixado do alto Tapajós em 1795, após um “tratado de paz” com os brancos (SANTOS, 2002, p. 137-150). E, havia a grande massa dos *tapuios*, descendentes dos indígenas destribilizados e colonizados.

Mesmo com toda a violência sofrida, os *tapuios* continuavam alimentando sua relação com o território e mantinham um projeto político de liberdade, frente aos portugueses que continuaram no poder na Província do Grão Pará mesmo após a Independência do Brasil, em 1822. Mostraram isso na Guerra da Cabanagem (1835-1840), que teve no rio Tapajós um dos seus focos de maior resistência. Com a derrota militar, aqueles indígenas sofreram feroz repressão e proibição do uso da sua língua herdada do período das missões, o Nheengatu. Ficou difícil manter publicamente sua identidade indígena (VAZ FILHO, 2010).

Os *tapuios*, como estratégia de sobrevivência cultural, optaram por estratégias discretas de resistência, no espaço familiar e de vizinhança. Conservavam e ressignificavam crenças e costumes antigos, como os *encantados*, *pajés*, *puxirum* (trabalho coletivo) e a reciprocidade da *putáua*. No início do século XX, na região, já não se falava nem dos Munduruku e nem dos *tapuios*. Mas o arqueólogo Curt Nimuendaju (1949) que esteve em Santarém entre 1923 e 1926, constatou sobre a língua Nheengatu que “[...] até hoje em Alter do Chão não está ainda completamente extinta” (p. 98). Ora, se em um povoado tão próximo da cidade, o Nheengatu ainda se mantinha vivo naquela década, podemos supor que estava ainda mais vivo nos povoados afastados, juntamente com as memórias e histórias indígenas, apesar do processo de apagamento étnico que continuava. Nas décadas seguintes, a narrativa de agentes públicos e pesquisadores/as era que os índios na região haviam sido extintos. Mas o contexto mudou na segunda metade do século XX, principalmente nos anos 90, nas mobilizações pelos 500 anos da chegada dos colonizadores europeus.

No Brasil, o movimento indígena organizado havia surgido nos anos 1970 (LUCIANO, 2006), e a Constituição Federal de 1988 teve um enorme impacto, com o reconhecimento do direito à diversidade cultural, étnica e, principalmente, o direito às terras tradicionais demarcadas pelo Estado. No Baixo rio Tapajós, no começo da década de 1960, teve início um trabalho de mobilização coordenado por agentes da Igreja Católica, na alfabetização de adultos e formação de lideranças, através da Rádio Emissora de Educação Rural e do Movimento de Educação de Base (MEB). Os/as próprios/as moradores/as eram agentes da sua educação num processo que resultou na criação das *comunidades* como coletivos organizados no interior da região (VAZ FILHO, 2010). Três décadas mais tarde, estas *comunidades* seriam rebatizadas como *aldeias* por seus próprios moradores, já autoidentificados publicamente como indígenas.

O processo ganhou reforço nos anos 1970, associado ao movimento sindical dos *trabalhadores/as rurais* de Santarém (LEROY, 1991), em *luta* contra empresas madeireiras e o governo, seu aliado. Os/as líderes sindicalistas eram os/as mesmos/as formados/as pela Igreja. E muitos/as destes/as seriam, a partir de 1998, os/as líderes indígenas.

Os/as moradores/as travaram longa luta para permanecer nos seus territórios. Demarcaram a sua terra coletiva, impondo a sua tradição. E ali ficaram. A mobilização pela criação da Reserva Extrativista (RESEX) Tapajós-Arapiuns, iniciada em 1996, foi um novo despertar para a luta pelas terras coletivas tradicionais, reivindicando já toda a área entre os rios Tapajós e Arapiuns. Durante o processo, compreenderam também que, por serem descendente de indígenas, tinham direito àquele território. Nesse despertar muito ajudou o Grupo Consciência Indígena (GCI), criado em 1997 por pessoas que se identificavam como indígenas e promoviam a valorização de memória, história e cultura indígenas. Os/as militantes do GCI, que também informavam sobre os direitos indígenas, expandiram sua ação para outras comunidades.

Representantes do GCI despertaram as lideranças para a questão da sua identidade étnica. Elementos culturais, sabidamente de origem indígena,

foram valorizados pelos/as líderes do movimento, e logo ganharam novos sentidos entre os/as moradores. Fazia-se uma ligação histórica entre os povos indígenas do passado e as atuais comunidades, onde os seus antepassados, eram exemplo para as lutas atuais em defesa da terra. Foi em 1998 que moradores de Takuara, na margem direita do Tapajós, após a morte do seu pajé Laureli-no Floriano Cruz, se *assumiram* publicamente como indígenas Munduruku, e procuraram junto a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) a demarcação das suas terras (IORIS, 2005).

Ativistas do GCI apoiaram os/as indígenas de Takuara, articulando-os com outras organizações indígenas e indigenistas de fora da região e com entidades da região. As comunidades vizinhas logo seguiram o exemplo de Takuara. O número de indígenas cresceu rapidamente. No I Encontro dos Povos Indígenas do rio Tapajós, realizado em Jaurituba entre 31/12/1999 e 01/01/2000, estiveram presentes 150 representantes de dez comunidades. Em maio de 2000, as lideranças criaram o Conselho Indígena Tapajós Arapiuns (CITA), para articular as 18 comunidades até então autoidentificadas como indígenas. A cada encontro de final de ano, o número aumentava ainda mais, alcançando os grupos que viviam no rio Arapiuns (VAZ FILHO, 2010). Hoje, conta-se 70 aldeias em áreas sobrepostas com a Resex Tapajós-Arapiuns, a Flona do Tapajós e o Projeto assentamento Agroextrativista (PAE) Lago Grande, no rio Maró e no Planalto Santareno, como será detalhado no próximo tópico.

A maioria dos atuais etnônimos são aqueles documentados na região entre os séculos XVI e XIX: Tupinambá, Tapajó, Tupaiu, Arapiun, Kuma-ru(ara), Borari, Maytapu, Apiaká e Munduruku. Porém, representantes de outros povos, como Arara Vermelha e Jaraqui, sem referência na literatura histórica, dizem que seus antepassados já viviam nessas terras antes da chegada dos portugueses. Ou seja, todos afirmam ser a continuidade histórica e cultural dos povos que foram encontrados pelos portugueses na região, e que, mesmo tendo passado por profundas mudanças socioculturais, persistiram indígenas (VAZ FILHO, 2010).

3 COSMOLOGIA E PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS

Os brancos se dizem inteligentes. Não o somos menos. Nossos pensamentos se expandem em todas as direções e nossas palavras são antigas e muitas. Elas vêm de nossos antepassados. Porém, não precisamos, como os brancos, de peles de imagens para impedi-las de fugir da nossa mente. Não temos de desenhá-las, como eles fazem com as suas. Nem por isso elas irão desaparecer, pois ficam gravadas dentro de nós. Por isso nossa memória é longa e forte. (KOPENAWA; ALBERT, 2015, pg.75)

Os/as indígenas no Baixo Tapajós trazem na sua cosmologia, cultura e organização social as marcas da sua ancestralidade. Isso é visível em práticas socioculturais como a relação com os *encantados*, medicina tradicional, *puxirum*, festas de santo, jogos de futebol, artesanato, ritos de passagem, caça e pesca. O catolicismo é observado através das capelas nas aldeias, cultos e festas de santo. Os/as indígenas são católicos do seu jeito, dando uma importância central às promessas feitas aos santos, que estão dentro da lógica da *putáua*, que veremos mais abaixo.

A crença nos seres encantados, associada ao trabalho de pajés, curadores/as e benzedores/as, é generalizada nas aldeias, e nas comunidades ribeirinhas vizinhas. É comum escutar em todas as aldeias narrativas sobre os encantados: *mães* de igarapés, cobras grandes, botos, sereias etc. Os encantados estão por todas as partes, nos lagos, rios e matas. Afinal, a natureza toda é encantada (CARVALHO; VAZ FILHO, 2013). Mas é através dos pajés que eles se manifestam mais claramente e podem ajudar os humanos na cura de várias enfermidades.

Estão sempre presentes no discurso dos indígenas os feitos de antigos/as pajés da região, como Merandolino, Remizia Laurelino e Dona Santana. Já falecidos/as, permanecem vivos/as através dos testemunhos de respeito e fé. Por exemplo, indígenas no rio Arapiuns acreditam que o pajé Merandolino continua

vivo, na forma de uma cobra encantada que mora na Ponta do Toronó, praia localizada na entrada do rio Arapiuns, na Terra Indígena (TI) Cobra Grande.

Pajés costumam ser pessoas humildes e caridosas que receberam o *dom* da cura, e sua preparação se dá através de sonhos com falecidos/as pajés ou de contatos xamânicos com espíritos encantados. Sempre com o acompanhamento de pajés mais experientes. Alguns/as pajés e benzedores/as gozam de muito prestígio nas suas aldeias e em toda a vizinhança, e são chamadas para curar várias enfermidades, inclusive aquelas resultantes de feitiçaria. Por isso, é comum as pessoas dizerem que “abaixo de Deus” só acreditam na ação de um/a determinado/a poderoso/a pajé.

Sobre a pajelança, Florêncio Almeida Vaz Filho (2016, p.14) afirma:

[...] não se pode falar das cosmologias dos povos que vivem nesta região sem falar da importância que os pajés ou curadores têm na manutenção da ordem espiritual e material. Como a pajelança constitui o sistema pelo qual os indígenas e ribeirinhos interpretam e agem no mundo, esses sacerdotes e sacerdotisas do povo se fazem necessários sempre que ocorrem desarranjos. É a hora de defumar, benzer, costurar, puxar os ossos para seu lugar etc.

No Baixo Tapajós, a pajelança indígena passou a ser um fator determinante para a retomada da identidade indígena, a partir do exemplo do famoso pajé Laurelino de Takuara que, mesmo antes da reorganização do Movimento Indígena, se assumia publicamente como indígena munduruku. Devido ao grande prestígio que possuía, tal atitude foi decisiva para sua aldeia e as demais assumirem a sua reivindicação étnica, perante os órgãos governamentais e sociedade em geral (VAZ FILHO, 2016).

Outra prática cultural a destacar é a *putáua*, uma troca de presentes feita ritualmente. Segundo Vaz Filho (2010), a palavra vem do Tupi antigo. O Padre Bettendorff (2010), que viveu na Missão dos Tapajó na segunda metade

do século XVII, chamou de “putabas” (no plural) essa prática encontrada entre os indígenas. Ou seja, é uma antiga tradição na região. *Putáua* significa o costume de uma pessoa ou família doar um pouco de alimento a outra família, que lhe retribui, imediata ou posteriormente, com outra porção de alimentos (carne de caça, peixes, frutas etc.). É um presente que carrega consigo a obrigação da retribuição. No fim, é uma rede de troca de presentes que muito contribui para a distribuição geral de alimentos na comunidade.

A *putáua* é constante e fortalece o vínculo comunitário nas aldeias, pois *putáua* é mais abrangente no campo dos valores indígenas na região. Trata-se mesmo de uma lógica que comanda as relações sociais em vários ambientes. Isso pode ser observado com relação ao *puxirum*, que consiste na troca de dias de trabalho, geralmente nas roças, entre as famílias. Na prática, resulta em uma reunião de trabalhadores em uma única roça de cada vez, para realizar as atividades de acordo com os ciclos produtivos: roçagem, derrubada, plantação e colheita. Cabe ao/a dono/a do trabalho a obrigação de fornecer comida e bebida abundantes aos/as convidados/as.

Atualmente, os puxiruns mobilizam um número menor de famílias, porém mesmo em escala reduzida continuam promovendo a coesão entre os/as moradores/as no nível local e são sempre reuniões marcadas pela alegria e entrosamento, o que torna o trabalho mais prazeroso. Eles iniciam pela manhã, e terminam no fim da tarde, com intervalo para o almoço, sendo comum a distribuição de *tarubá* (bebida fermentada feita de mandioca) ou cachaça. Conforme as regras da *putáua*, quem foi ao *puxirum* de uma família tem a garantia de que vai receber o pagamento da visita no dia em que o trabalho for realizado na sua roça. E assim, o ciclo da reciprocidade vai se reproduzindo.

Pode haver também *puxirum* para a abertura de ramais para escoar a produção, construção de casas das famílias ou barracões comunitários, limpeza de igarapés, construção de pontes etc. Podemos ainda notar a *putáua* nos torneios de futebol e suas festas grandiosas, baseados na troca de visitas entre os clubes e comunidades.

O carro chefe da culinária dos indígenas na região é a mandioca, da qual produzem diferentes tipos de beiju, bolos, bebidas (como o *caxiri* e o *tarubá*) e, principalmente, as farinhas: farinha d'água, farinha de tapioca e massa lavada (*carimã*). A macaxeira, um tipo de mandioca, é também muito usada como alimento. A farinha de mandioca é o derivado mais consumido no dia a dia dos/as indígenas e de todos/as moradores/as da região, sendo acompanhamento indispensável em quase todas as refeições.

4 TERRITÓRIO – NOSSO PASSADO, PRESENTE E FUTURO

Nós somos indígenas. Nós somos daqui. Nós não fomos colocados aqui. Nós nascemos nesse lugar. Esse lugar é nosso e ninguém vai tirar da gente. (AURICÉLIA ARAPIUN - Audiência com Comissão Interamericana de Direitos Humanos, em Santarém, 08.11.2018).

Assim como nos séculos passados, ainda hoje os indígenas continuam vivendo nas suas aldeias nos rios Tapajós, Arapiuns e Maró, no Planalto Santareno e nas cidades de Aveiro, Belterra e Santarém. Seguem lutando pelo direito ao seu território tradicionalmente ocupado. Como fruto da participação indígena no processo constituinte, ficou garantido na Constituição Federal de 1988 que o Estado tem por obrigação reconhecer e demarcar os territórios tradicionais indígenas. Porém, em todo o país, indígenas seguem lutando pela efetivação desse direito fundamental para a sua reprodução física e cultural como povos. No Baixo Tapajós, das 15 TI (Terras Indígenas), apenas 02 são demarcadas (TI Takuara e TI Bragança-Marituba, ambas do povo Munduruku, em Belterra), e 02 tem o Relatório de Identificação publicado (TI Maró e TI Cobra Grande, em Santarém).

O primeiro Grupo de Trabalho (GT) da Funai para estudos de reconhecimento de TI no Baixo Tapajós veio a campo em 2001, e o seu Relatório se constituiu no primeiro documento oficial do órgão reconhecendo a existência dos povos indígenas na região. Naquela mesma ocasião, GCI e CITA

abriram um escritório em Santarém, ganhando cada vez mais legitimidade e reconhecimento na sociedade regional. Em setembro de 2003, com a vinda do GT de Identificação e Delimitação das TI dos Munduruku na Flona, um contexto de tensão se criou, sendo os nativos acusados de “falsos índios”. Em 2008 a Funai enviou quatro GTs para procederem à identificação e delimitação das TI Cobra Grande (Arapiun, Jaraqui e Tapajó), TI Maró (Arapiun e Borari), TI Maytapu-Cara Preta e TI Borari (povo do mesmo nome). O quarto GT foi direcionado para as aldeias localizadas na Resex Tapajós-Arapiuns.

Como é possível visualizar na tabela abaixo, os 15 territórios encontram-se em situações fundiárias variadas que não garante aos indígenas segurança de acesso, gestão e usufruto das terras. Ao longo do processo de disputa territorial e luta pela sua sobrevivência enquanto povo, estratégias de proteção da floresta, dos rios e das comunidades foram sendo construídas. Por exemplo, no enfrentamento contra a invasão de madeiras, os nativos decidiram pela criação da Resex Tapajós-Arapiuns. De acordo com informações do CITA, nesta área há 39 aldeias habitadas por 08 povos.

Atualmente, indígenas novamente estão enfrentando assédio de agentes favoráveis à exploração madeira nos seus territórios, o que provoca discordância entre moradores/as das aldeias. Também devido estas situações, grupos indígenas residentes na Resex estão realizando a autodemarcação, ou seja, autonomamente lideranças coordenam a delimitação e constroem estratégias de vigilância e gestão do território, como é o caso dos Tupinambá, que reúnem 19 aldeias⁶. Os processos de autodemarcação acontecem em todo o país e são alternativas construídas pelas/os próprias/os indígenas de defesa do direito ao território, quando não assegurados pelas instituições do Estado.

Ao mesmo tempo, há territórios na região do Planalto Santareno que estão em fase de identificação pela FUNAI, e que sofrem forte pressão do agronegócio. Parte significativa da TI dos Munduruku e Apiaká tiveram a flo-

⁶ Mais informações sobre a autodemarcação do território Tupinambá, ver texto publicado no site <https://amazoniareal.com.br/autodemarcacao-tupinamba-reivindica-reconhecimento-do-territorio-no-para/>. Consulta em 10/02/2021.

resta e igarapés destruídos, para dar lugar à monocultura da soja. Esse tipo de atividade tem efeitos violentos, pois contamina o solo e as águas com veneno, extingue árvores frutíferas utilizadas na produção de remédios e destrói lugares sagrados. Neste caso, provoca uma desestruturação do modo de vida munduruku e apiaká. O que também afeta territórios indígenas na região é a especulação imobiliária ligada ao turismo, principalmente nos arredores da vila de Alter do Chão. Além da privatização dos territórios, prostituição, uso de drogas e do aumento absurdo dos preços, outro tipo recorrente de violência é a tentativa de imposição de empreendimentos e grandes projetos de desenvolvimento sem diálogo e sem respeito aos povos indígenas do lugar.

Quadro 1 - Situação fundiária dos territórios e aldeias indígenas do Baixo Tapajós, Pará, Brasil⁷

Situação Fundiária	Nº Territórios	Nº Aldeias	Nº Povos	Município
Resex Tapajós Arapiuns	5	38	8	Santarém, Aveiro
PAE Lago Grande	3	11	2	Santarém
Flona Tapajós	2	3	1	Belterra
T.I. Homologada	2	8	4	Santarém
Reivindicada	3	8	3	Santarém
TOTAL	15	68	n/a	n/a

Fonte: ARANTES, 2020

A seguir, apresentamos mapa que localiza os territórios indígenas no Baixo Tapajós e identifica quais os povos aí habitam. Explicitamos que a constituição de aldeias e territórios indígenas é um processo dinâmico. Assim, ao longo do tempo ocorre tanto a união, quanto divisão de aldeias.

⁷ Todos os dados de aldeias, territórios e povos apresentados no artigo tem como referência o Censo do CITA. As informações aqui sistematizadas foram aprovadas em reunião do conselho de liderança do CITA em setembro de 2019. Ou seja, a referência é a informação produzida pelas/os próprias/os integrantes do movimento indígena. Não é nosso objetivo verificar todos os dados, até mesmo porque o presente artigo é uma apresentação geral de informações sobre a ocupação indígena no Baixo Tapajós. Explicitamos também que esses dados são dinâmicos, pois há um processo permanente de fusão e cisão de aldeias e territórios.

indígena, que é também a morada dos encantados, e as consequências são graves, pois provocam desequilíbrio ambiental, social e espiritual.

A luta desses povos em defesa do território e da sobrevivência coletiva começou no período colonial, quando foram obrigados a abandonar suas crenças e rituais, esconder suas tradições e falar português. Mas, mesmo com os diversos processos de tentativa de dizimação, esses povos resistiram e resistem. Nunca deixaram de alimentar sua ancestralidade, cuidar da floresta e dos seres que lá habitam. Ao mesmo tempo, os povos se transformaram, seja pelos impactos da colonização, seja desenvolvimento da ciência e da indústria, que provocaram mudanças na vida de todos os grupos em todo o planeta.

Após séculos de transformações, os indígenas no Baixo Tapajós, liderados pelo CITA, dizem quem são e o que pretendem:

Somos indígenas, somos Arapiun, Maytapu, Borari, Kumaruara, Tupinambá, Munduruku, Apiaká, Tupaiu, Tapuia, Jaraki, Munduruku Cara-Preta, Tapajó e Arara Vermelha. Somos também professoras/es, acadêmicas/os, advogadas/os, médicas/os, enfermeiras/os, comerciantes, trabalhadoras e trabalhadores. Queremos acesso à tecnologia, ao saneamento básico, à educação pública e diferenciada de qualidade, ao mercado de trabalho. Por isso lutamos por políticas públicas de qualidade, tanto para indígenas que vivem nas aldeias, quanto para indígenas que vivem na cidade. De toda maneira, a prioridade nas mobilizações políticas do CITA é o direito ao território e o acesso a políticas de saúde, educação e desenvolvimento sustentável para parentes que vivem nas aldeias (Auricélia Arapiun – Vice Coordenadora do CITA).

A seguir, apresentamos alguns exemplos recentes dos embates emblemáticos que os indígenas na região têm travado.

5 LUTA POR DIREITOS

Não fomos derrotados, ainda resistimos e testemunhamos que somos os primeiros habitantes do Brasil, viveremos mais 500 e 500 anos, com todos nossos costumes e tradições, sempre acompanhando a evolução do tempo, sem perder a nossa verdadeira identidade (GILDO TERENA - Marcha Brasil Outros 500, em Porto Seguro (BA), 22.04.2000).

O período entre os anos 2014-2016 foi rico em grandes mobilizações, que mostraram a força dos indígenas na região, como por exemplo, quando foi publicada sentença do juiz federal Airton Portela, de 26.11.2014, que declarava inexistentes os indígenas Borari e Arapiun e a TI Maró, no rio Arapiuns. Segundo o juiz, ali havia apenas “populações tradicionais” que não se diferenciavam dos demais moradores e que o processo de autoidentificação indígena teria surgido “por ação ideológico-antropológica exterior”, que trouxe consigo uma “cultura indígena postiça” (TAPAJÓS, 2019). Revoltados, os/as indígenas marcharam em direção à sede da Justiça Federal em Santarém, onde acamparam durante dois dias, exigindo a anulação da sentença. Então, acionaram rede de parceiros e parceiras no Brasil e no mundo para denunciar e pedir apoio. Procuradores do Ministério Público Federal (MPF) em Santarém entraram com uma Apelação e, em março de 2015, a Justiça Federal de Santarém suspendeu a sentença. Em janeiro de 2016, o Tribunal Regional Federal da 1ª Região (TRF1, Brasília) ratificou a anulação, garantindo o prosseguimento da demarcação da TI Maró (TAPAJÓS, 2019). O feito foi uma vitória para todos os povos indígenas no país: nenhum juiz tem poder para decidir se um grupo é indígena ou não.

Em 2015, durante a etapa regional da Conferência Nacional de Política Indigenista, servidores da FUNAI e do Ministério da Justiça (MJ), vindos de Brasília, foram “apreendidos” por lideranças indígenas, com o objetivo de chamar a atenção dos gestores para a necessidade de publicação dos Relatórios Circunstanciados de Identificação e Delimitação (RCIDs) das TIs Cobra Grande (rio Arapiuns) e Sawre Muybu (dos Munduruku no Médio Tapajós). A pressão

resultou na ida de 25 lideranças para Brasília, que se reuniram com representantes da Funai, MJ, ICMBio (Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade), SESAI (Secretaria de Saúde Indígena) e Ministério da Educação (MEC). Um mês depois foi publicado o relatório da TI Cobra Grande.

Em agosto do mesmo ano, indígenas acamparam durante três dias na sede do ICMBio em Santarém exigindo a suspensão do projeto de comercialização de créditos de carbono, que vinha sendo implementado na Resex Tapajós Arapiuns, sem consulta aos povos indígenas que vivem na área, como estabelece a Convenção 169/OIT (Organização Internacional do Trabalho). Sob pressão, servidores do ICMBio suspenderam o projeto.

Tal como para a maioria da população brasileira, um dos problemas que mais afeta os povos indígenas em todo Brasil é o acesso ao sistema de saúde. No caso específico da região do Baixo Tapajós, a maioria dos indígenas vivem em regiões longe dos centros urbanos. Os/as indígenas têm sua medicina tradicional, conhecimento ancestral que alguns especialistas dominam e fazem uso para promover a saúde e tratar muitas doenças. Mas há casos - chamados de *doença de branco* - que devem ser tratadas, a partir dos conhecimentos, equipamentos e remédios desenvolvidos pela medicina ocidental. Quando os/as indígenas precisam acessar o sistema público de saúde, conforme previsto na Constituição, o serviço deve ser prestado ou acompanhado pela equipe da SESAI do Ministério da Saúde. A situação vivida no Baixo Tapajós é emblemática para ilustrar o processo de negação de suas identidades e direitos. Vejamos.

Os 13 povos indígenas do Baixo Tapajós⁸ só foram reconhecidos como sujeitos de direito da Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas em 2016. Mas para isso, as lideranças precisaram ocupar o prédio da SESAI em

⁸ Há estudos realizados sobre os indígenas no Baixo Tapajós que se referem a 12 povos indígenas. O CITA representa 13 povos, porque inclui o povo Tapuia, formado por indígenas oriundos da comunidade Ajamuri (região do Lago Grande, Santarém) e seus descendentes, que vivem em Santarém, Manaus e comunidades ribeirinhas. Alguns tapuias, inclusive, são estudantes na Ufopa, tendo entrado pelo Processo de Seleção Especial Indígena (PSEI). Aguarda-se a produção de etnografias que tragam mais informações sobre os Tapuia como coletivo étnico no Baixo Tapajós.

Santarém, pois, havia muito tempo elas pressionavam para ter o direito à saúde efetivado, sem resultado positivo. O protesto se dava de maneira pacífica, com presença de representantes e caciques das aldeias. De maneira arbitrária e violenta, agentes da Polícia Federal entraram e prenderam um dos indígenas, Poró Borari⁹. Foi muito violento. Os/as indígenas rapidamente promoveram forte mobilização e acionaram uma rede de parceiros. E no dia seguinte Poró Borari foi solto, e gestores da SESAI abriram diálogo para efetivação da saúde para os/as indígenas na região. Só a partir daquele momento, eles/elas começaram a ser cadastrados no Sistema de Saúde Indígena.

Foto 1 - Audiência Pública convocada pelo CITA na Ocupação da SESAI, com participação de representantes dos poderes executivo, legislativo e judiciário. Com microfone, à esquerda, Procurador da República, Luís de Camões. Santarém, 09 de agosto de 2018.



Foto: Luana Lazzeri Arantes.

A luta, porém, não parou. As lideranças indígenas precisam ficar o tempo todo vigilantes para que o serviço seja devidamente prestado. Ainda na atualidade há muitas situações de descaso. Exemplo recente foi a morte de um indígena Kumaruara, vítima de picada de cobra, por falta de socorro, em outubro de 2020. A equipe da SESAI foi avisada da situação imediatamente, porém, demorou muito para chegar na aldeia, e o homem morreu. Sendo que a SESAI possui helicóptero e lancha, para esses atendimentos de emergência.

⁹ Mais informações veja reportagem no link <https://terradedireitos.org.br/noticias/noticias/cita-poro-borari-e-presos-arbitrariamente-pela-pf-em-ato-pacifico-pela-defesa-da-saude-dos-indigenas-do-baixo-tapajos/21529> Acesso em 15/02/2021.

Por situações como esta, as lideranças não descansam, cobrando seus direitos básicos. Elas dizem que isso é desgastante e cansativo, porque a responsabilidade é muito grande, e ao mesmo tempo sabem que não podem descuidar, porque isso pode custar a vida de um parente.

Todas essas ousadas mobilizações estão relacionadas também com a entrada de centenas de indígenas no ensino superior. Lideranças do GCI e CITA haviam reivindicado vagas específicas para estudantes indígenas junto a UFPA (Universidade Federal do Pará) - Campus de Santarém, o que se tornou realidade a partir de 2010, quando da criação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Esta Instituição passou a oferecer vagas para indígenas em todos os seus cursos. Tal política alterou consideravelmente a dinâmica da organização do CITA. Em 2012, foi criado o Diretório Acadêmico Indígena (DAIN/UFOPA), que desde então tem denunciado casos de preconceito e racismo contra os indígenas na Universidade e na sociedade, cobrando soluções. As Semanas dos Povos Indígenas, que ocorrem anualmente em abril, passaram a ter como responsáveis os/as próprios/as estudantes indígenas, proporcionando maior visibilidade aos povos indígenas na região. É bom destacar que a Universidade do Estado do Pará (UEPA) também tem ofertado turmas de licenciatura intercultural para professores indígenas.

Foto 2 - Ato de abertura da “Semana dos Povos Indígenas da Ufopa”, Praça Rodrigues dos Santos, Santarém/PA, 11 de abril de 2016.



Foto: Luana Lazzeri Arantes

Em todas as grandes mobilizações e interlocução com autoridades estão sempre na liderança os/as universitários/as indígenas. A entrada no ensino superior, de fato, inaugurou uma nova era para o movimento indígena na região, marcada por um maior domínio das linguagens da sociedade não indígena (como a imprensa, as instituições do Estado, entidades não governamentais etc.), potencializando sua capacidade de pressão e negociação. Desde 2011, a diretoria do CITA passou a ser ocupada, em sua maioria, por universitários/as que trazem para as práticas políticas do movimento, conhecimentos adquiridos no contexto acadêmico. Diante disso, a luta para acessar o ensino superior objetiva a qualificação, para a inserção no mercado de trabalho, produção de conhecimentos e, principalmente, a ocupação de espaços políticos: elaboração e execução de leis, políticas públicas, pesquisas, participação e influência na elaboração de projetos e tomada de decisões que afetam a vida dos povos indígenas (VAZ FILHO, PEREIRA, CARDOSO, 2017; ARANTES, 2020).

Ao longo desses 21 anos, o CITA se consolidou como a organização que coordena e articula indígenas no Baixo Tapajós. No âmbito do CITA, há também o Departamento de Mulheres que desde 2017 retomou articulações e vem assumindo um protagonismo na luta pelos direitos indígenas na região. Mas cada povo criou associações e conselhos baseados em seus territórios específicos, que ajudam a mobilizar de forma mais descentralizada as bases indígenas. O GCI continua como entidade de apoio e assessoria, através de encontros e estudos nas aldeias e comunicação.

Considerando que o tema do acesso à educação é uma prioridade das lideranças indígenas desde os primeiros anos da organização política dos povos do Baixo Tapajós, na sequência exporemos algumas reflexões especificamente sobre esse tema.

6 A EDUCAÇÃO ESCOLAR DOS POVOS INDÍGENAS NO BAIXO TAPAJÓS

O direito dos povos indígenas em serem atendidos com uma educação de acordo com suas especificidades foi reconhecido pelo Estado na Constitui-

ção Federal de 1988. O seu artigo 210 estabelece que a educação escolar indígena deve ser diferenciada, “assegurando a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagens” (BRASIL, 1988, art. 210, § 2o). Dentre outras regulamentações previstas no documento mencionado acima, está garantido que os povos indígenas exerçam o protagonismo e autonomia sobre o processo de construção e concretização da educação escolar em seus territórios.

O processo educativo de acordo com as especificidades de cada povo indígena impulsiona, sobretudo, a afirmação de suas identidades, recuperação, revalorização e revitalização de suas histórias, línguas, culturas etc. O acesso à educação escolar possibilita “empoderar os sujeitos indígenas para um diálogo menos desigual, menos hierarquizado intra/extra aldeia” (LUCIANO, 2017, p.13)

O procedimento de implementação da modalidade educação escolar indígena no município de Santarém, especificamente pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), iniciou-se ao final de 2006 após mobilização e reivindicação do movimento indígena na região. E no ano de 2007, começou a ser implantada a educação escolar indígena nos municípios de Santarém, Aveiro e Belterra (VAZ FILHO, 2010). Após esse processo de implementação houve um aumento significativo no número de escolas identificadas como sendo da categoria indígena. “No ano de 2018 foram identificadas quarenta e quatro escolas indígenas cadastradas na SEMED, três no município de Belterra e três no município de Aveiro” (RODRIGUES, 2018, p.399)

Atualmente a estrutura curricular das escolas indígenas é composta pelas disciplinas: Língua portuguesa, Matemática, História, Geografia, Inglês, Ciências, Arte, Notório Saber e Nheengatu. Nas aldeias munduruku, no Baixo Tapajós, também há aulas da língua Munduruku. Entretanto, foi somente no ano de 2010, ou seja, quatro anos depois da implantação da educação escolar indígena na região que os componentes curriculares intitulados de Notório Saber e Nheengatu foram introduzidos, primeiramente em forma de projeto nas escolas indígenas¹⁰. “A inclusão destes componentes no currículo escolar

¹⁰ A resolução N° 001, de 25 de janeiro de 2019, que cria a categoria Escola indígena no sistema Municipal de Ensino de Santarém, determina no art. 14.º, parágrafo 3º, “Na parte diversifi-

foi uma exigência das lideranças indígenas que solicitaram junto a SEMED de Santarém a inclusão de conteúdos que contemplassem de alguma forma a educação diferenciada” (RODRIGUES, p. 414, 2018).

A partir daquele momento, houve a necessidade de capacitação formal para os/as professores/as que atuavam nas escolas, especialmente, com a língua Nheengatu e Munduruku. Então, representantes do GCI e a Diretoria de Ações Afirmativas (DAA) da UFOPA desenvolveram o projeto de extensão Curso de Nheengatu. O projeto e resultou em várias produções, entre essas, o primeiro livro didático em Nheengatu intitulado “Nheengatu Tapajowara”¹¹; produção e gravação de músicas do CD “Nheengatu – Canções na língua Geral Amazônica”, entre outros.

O Curso de Nheengatu consistia em uma preparação de indígenas com assessoria de professores indígenas do rio Negro (AM) e pesquisadores acadêmicos vindos de universidades em São Paulo. O Curso tinha uma Carga Horária total de 360 horas divididas em quatro módulos de um mês cada. O Curso formou mais de 100 alunos em quatro turmas, e as duas últimas concluíram sua formação em julho de 2017. Os alunos, na sua maioria, eram professores indígenas que já atuavam ou passaram a atuar nas escolas indígenas na região, com um impacto altamente positivo no processo de reafirmação identitária indígena que ocorre na região. Uma das principais marcas do Curso foi sempre garantir a presença de professores indígenas falantes do Nheengatu (vindos do rio Negro, AM) e acadêmicos especialistas no ensino da língua Nheengatu (VAZ FILHO; SILVA, p.116-117).

cada, deve constar na Matriz Curricular”, componentes referentes à Língua Materna da comunidade indígena atendida, o Notório Saber que deve ser trabalhado interdisciplinarmente, desde a educação infantil aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, uma Língua estrangeira e um componente de Estudos Amazônicos a partir do 6º ano.

¹¹ <http://www.ufopa.edu.br/ufopa/servicos/publicacoes/livros-digitais/>

Atualmente, os componentes curriculares Notório Saber e Nheengatu são ministrados especialmente por professoras da própria aldeia, as disciplinas funcionam alternadas às demais presentes no currículo.

A disciplina *Nheengatu* ocupa duas horas de aulas semanais para todas as turmas do Ensino Fundamental existentes nas escolas das aldeias. É usada uma espécie de apostila montada pelo professor, que procura conectar às palavras as atividades corriqueiras da aldeia. Inicia-se pelos pronomes pessoais, depois são acrescentados adjetivos e sucessivamente as frases vão se complexificando e alongando e, mais apropriadamente, designando o contexto vivido. O *Notório Saber*, em tese, iria assegurar o protagonismo dos “mais velhos” e ficaria responsável pelo ensinamento dos saberes históricos ainda preservados e que conformam a etnia e dão sentido à sua diferenciação cultural em relação à sociedade hegemônica. Para tanto, não seria exigida formação acadêmica universitária para compor o quadro docente dessa disciplina, fato que se confirmou em algumas escolas e foi reelaborado em outras (RODRIGUES, p. 414, 2018).

O descaso estatal com a educação escolar na região dificulta a efetivação do direito a uma educação diferenciada e de qualidade. Os obstáculos para garantir o direito à educação diferenciada, que atenda aos interesses dos povos indígenas da região são muitos: faltam itens básicos, como material didático apropriado; a própria estrutura física das escolas em muitas aldeias é sofrível; falta merenda mais saudável e de qualidade; faltam bibliotecas, entre outros. Tudo isso torna muito desafiador o ensino e a aprendizagem.

Caminha-se muito lentamente para a consolidação de uma educação escolar indígena diferenciada e de qualidade na região do Baixo Tapajós. De um lado, no nível fundamental I e II, há a burocratização imposta anualmente pela Prefeitura de Santarém, que inicia no processo de lotação dos professores e se estende pelo “toma lá dá cá” entre Municípios e Estado. No Ensino Médio

Modular Indígena a situação é mais complexa e insegura. Falta muito para que funcione satisfatoriamente. E os indígenas convivem com a possibilidade de implementação da modalidade Educação a Distância (EAD), o que revela por parte dos órgãos responsáveis pela Educação, desconhecimento da realidade concreta desses povos (fatores histórico-culturais, sociais e econômicos). Isso pode aprofundar ainda mais a exclusão e negação dos direitos indígenas.

Diante do exposto, a conquista do direito a uma educação escolar indígena, que atenda a realidade sociocultural, é sem dúvida um grande marco para os povos indígenas. Embora a escola seja uma instituição que em seu cerne reproduza as relações sociais dominantes, contraditoriamente é através dessas instituições que também tem se buscado formas de ecoar demandas, autonomia e emancipação. Além disso, a educação escolar indígena deve considerar para além da especificidade dos povos, desenvolver em seus processos educativos: formação política, cultural, científica, consciência histórica, entre outros, impulsionando cada vez mais o protagonismo e a qualificação dos indígenas. Para Luciano (2013), “a escola representa hoje uma resposta às necessidades reais das comunidades, nos seus diferentes momentos e contextos históricos” (p.346-347).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante séculos os povos indígenas do Baixo Tapajós tiveram a sua identidade negada através da “cablocização”, imposição da língua portuguesa e invasão de seus territórios. Para despertar deste adormecimento é necessário conhecer como aconteceram as missões jesuítas nesta região, a Guerra da Cabanagem, a exploração da borracha e a chegada dos grandes projetos capitalistas, que retiram e destroem as riquezas naturais que são a fonte da existência desta população.

Diante deste cenário queremos reafirmar a importância que teve e tem a Política de Ações Afirmativas da UFOPA para a dinâmica e a vida dos povos indígenas no Baixo Tapajós. Já são visíveis alguns resultados desses dez anos de entrada de indígenas para os cursos oferecidos pela instituição. Muitos estudantes que concluíram seus cursos na área da educação retornaram às

suas aldeias e tornaram-se professores/as nas escolas indígenas. Há egresso da UFOPA que se tornou diretor da escola na sua aldeia. Esses/as profissionais indígenas estão dando ao seu povo o tão sonhado retorno da sua formação acadêmica. Destaca-se que a escola é um lugar de poder e visibilidade nas aldeias, de forma que tem um efeito positivo para o grupo que os/as próprios/as indígenas ocupem tais espaços.

Outro impacto relevante é a maior qualificação política e intelectual da diretoria do CITA, hoje composta em grande parte por estudantes desta Instituição. Líderes do CITA e de outras organizações indígenas, juntamente com os professores/as formados/as na UFOPA e já atuando nas escolas indígenas, passam a compor um conjunto de indígenas com maior qualificação profissional e política, cuja atuação se ramifica também para a base social do Movimento Indígena, as aldeias. Não se trata de os/as acadêmicos/as tomarem o lugar das lideranças tradicionais, mas de com eles/as atuarem pelo bem comum de seus coletivos.

E vale reforçar o papel decisivo que tiveram os/as estudantes indígenas do Baixo Tapajós na UFOPA no desfecho da polêmica sentença do juiz federal Airton Portela, que negava o pertencimento étnico dos indígenas da TI Maró. Foi com o suporte de conhecimentos adquiridos na UFOPA que eles desmontaram os argumentos da sentença do juiz. Garra e indignação eles/as já tinham, independente da Universidade, mas a adição de conhecimento e traquejo acadêmico proporcionaram qualificação para os diálogos e enfrentamentos com representantes institucionais. As novas conquistas dos/as indígenas no campo dos direitos parecem estar associadas à sua ocupação de espaço no campo universitário. A experiência em Santarém demonstra que o futuro já começou.

Por fim, o acesso aos diferentes cursos universitários tem favorecido um espírito de maior autonomia intelectual e profissional dos indígenas na região. Um sinal eloquente do atual papel desses/as acadêmicos/as indígenas nesse processo é o fato de que este artigo foi escrito por quatro acadêmicos/as indígenas e uma pesquisadora não-indígena, sendo dois professores indígenas efetivos da UFOPA; duas estudantes indígenas, sendo uma de gradu-

ação e outra de Pós-graduação desta Instituição de ensino superior; e uma pesquisadora não-indígena que investiga justamente estudantes indígenas da região do Baixo Tapajós na UFOPA. Essa produção conjunta e intercultural já é um sinal de boas mudanças.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Luana Lazzeri. **Mulheres Indígenas do Baixo Rio Tapajós (Pará) em exercício de mediação social**. Tese de Doutorado. PPGSND/UFOPA. Santarém, 2020.

BETTENDORFF, João Felipe. **Crônica dos Padres da Companhia de Jesus no Estado do Maranhão**. Vol. 115. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2010.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

CARVALHO, Luciana Gonçalves de; VAZ FILHO, Florêncio Almeida (Edit.). **Isso tudo é encantado**. Santarém: UFOPA, 2013.

IORIS, Edviges Marta. **A Forest of Disputes: Struggles over Spaces, Resources and Social Identities in Amazonia**. Tese de Doutorado apresentada na Universidade da Flórida (USA), 2005.

KATO, Daniel Seithi *et al.* Educação intercultural: direitos, desafios e propostas de descolonização e de transformação social no Brasil: Entrevista com Gersem José dos Santos Luciano. **Cadernos CIMEAC**, Uberaba – MG, v. 7. n. 1, 2017, p. 12-31.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã Yanomamí**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LEROY, Jean-Pierre. **Uma Chama na Amazônia**. Petrópolis: Vozes, 1991, 213 p

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: UNESCO, 2006.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Educação indígena no país e o direito de cidadania plena. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, jul./dez. 2013. p. 345-357.

MENÉNDEZ, Miguel. Uma Contribuição para a Etno-História da Área Tapajós-Madeira. **Revista do Museu Paulista** - USP, São Paulo, Vol. XXVIII, 1981/1982. p. 289-388.

NIMUENDAJU, Curt. Os Tapajó. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**, Belém, 10, 1949, p. 93- 106.

NEVES, Eduardo Góes. **Arqueologia da Amazônia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006. 86p.

RODRIGUES, Gilberto Cesar Lopes. Quando a escola é uma flecha: Educação Escolar Indígena e Territorialização na Amazônia. **Revista Exitus**, Santarém: UFOPA, Vol. 8, N° 3, set/dez 2018, p. 396 – 422.

SANTOS, Francisco Jorge dos. **Além da Conquista: Guerras e Rebeliões Indígenas na Amazônia Pombalina**. 2 ed. Manaus: EDUA, 2002.

TAPAJÓS, Ib Sales. **Direitos Indígenas e Poder Judiciário: O caso da Terra Indígena Maró**. Curitiba: Juruá, 2019. 180 p.

VAZ FILHO, Florêncio Almeida; PEREIRA, João Antônio Tapajós; CARDOSO, Luana da Silva. Baixo Tapajós: lutando por direitos, apesar do forte preconceito. In: **“Povos indígenas no Brasil: 2011-2016”**. São Paulo, ISA, 2017. p. 443-446.

VAZ FILHO, Florêncio Almeida. **Pajés, benzedores, puxadores e parteiras: os imprescindíveis sacerdotes do povo na Amazônia.** Santarém: UFOPA, 2016.

VAZ FILHO, Florêncio Almeida. **A emergência étnica dos povos indígenas no baixo rio Tapajós (Amazônia).** Tese (Doutorado em Antropologia Social) - PPGCS-UFBA; Salvador, 2010.

VAZ FILHO, Florêncio Almeida. Povos indígenas e etnogêneses na Amazônia. In: LUCIANO, Gersem dos Santos; HOFFMANN, Maria Barroso (Org.). **Olhares Indígenas contemporâneos.** Brasília: CINEP, 2010, p 104-159.

VAZ FILHO, Florêncio Almeida; SILVA, Sâmela Ramos da. O Nheengatu no rio Tapajós: revitalização linguística e resistência política. In: SOUSA, Ivan Vale de (org.). **A produção do conhecimento nas letras, linguísticas e artes 3** [recurso eletrônico]. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019, p. 107-122.

HISTÓRIAS ENTRELAÇADAS: INDÍGENAS, BEIRADEIROS E COLONOS ACIMA DAS CACHOEIRAS DO TAPAJÓS

Bruna Cigaran da Rocha¹

Maurício Torres²

Fernanda Cristina Moreira³

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo busca oferecer uma perspectiva histórica sobre povos indígenas e comunidades camponesas⁴, incluindo aquelas que se autorreconhecem como tradicionais da região conhecida como médio/alto Tapajós e das proximidades da BR-163, que abrange os municípios de Itaituba, Trairão e Jacareacanga, mas cujas trajetórias inevitavelmente se entrelaçam com o passado e presente do baixo Tapajós. Essas gentes plurais que vivem em uma das áreas mais biodiversas – e violentas – da Amazônia lutam pelos seus direitos territoriais e por outros direitos básicos, como educação e saúde.

Com relação aos povos indígenas, falantes de línguas dos troncos Tupi, Caribe, Aruaque e Gê vivem hoje ou já viveram nesta ampla região ao longo

¹ Docente, Curso de Arqueologia, Instituto de Ciências da Sociedade, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém-PA. E-mail: bruna.rocha@ufopa.edu.br.

² Docente, Universidade Federal do Pará.

³ Doutoranda em Antropologia Cultural no Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia do IFCS - UFRJ e servidora do Museu do Índio (Funai).

⁴ Referimo-nos aqui às comunidades cujos membros se autodenominam “beiradeiros” e “colonos” entendidas a partir de um lugar social comum em oposição ao avanço do capital na região.

dos últimos séculos. Os Parecí, um povo Aruaque, se concentraram ao sul nos afluentes do alto Tapajós como o rio Juruena. Os Bakairi, um povo Caribe, vivem hoje no baixo rio Teles Pires. Povos de famílias linguísticas consideradas isoladas – Nambiquara e Iranxe – também estão presentes nas cercanias do rio Juruena (MT). A presença Gê parece ocorrer a partir do período colonial (URBAN, 1992); Em Relatório encaminhado pelo chefe da 2ª Inspetoria Regional do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) à sua Diretoria em Brasília, em 31 de dezembro de 1956, há relatos de ataques de Kayapós contra seringueiros às margens direita do alto Tapajós e de um massacre de 20 indígenas Kayapó perpetrado pela empresa seringalista Alto Tapajós, nas proximidades de São Luiz do Tapajós. São, contudo, os falantes de línguas do tronco Tupi que historicamente prevaleceram no trecho encachoeirado do rio Tapajós: o povo Munduruku, da família linguística Munduruku; o povo Sateré-Mawé, da família linguística Mawé; e os Kagwahiva, Apiaká e Kaiabi da família linguística Tupi-Guaraní já habitaram ou hoje habitam a região que tem sido chamada de médio/alto Tapajós.

Desde a década de 1870, há registros de seringueiros instalados às margens do Tapajós, entre Itaituba e o que hoje é Jacareacanga (TORRES, 2008a). Eram camponeses nordestinos em busca de terra, que, atraídos por promessas dos seringalistas, acabaram enredados num cruel sistema de aviaamento (WEINSTEIN, 1992).

Atualmente, a Universidade Federal do Oeste do Pará conta com pelo menos 42 discentes indígenas ativos do médio/alto Tapajós (36 de Jacareacanga e seis de Itaituba) e 7 discentes que já concluíram sua formação (sendo seis de Jacareacanga e um de Itaituba).⁵ A grande maioria desses alunos pertence ao povo Munduruku, que constitui o foco principal do texto que segue. Espera-se que em breve integrantes de outros povos indígenas da região – bem como membros de comunidades camponesas – possam também adentrar a

⁵ Os dados aqui apresentados referem-se a estudantes que ingressaram pelo Processo Seletivo Especial Indígena, contudo, é possível que outros discentes indígenas tenham ingressado na universidade pelo Processo Seletivo Regular.

UFOPA a partir do Processo Seletivo Especial e assim compartilhar com a comunidade acadêmica o seu conhecimento, história e vivência.

2'OUTROS 500' NO MÉDIO/ALTO TAPAJÓS

Nas Américas, grandes transformações viriam na esteira da colonização europeia, com epidemias, atividade missionária e escravização de povos indígenas. Esses processos históricos não ocorreram de maneira uniforme e reações ameríndias à conquista e colonização variaram consideravelmente (WHITEHEAD, 1993). O rio Tapajós liga o vale amazônico ao Planalto Central brasileiro: uma série de cachoeiras permeiam o trecho do rio que desce dos formadores Juruena e Teles Pires (que por sua vez marcam a fronteira entre os estados do Pará, Mato Grosso e Amazonas) até a área a montante da cidade de Itaituba. A presença das cachoeiras – feições paisagísticas que dificultam sensivelmente a navegação do rio – constitui um fator determinante na história da região, que retardou consideravelmente o avanço de processos colonização euro-brasileiros em comparação com o baixo Tapajós. Ademais, vale lembrar que foi apenas com o Tratado de Madri, assinado em 1750, que os limites entre a América espanhola e portuguesa seriam redefinidos e que o trecho encachoeirado do Tapajós viria a ser considerado como parte dos domínios lusitanos (MENÉNDEZ, 1981/1982).

Em contraste com o seu estabelecimento em Santarém e no baixo Tapajós, a Companhia de Jesus não fundou missões para além das cachoeiras (LEITE, 1943, p.365). A primeira navegação não-indígena de toda a extensão do rio ocorreria apenas em 1742 (MOTTA In: FONSECA, 1880, vol. 1, p. 76). Até 1816, sequer existia vila colonial entre o rio Preto, tributário da margem direita do Arinos e Itaituba (MENÉNDEZ 1981/1982, p. 306); já em 1860, o geógrafo britânico William Chandless comentaria que as cachoeiras do rio Tapajós representavam “um limite aos colonos, cujas casas se iniciam quase a vista delas. Um seis léguas abaixo, na margem esquerda, está Itaituba, a primeira cidade e porto de comércio com os cuiabanos” (CHANDLESS, 1862, p. 278, tradução nossa). Não por acaso, o povo Munduruku tem apontado para a

importância das cachoeiras dos rios Tapajós e Teles Pires, que frequentemente abrigam seus lugares sagrados (POVO MUNDURUKU, 2013).

É provável que a partir de redes de relações (GALLOIS, 2005) pré-colombianas, doenças do Velho Mundo tenham avançado para territórios indígenas antes da presença física europeia (ROCHA, 2017). Mas é difícil mensurar os impactos que isto pode ter causado em termos do alastramento de epidemias e da desterritorização, pois são escassos os registros escritos para a região do médio/alto Tapajós anterior ao século XIX. A maior pressão sobre territórios e formas de vida indígenas viria a partir do Mato Grosso a partir de meados do século XVIII com a busca de bandeirantes pelo ouro e por uma rota que ligaria Vila Bela e Cuiabá a Belém (MENÉNDEZ, 1981/1982) – fatores estes que seguem hoje como vetor importante de doenças, violência e expropriação territorial.

O relato produzido em 1742 pelo cabo Leonardo de Oliveira (MOTTA In: FONSECA 1880, vol. 1, p. 76) que empreendeu a primeira navegação não-indígena de todo o curso do Tapajós menciona uma série de etnônimos⁶ ao longo do rio e descreve a presença “da gente de Lingoa geral /diversa da dos Topinambês” sugerindo a prevalência de uma língua Tupi (mas possivelmente não Tupi-Guaraní) (BPE, CXV/2-15 ‘Breve Noticia do Rio Topajôs,’ fol. 51r, 5)⁷. O documento nos permite vislumbrar ações indígenas à época que demonstram trajetórias mais complexas do que um caminho unidirecional após o aldeamento missionário para a suposta formação de uma identidade indígena genérica: os ‘Jaguains’ são taxados de ‘sempre traidores’ por ‘tendose principiado a aldeiar alguás vezes, nunca permaneceráo e sempre formaráo a buscar os seus matos’; é possível que este nome e o “rio dos Jaguains” relaciona-se a “Jamanxim,” nome do tributário de margem direita do médio Tapajós (BPE, CXV/2-15 ‘Breve Noticia do Rio Topajôs,’ fol. 51r, p. 6). O relato ainda men-

⁶ É preciso tratar esses etnônimos com cautela pois esses nomes poderiam estar relacionados a divisões internas de um mesmo povo, e não a “tribos” distintas, por exemplo.

⁷ Transcrição por Silvia Espelt Bombin e Mark Harris. Agradecemos a Mark Harris por disponibilizar o documento.

ciona os “Guarupaz,” “Apencuriás” e “Periquitos” vivendo acima das cachoeiras. Este documento contém também o que até o momento nos parece ser a primeira menção escrita ao povo Munduruku, grafado como “Manurucûs.”⁸

3 O POVO MUNDURUKU E SUA EXPANSÃO TERRITORIAL

O próprio nome ‘Munduruku’ parece ter origem no século XVIII, quando os Parintintin, seus inimigos, chamaram assim as ‘formigas vermelhas’ que levavam adiante ataques contra eles (RAMOS, 2003).⁹ Escreve Jair Boro Munduruku que os Munduruku se autodenominam *Wuyjuyúyú* e que, segundo o cacique e grande conhecedor Adriano Saw, já se chamaram de *Corariwat*, que significa “o povo tauari, porque usávamos o cinto, tornozeleira e braçadeira feitas da entrecasca da árvore tauari” (MUNDURUKU, 2020, p. 15).

O historiador e professor Jairo Saw Munduruku (com. pess. 27/03/2021) esclarece que os conceitos de ‘médio’ e ‘alto’ Tapajós são construções recentes e externas à lógica e história dos próprios Munduruku, mais relacionadas com o estabelecimento da presença da “base” da Fundação Nacional do Índio em Itaituba. Isto ocorreu em 1972, ao mesmo tempo que a abertura da Rodovia Transamazônica e a reativação do antigo posto do Serviço de Proteção ao Índio na aldeia Waro Apompu no rio Cururú, tributário do alto Tapajós (MELO; VILLANUEVA, 2008, pp. 60; 53).

Saw Munduruku comenta que a ocupação Munduruku do médio/alto Tapajós é muito antiga. De fato, com base em informações históricas e linguísticas, pesquisas de cunho arqueológico têm interpretado vestígios que datam entre os séculos VIII e XI como sendo relacionados a presença de povos Tupi na região do médio/alto Tapajós, sendo esses antepassados do povo Munduruku (ROCHA, 2017). Se tomarmos como base a antiguidade do tronco Tupí estimada

⁸ O historiador Antônio Porro (1996, p. 160) argumenta que a primeira menção escrita ao povo Munduruku foi feita por João Felipe Bettendorf ([1693-1699] 1910) ao escrever sobre os “Ururucûs,” contudo, conforme mencionado acima, dada a incerteza sobre etnônimos atribuídos pelos primeiros europeus esta afirmação nos parece pouco fundamentada, aliada ao fato de que seria de se esperar que mais menções e associações aos Munduruku seguiriam a esta.

⁹ <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/munduruku/794> Acessado 11/09/2012.

em 5 mil anos (RODRIGUES; CABRAL, 2012) e projeções de antiguidade para a família linguística Tupí-Guaraní em torno de 2,500 anos (RODRIGUES 1964), podemos supor um recuo análogo para a família linguística Munduruku, de entre 2,5-3 mil anos (Francisco Noelli, com. pess. 02/04/2021).

Saw Munduruku afirma ainda que os Munduruku conheciam as cabeceiras do rio Xingu, o rio Iriri, o rio dos Peixes em Mato Grosso e Belém, onde tinham uma aldeia. De fato, a territorialidade Munduruku é mais ampla do que as pelo menos 16 terras indígenas nas quais eles vivem hoje, localizadas nos estados do Pará, Mato Grosso e Amazonas e que resultam de diferentes processos administrativos demarcatórios, conforme mostra uma carta publicada por eles que expõe a sua geografia cultural (POVO MUNDURUKU, 2013; ver também LOURES, 2017). Como declarou Vicente Saw Munduruku, vitimado pela Covid-19: “O rio é nosso tudinho. Viemos da terra. Da cabeceira até a boca... nós moramos, nós andamos em todo canto, não é só num lugar não.”¹⁰

Durante o período colonial, a partir da década de 1770, o povo Munduruku iniciaria um processo de expansão em direção ao baixo Tapajós e ao rio Madeira que paralisaria a economia regional, baseada na extração de drogas do sertão, devido aos ataques por eles proferidos, relatados em cartas enviadas por administradores coloniais a autoridades em Belém e Lisboa (SANTOS, 1995). Francisco Noelli hipotetizou (com. pess. 10/09/2013) que a rápida expansão Munduruku em direção ao baixo Tapajós foi facilitada pelo fato de os Munduruku encontrarem muitas áreas esvaziadas, devido ao colapso demográfico ameríndio que teria ocorrido após a invasão portuguesa e o alastramento de uma série de epidemias. Por certo, evidências paleoambientais apontam para uma abrupta queda populacional no baixo Tapajós após 1500 d.C., indicada por uma redução significativa do uso do fogo a partir deste período (MAEZUMI et al., 2018, fig. 2d). Essas áreas já eram antropizadas, contudo, e, portanto, forneceram uma infraestrutura biológica para o estabelecimento de aldeias, com concentrações de espécies vegetais úteis, manejadas pelos povos indígenas que antes viviam nesses locais. A partir de registros históricos, et-

¹⁰ <https://twitter.com/ApibOficial/status/1267972238646620161/photo/3>

nográficos e do que eles mesmos nos contam, sabemos da predileção histórica do povo Munduruku por solos de terra preta, ou *katô*, como locais propícios para o estabelecimento de novas aldeias. Tais locais são invariavelmente sítios arqueológicos que resultam de processos contínuos e intensivos de ocupação pretéritos (ROCHA, 2017, p. 141-146).

Uma trégua seria negociada entre os Munduruku e os Portugueses entre 1794 e 1795. Esta trégua marcaria uma mudança na orientação da política Munduruku com relação aos portugueses e a partir dela, muitos Munduruku foram viver nas cercanias de missões no baixo Tapajós. Os Munduruku passaram a atuar como mercenários, lutando contra outros povos indígenas que eram antigos inimigos seus e que resistiam aos portugueses; com o uso de armas de fogo esses confrontos se tornaram muito mais mortais (MENÉNDEZ, 1992, p. 290-291). Paradoxalmente, esta opção pela ‘colaboração’ com os portugueses pode ser considerada como uma forma do povo Munduruku resguardar a sua autonomia e garantir a sua sobrevivência, fenômeno este observado entre outros povos indígenas (MONTEIRO, 2001, p. 63).

A expansão¹¹ Munduruku foi tão abrangente que em sua descrição histórica e geográfica do Brasil publicada em 1817, o cronista Manoel Aires de Casal (1817, p. 324) escreveu que a “Mundurucânia” contemplava a “comarca, que confina ao sul com a Juruena, tem ao norte o Rio Amazonas, ao poente o da Madeira, e ao nascente o Tapajós.” A forma que os Munduruku passam a ser descritos por europeus, notadamente viajantes naturalistas que chegam à região a partir do século XIX, contrasta fortemente com os relatos anteriores à trégua; os adjetivos passam a ser mais positivos (e.g. BATES, 1864, p. 274) particularmente em comparação com outros povos que seguiam resistindo abertamente à colonização portuguesa.

¹¹ Utilizamos aqui o conceito de *expansão* definido por Noelli (1993; 1996) que vai além da ideia de *migração*, pois implica manter “a posse de seus domínios por longos períodos, expandindo-se para novos territórios sem abandonar os antigos” (NOELLI 1996, p. 10), embora que neste caso não podemos necessariamente afirmar que estes territórios foram “lentamente conquistados, manejados e longamente usufruídos” (Ibid., p. 11) devido aos processos de des-territorialização que os Munduruku sofreriam posteriormente, ao longo do século XIX.

Mas ao longo do século XIX os territórios Munduruku se fragmentaram, especialmente a partir da instalação da economia da borracha no rio Tapajós. A indústria do látex levaria a novos deslocamentos entre povos indígenas (MUNDURUKU, 2020, p. 30; ROCHA; LOURES, 2020, p. 344) e à chegada de seringueiros do nordeste. Parcos registros escritos nos permitem entrever que um novo ciclo de doenças se inaugurava neste período para além das cachoeiras do Tapajós (RODRIGUES, 1875, p. 122), corroborados pela memória oral do povo Munduruku (ver relato de homem Munduruku In: MELO & VILLANUEVA, 2008, p.40). Seguindo a ordem do dia em que homens da ciência providenciavam uma justificativa acadêmica para o extermínio dos povos indígenas e expropriação de seus territórios (CUNHA, 1992, p. 134), a eminente extinção do povo Munduruku chegou a ser decretada ao fim do século (e.g. COUDREAU, 1977 [1897], p. 144). Eles estavam errados; retornaremos aos registros dos Munduruku no século XX abaixo.

4 O ALTO TAPAJÓS E A EXTRAÇÃO GOMÍFERA

Com o estabelecimento da economia da borracha, a ‘barreira’ representada pelas cachoeiras do Tapajós começa a ser perfurada de forma mais constante. Iniciativas missionárias que se conectavam à indústria gomífera e que trouxeram doenças do Velho Mundo (ROCHA; LOURES, 2020) também se instalam no alto Tapajós entre os indígenas Munduruku: primeiro há a missão Capuchinha de Bacabal encabeçada pelo Frei Pelino de Castrovalvas, entre 1871-1883 (CASTROVALVAS, 2000), e, a partir de 1911, uma missão franciscana é fundada no rio Cururú, tributário do alto Tapajós (COLEVATTI, 2009; 2012), algo que teria incentivado a ‘descida’¹² de muitos Munduruku para as margens dos rios a partir da área de campos (savanas) do alto Tapajós (BORO et al., 2017). Sobre a missão de Bacabal, escreveu o naturalista Bar-

¹² A ‘descida’ a que se referem alguns Munduruku está relacionada ao estabelecimento de aldeias permanentes ou mais duradouras, já que o movimento entre campo e beira dos rios já ocorria. Isso fica evidente a partir dos relatos dos Munduruku e dos próprios missionários registrados por André Ramos (2000), em que são mencionadas moradias provisórias (tapirís) nas margens do rio Cururu anteriores à chegada dos missionários.

bosa Rodrigues (1875, p. 122): “Estão hoje aldeados nesta missão cerca de 700 índios Mundurucus... As doenças que ali reinam são ordinariamente os pleurises e a disenteria, que ceifam anualmente de 15 a 20 vidas.”

Escreve Cunha (1992, p. 135) que no século XIX,

...a questão indígena deixou de ser essencialmente uma questão de mão-de-obra para se tornar uma questão de terras. Nas regiões de povoamento antigo, trata-se mesquinamente de se apoderar das terras dos aldeamentos. Nas frentes de expansão ou nas rotas fluviais a serem estabelecidas, faz-se largo uso, quando se o consegue, do trabalho indígena, mas são sem dúvida a conquista territorial e a segurança dos caminhos e dos colonos os motores do processo. A mão-de-obra indígena só é ainda fundamental como uma alternativa local e transitória diante de novas oportunidades. É o caso da extração da borracha natural da Amazônia ocidental enquanto não se estabeleceu a imigração de trabalhadores nordestinos.

Diante da “escassez de mão-de-obra e a resistência indígena em defesa de seus territórios e de sua liberdade” (TORRES, 2008a, p. 98), após 1870, centenas de milhares de trabalhadores seriam trazidos do nordeste brasileiro à Amazônia para trabalhar como seringueiros. Atraídos por promessas de melhores condições de vida, eles seriam duramente explorados a partir de um sistema de servidão por dívida. “Eram os tempos do *carrancismo*”, como ainda se fala na região. Graças a tecnologias que lhes chegaram por meio da união (comumente violenta) com mulheres indígenas (TORRES, 2008b), venceram as dificuldades vindas com a derrocada da borracha, a partir dos anos 1920. O abandono das terras pelos seringalistas e o rompimento das relações que tornavam o trabalho cativo propiciaram as condições para que os seringueiros se apropriassem do território e, então, surgisse um campesinato liberto na região (TORRES, 2011), ou, como bem conceituou Almeida (1993), um *campesinato florestal*. Formou-se um novo tipo de sociedade nesta região e hoje seus des-

centes se autodenominam ribeirinhos ou beiradeiros. Após a criação de políticas públicas e direitos específicos para as ditas comunidades tradicionais, esses grupos passaram, com toda propriedade, a habitar essa categoria. Enquanto o povo Munduruku hoje divide a região abrangida pelas cachoeiras do Tapajós em “alto” e “médio” Tapajós, os beiradeiros referem-se a todo trecho encachoeirado do rio como o “alto” Tapajós.

5 COMUNIDADES CAMPONESAS NO ENTORNO DOS EIXOS RODOVIÁRIOS

O fluxo nordestino para os seringais seria retomado durante a Segunda Guerra Mundial, quando o receio do bloco aliado de que houvesse escassez de látex incentivou uma breve retomada do interesse gomífero e uma campanha para a vinda daqueles que ficariam conhecidos como os “soldados da borracha”. A descoberta da borracha sintética cooperou para a efemeridade desse novo fôlego dos seringais.

Três décadas depois, entretanto, sob a batuta da ditadura militar, aconteceria a grande migração para a região, por meio dos programas de colonização oficial (ou dirigida).

Com intenção de esvaziar as tensões sociais pela terra no Nordeste e no Sul, a ditadura militar implementou o megalômano projeto de levar dezenas de milhares de famílias dessas regiões às margens de rodovias recém-rasgadas em meio à floresta (IANNI, 1979; CUNHA, 2009). A colonização oficial cessou na primeira metade da década de 1980, mas as famílias continuaram chegando, no movimento que se convencionou chamar de colonização espontânea. O passivo gerado nesse processo é descomunal, tanto à floresta, como a muitos povos indígenas que tiveram seus territórios devassados e amputados definitivamente (DAVIS, 1978). Sem prejuízo do entendimento de que o processo de colonização iniciado pelos militares foi, nas palavras de Léna (1992), um “fracasso anunciado”, não podemos deixar de notar que, sob a óptica das famílias camponesas assentadas - ou que se instalaram por ocupação espontânea

nea - na região, o momento foi uma oportunidade de conseguir acesso à terra e condições de se reproduzir (TORRES, 2012).

Na bacia do Tapajós, a colonização concentrou-se principalmente no eixo da Transamazônica e de um trecho relativamente pequeno da BR-163, ao norte do vale do rio Jamanxim, até Santarém. Essas famílias de camponeses vieram embaladas por um programa estatal, que muito prometia em termos de infraestrutura, assistência técnica e várias modalidades de atendimento. A prática foi radicalmente distinta, milhares e milhares de famílias foram abandonadas à própria sorte, em meio à desconhecida floresta, sem condições mínimas de transporte ou atendimento de saúde, educação ou qualquer direito básico (TORRES, 2012).

6 OS MUNDURUKU NOS SÉCULOS XX E XXI

Para além dos registros etnográficos feitos por missionários franciscanos da missão Cururú (COLEVATTI 2012), no século XX o povo Munduruku despertou o interesse de antropólogos a partir da década de 1950 com os trabalhos de Robert e Yolanda Murphy. Motivados pela condição quase singular dos Munduruku como um povo cuja estrutura social era baseada na residência matrilocal, clãs patrilineares e metades exogâmicas, os Murphy produziram títulos como “*Women of the Forest*” (1974) “*Headhunter’s Heritage*” (1960), “*Munduruku Religion*” (1958) bem como “As condições atuais dos Mundurucú” (1954). Os Murphy reuniram informações associadas a normas e gênero na sociedade Munduruku, e analisaram-nas a partir de sua sociocosmologia e de seus mitos. Eles notaram a importância da *uk’sa* (casa dos homens) como o centro tradicional da organização religiosa masculina e guerreira. Mas em sua tese de doutorado, Robert Murphy argumentou que os Munduruku estavam perdendo esses elementos definidores de sua cultura devido ao seu engajamento com o comércio da borracha, perspectiva fundada no paradigma da “aculturação”, com o qual não concordamos por entender que a cultura está sempre em transformação. Investigações antropológicas seriam retomadas apenas com o trabalho de Brian Burkhalter (1982), cuja tese de doutorado estudou o envolvimento do

povo Munduruku com o garimpo. O indigenista André Ramos analisaria em sua dissertação de mestrado (2000) o engajamento do povo Munduruku com a economia da borracha e com o cristianismo no alto Tapajós. Com relação ao “médio Tapajós”, Sousa (2008) focou sobre as aldeias urbanas Praia do Índio e Praia do Mangue, situadas no perímetro urbano de Itaituba, e sua busca pela educação diferenciada. Relações entre os Munduruku e os *pariwat*¹³ foram estudadas por Almeida (2010). A partir da década de 2010 surgem trabalhos mais focados nos processos de luta e resistência do povo Munduruku contra os projetos hidrelétricos no rio Tapajós e pela autonomia, envolvendo a autodemarcação de territórios ainda não reconhecidos pelo Estado brasileiro (LOURES, 2017; MOLINA 2017). Pesquisas arqueológicas têm buscado compor uma história de longa duração do povo Munduruku (ROCHA, 2017).

Mais recentemente, Honésio Dace (2016), Jair Borõ Munduruku (2019) e Eliano Kirixi Munduruku (2019), respectivamente dos cursos de Letras da Faculdade de Itaituba e Arqueologia e Antropologia da Ufopa, têm produzido monografias que enfatizam a importância do conhecimento e história oral do povo Munduruku, e da experiência Munduruku na sociedade não-indígena. O valor dessas contribuições tem sido reconhecido,¹⁴ ao representarem iniciativas que caminham para a descolonização dessas disciplinas. As defesas dos dois discentes da Ufopa contaram com a presença do professor Jairo Saw Munduruku nas bancas, algo fundamental para garantir uma avaliação mais completa dos trabalhos, a partir de uma perspectiva Munduruku.¹⁵ Espera-se que a prática se torne padrão e que a falta de titulação formal de avaliadores indígenas não seja empecilho para que sejam reconhecidos como membros plenos de bancas de avaliação.

¹³ Esta categoria teve diferentes significados ao longo do tempo, desde “estrangeiro,” que poderia incluir outros povos indígenas (FRIKEL In: HILBERT, 1957), até “inimigo” ou “branco” em tempos mais recentes (LOURES, 2017, pp. 263-265).

¹⁴ <<https://www.salsa-tipiti.org/pt/news/munduruku-anthropologist-and-archaeologist/>> Acesso em 02/04/2021. O trabalho de conclusão de curso de Jair Borõ venceu a categoria de monografia de graduação do prêmio Luís Castro de Faria do Iphan: <<https://www.gov.br/iphan/pt-br/assuntos/noticias/divulgados-os-vencedores-do-premio-luiz-de-castro-faria>>.

¹⁵ A participação de Jairo Saw foi viabilizada pela Society for the Anthropology of Lowland South America (SALSA).

7 DIFERENTES, MAS PRÓXIMOS: UMA PROPOSTA DE AMPLIAÇÃO DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFOPA

Esses diferentes grupos sociais - povos indígenas e comunidades camponesas - têm interagido de diversas formas ao longo das décadas, que vão desde conflitos armados à convivência com base na ajuda mútua, passando pela construção de relações de parentesco, o compartilhamento de festejos, bem como usos comuns de seus territórios. A sobreposição territorial - e portanto, o entrelaçamento de histórias - é ilustrada pela presença de sítios arqueológicos relacionados à ocupação seringueira, incluindo colocações, cemitérios e a presença do “santo” Milagreiro Guabiraba, considerado um lugar sagrado pelos beiradeiros (TORRES; FIGUEIREDO, 2005, p. 374) dentro dos limites da TI Sawre Muybu, na margem direita do Tapajós. De forma análoga, ocorrem sítios arqueológicos e registros históricos (CHANDLESS, 1862; RODRIGUES, 1875) que materializam e grafam a presença dos antepassados do povo Munduruku no território ribeirinho, dentro do que é hoje o Projeto Agroextrativista (PAE) Montanha e Mangabal (ROCHA, 2012; 2017).

Em anos recentes, temos observado ainda a construção de alianças para resistir ao avanço do grande capital na região, que chega na forma de agrogotório, projetos de hidrelétricas e de infraestrutura logística, como a hidrovía Teles Pires-Tapajós, portos graneleiros em Miritituba, a ferrovia EF-170 (mais conhecida como Ferrogrão), a pavimentação de estradas e construção de pontes. As alianças entre os povos também são comuns no enfrentamento da grilagem, do desmatamento e do garimpo industrial. Essas atividades têm levado a grandes prejuízos ambientais e à expropriação territorial desses povos indígenas e comunidades camponesas, ameaçando a própria continuidade de suas formas de vida e o futuro das próximas gerações.

O caso mais bem documentado de aliança entre os povos da floresta da região diz respeito à aliança entre o povo Munduruku e os beiradeiros de Montanha e Mangabal (MOREIRA; BRANFORD, 2017). O termo *wuyġuybuġun* é usado pelos Munduruku para designar esses ‘outros’:

Tem *pariwat* que são, que vive como índio, mas não são indígenas. Chico Caititu não é *pariwat*, é considerado *wuyġuybuġun*, ele vive como índio, ele vive da floresta, ele vive da pesca, ele vive da caça, vive da roça e sabe a importância da natureza, do rio, dos animais. Mas ele não tem uma cultura que é igualmente um Munduruku, não se pinta..., histórias eles têm. Então nós temos umas histórias e, se eles preservam, nós também preservamos. Então *wuyġuybuġun* eles são como nós, mas não são um grupo indígena. Como nós, fala como nós, fazem roça, faz farinha, pesca, mas não são como nós, não são indígenas. Então são... se falarmos Munduruku para eles, eles não vão entender. Eles vão falar só a língua do *pariwat*. Não entende o que eu tô falando em Munduruku, e se eles falam em português também nós não entendemos. Então, têm a orelha mas não estão entendendo o que a gente tá falando. Têm a mesma orelha que nem nós, mas não entende que nem nós. Essa é a denominação *wuyġuybuġun*. Por isso não são todos iguais, são diferentes. Se eu como um peixe assado, se ele começa a enxergar de que esse alimento de que o índio Munduruku come, se ele participa, então ele não é *pariwat*, ele é *wuyġuybuġun*, ele sabe valorizar esse nosso alimento, esse nosso modo de alimentarmos, então ele sabe que é agradável, né, o alimento (Jairo Saw, *apud* Loures, 2017, p. 236-237).

Juntos, os beiradeiros de Montanha e Mangabal e o povo Munduruku têm resistido à construção de barragens no rio Tapajós – o que incluiu a ocupação do canteiro de obras de Belo Monte¹⁶ – e efetuado etapas de autodemarcação tanto na TI Sawre Muybu quanto no PAE Montanha e Mangabal (MOREIRA; BRANFORD, 2017). Durante a autodemarcação em Montanha e Mangabal, em 2017, Francisco Firmino, conhecido na região como Chico Caititu, também elaborou sobre a aliança e o compartilhamento de práticas e saberes com os Munduruku:

¹⁶ <<https://ocupacaobelomonte.wordpress.com/2013/05/02/carta-da-ocupacao-de-belo-monte-numero-1/>> Acesso em: 02/04/2021.

Com os Munduruku, nós fizemos aliança para nós lutar junto sobre todos os movimentos no rio Tapajós, sobre demarcação de terra... porque a mesma cultura indígena é a nossa. Nós tiramos nosso sustento da floresta... da caça, o peixe, a plantação. Nós plantamos batata, o cará, tudo, então não tem diferença nenhuma da nossa cultura como trabalhadores tradicionais com a parte indígena Munduruku”. (Francisco Firmino – Chico Caititu, em depoimento no filme “Amazônia Sociedade Anônima” – Dir.: Estêvão Ciavatta).

As alianças entre esses diferentes povos se refletem na luta por direitos, à medida que as conquistas de um grupo se tornam inspiração para os outros. Em 2006, a comunidade de Montanha e Mangabal obteve judicialmente uma conquista inédita: a vedação completa de seu território a qualquer um que não pertencesse às 101 famílias que lá viviam. Foi a primeira vez que um grupo não indígena e não-quilombola logrou algo assim. Até então, embora comunidades extrativistas conquistassem há décadas seus territórios, legitimados em forma de reservas extrativistas ou assentamentos agroextrativistas, formalmente só havia o direito *ao território* quando se falasse em indígenas ou quilombolas. Esse déficit foi sanado em 2007, com a promulgação do Decreto n° 6.040 quando comunidades tradicionais também passaram a ser detentoras do direito aos territórios que ocupam. A luta dessas comunidades tradicionais, hoje, foca conquistas de direitos específicos, como educação e saúde diferenciadas.

Consideramos que é chegada a hora de a universidade seguir o caminho que já está sendo trilhado pelos povos da floresta da região e ampliar as políticas de acesso e permanência diferenciadas para contemplar também as comunidades tradicionais e outros segmentos camponeses da região, cuja história e presente se misturam com a dos povos indígenas. Desta forma poderemos garantir uma representatividade fiel à pluralidade social existente no Oeste do Pará.

8 AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos beiradeiros de Montanha e Mangabal e ao povo Munduruku por nos receber em seus territórios; ao historiador Jairo Saw Munduruku e a Francisco Silva Noelli pelas informações e à Terezinha do Socorro Lira Pereira da Diretoria de Políticas Estudantis e Ações Afirmativas da Pró-Reitoria de Gestão Estudantil (PROGES/UFOPA) pela cessão das informações relativas a estudantes ingressantes, concluídos e formados dos municípios de Itaituba e Jacareacanga. Agradecemos à Paula Colares, Denize Carneiro e Hector Calixto pelo convite para participar do livro.

REFERÊNCIAS

AIRES DE CASAL, Manoel. **Corografia brasílica ou relação historico-geografica do Reino do Brazil composta e dedicada a Sua Majestade fidelíssima por hum presbitero secular do Gram Priorado do Crato**. Tomo 1. Rio de Janeiro: Impressão Régia, 1976 [1817].

ALMEIDA, Mauro. **Rubber tappers of the upper Juruá river, Brazil: the making of a forest peasant economy**. Tese de Doutorado. Universidade de Cambridge, Cambridge, 1993.

ALMEIDA, Luana Machado de. **Munduruku e Pariwat: Relações em transformação**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social/Museu Nacional – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

AMAZÔNIA S/A (Sociedade Anônima). **Direção, roteiro e produção: Estevão Ciavatta**. Rio de Janeiro: Pindorama Filmes, 2019.

BATES, Henry Walter. **The Naturalist on the River Amazons**. Facsimile da segunda edição. Marston Gate: Elibron Classics, 2005 [1864].

BETTENDORF, João Felipe. Chronica da Missão dos padres da Companhia de Jesus no Estado do Maranhão. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, 72/1, pp. 1-697, 1910 [1693-1699].

BURHALTER, Steve Brian. 1982. **Amazon Gold Rush: markets and the Mundurucu indians**. Tese (Doutorado em Antropologia), Columbia University. Michigan: University Microfilms International (1-24).

CASTROVALVAS, P. **O rio Tapajós, os capuchinhos e os índios mundurucus: 1871-1883**. São Luís: Lithograf., 2000.

CHANDLESS, W. Notes on the Rivers Arinos, Juruena, and Tapajos. **Journal of the Royal Geographical Society of London**, 32, 1862, pp. 268-280.

COLEVATTI, Jayne. Do trabalho missionário para se salvar uma nação: um estudo dos Sucessos Missionários. **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, 29/1, p. 223-250, 2009.

_____. **Dualismo Munduruku: sobre clãs, metades e as relações de alteridade em um mundo dividido**. Tese (Doutorado em Antropologia), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2012.

COUDREAU, Henri. **Viagem ao Tapajós**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1977 [1897].

CUNHA, Cândido Neto da. “Pintou uma chance legal” o programa “Terra Legal” no interior dos projetos integrados de colonização e do polígono desapropriado de Altamira, no Pará. **Agrária** (São Paulo. Online), (10-11), p. 20-56, 2009. <https://doi.org/10.11606/issn.1808-1150.v0i10-11p20-56>.

CUNHA, Manoela Maria Carneiro da. Política indigenista no século XIX. In: M. Carneiro da Cunha, **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, FAPESP, p. 133-154, 1992.

_____. (Org.) **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, FAPESP, 1992.

DAVIS, Shelton. **Vítimas do Milagre: o desenvolvimento e os índios no Brasil**. Rio de

Janeiro: Zahar Editores, 1978.

FONSECA, João Severiano da. **Viagem ao redor do Brasil, 1875-1878**. Rio de Janeiro: Typographia de Pinheiro, 1880-1881.

GALLOIS, Dominique Tilkin. (Org.) **Redes de Relações nas Guianas**. São Paulo: NHII/USP/Humanitas, 2005.

IANNI, Octávio. **Colonização e contra-reforma agrária na Amazônia**. Petrópolis: Vozes, 1979.

HILBERT, Peter Paul. Urnas Funerárias do Rio Cururú, Alto Tapajós. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi, Nova Série Antropologia**, 6, 1-14, 1957.

LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Rio de Janeiro e Lisboa: Imprensa Nacional, 1943.

LÉNA, Phlillipe; OLIVEIRA, Adélia Engrácia de (Org.). **Amazônia: fronteira agrícola 20 anos depois**. 2 ed. Belém: Cejup e Museu Paraense Emilio Goeldi, 1992.

LOURES, Rosamaria Santana Paes. **Governo Karodaybi: o movimento Ipereğ Ayũ e a resistência Munduruku**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais). Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017.

MAEZUMI, S. Yoshi, ALVES, Daiana; ROBINSON, Mark; SOUZA, Jonas Gregorio de; LEVIS, Carolina; BARNETT, Robert; OLIVEIRA, Edemar Almeida de; URREGO, Dunia; SCHAAN, Denise; IRIARTE, José. The

legacy of 4,500 years of polyculture agroforestry in the eastern Amazon. **Nat Plants** 4, p. 540–7, 2018.

MELO, Juliana; VILLANUEVA, Rosa Elisa. **Levantamento Etnoecológico Terra Indígena Munduruku**. Brasília: FUNAI/GTZ/PPTAL, 2008.

MENÉNDEZ, Miguel. Uma contribuição para a etno-história da área Tapajós-Madeira. **Revista do Museu Paulista**, XXVIII, p. 289-388, 1981/1982.

_____. A área Madeira-Tapajós: situação de contato e relações entre colonizador e indígenas. In: M. Carneiro da Cunha, (Org.), **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, FAPESP, 1992. p. 281-296.

MOLINA, Luísa. **Terra, luta, vida: autodemarcações indígenas e afirmação da diferença**. Dissertação (Mestrado em Antropologia), Universidade Federal de Brasília, 2017.

MOREIRA, Fernanda; BRANFORD, Sue. In Amazon, communities drawing the line. **EcoAmericas**, Dec. 2017, p. 6-8.

MONTEIRO, John. **Tupis, Tapuias e Historiadores: Estudos de História Indígena e do Indigenismo**. Tese (Livre docência em Antropologia), Departamento de Antropologia, Universidade de Campinas.

MUNDURUKU, Eliano Kirixi. **As ações e as presenças indígenas Munduruku em suas muitas histórias**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Antropologia) Bacharelado em Antropologia, Programa de Antropologia e Arqueologia, Universidade Federal do Oeste do Pará, 2019.

MUNDURUKU, Honésio Dace. Oratura Munduruku: A literatura oral, a herança e resistência cultural na Aldeia Praia do Mangue. Monografia de Graduação apresentada para obtenção do título de Licenciatura Plena em Letras da Faculdade de Itaituba – FAI. 2016.

MUNDURUKU, Jair Borõ. **Caminhos para o passado: Ocaõ, Agõkabuk e cultura material Munduruku**. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Arqueologia), Bacharelado em Arqueologia, Programa de Antropologia e Arqueologia, Universidade Federal do Oeste do Pará, 2019.

_____; SCHMIDT, Morgan Jason; HONORATO, Vinicius Eduardo; ROCHA, Bruna Cigaran da. **Mapeando as agõkabuk em territórios tradicionalmente ocupados pelo povo Munduruku**. Relatório das Atividades de Campo, 06-22 de outubro de 2016, apresentado ao ICMBio, 2017.

MURPHY, Robert. **Mundurucú Religion**. University of California Publications in American Archaeology and Ethnology, 49/1, 1958, pp. 1-154, 1958.

_____. **Headhunter's heritage – social and economic change among the Mundurucu indians**. Berkeley: University of California Press, 1960.

_____; MURPHY, Yolanda. **As Condições Atuais dos Mundurucú**. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi. Série provisória. Publicação no. 8, 1957.

MURPHY, Yolanda.; MURPHY, Robert. **Women of the Forest**. New York: Columbia University, 1985 [1974].

NOELLI, Francisco Silva. **Sem tekohá não há tekó (Em busca de um modelo etnoarqueológico da aldeia e da subsistência Guarani e sua aplicação a uma área de domínio no Delta do Rio Jacuí-RS)**. Dissertação (Mestrado), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Curso de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1993.

_____. As hipóteses sobre o centro de origem e rotas de expansão dos Tupi. **Revista de Antropologia**, 39/2, p. 7-53, 1996.

PORRO, Antônio. **O Povo das Águas: Ensaio de Etno-história Amazônica**. Petrópolis: Vozes, 1996.

POVO MUNDURUKU. Carta dos Munduruku ao governo explicita conhecimentos milenares e reafirma demandas. **Site do Conselho Indigenista Missionário (CIMI)**. Carta publicada em 10/06/2013. Disponível em: <<https://cimi.org.br/2013/06/34922/>>. Acesso: 25/05/2020.

RAMOS, André Raimundo Ferreira. **Entre a Cruz e a Riscadeira: Catequese e Empresa Extrativista entre os Mundurukú (1910-1957)**. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2000.

_____. Munduruku. In: **Enciclopédia dos Povos Indígenas no Brasil**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2003. Disponível em: <<http://www.socioambiental.org/pib/epi/munduruku/munduruku.shtm>> Acesso em 11 abr. 2004.

ROCHA, Bruna Cigaran. **What can ceramic decoration tell us about the pre- and post- colonial past on the Upper Tapajós River?** Dissertação (Mestrado em Arqueologia), Institute of Archaeology University College London, 2012.

_____. **Ipi Ocemumuge: A Regional Archaeology of the Upper Tapajós River**. Tese (Doutorado em Arqueologia). Institute of Archaeology, University College, Londres, 2017.

_____; LOURES, Rosamaria. A expropriação territorial e o Covid-19 no Alto Tapajós, PA. In: Alfredo Wagner Berno de Almeida; Rosa Elizabeth Acevedo Marin; Eriki Aleixo de Melo. (Org.). **Pandemia e Território**. 1ed. São Luís: UEMA Edições, v. 1, p. 337-367, 2020.

RODRIGUES, Aryon. A classificação do tronco lingüístico Tupí. **Revista de Antropologia**, 12, 99-104, 1964.

_____ ; CABRAL, Suelly Arruda Câmara. Tupían. In: L. Campbell & V. Grondona, (Orgs.), **The Indigenous Languages of South America. A Comprehensive Guide**. Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, p. 495-574, 2012.

RODRIGUES, João Barbosa. **Exploração e Estudo do Valle do Amazonas. Rio Tapajós**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1875.

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. **Documento da Inspetoria Regional 2**. CIDADE: Fundo Serviço de Proteção aos Índios, DATA. Acervo do Museu do Índio/Funai. Código de referência: BR RJMI SPI-IR2-666-222-00 F1 F88 fls. 45-46.

SANTOS, Francisco Jorge dos. (Org.). **Dossiê Munduruku. Boletim Informativo do Museu Amazônico**. Manaus: Fundação Universidade do Amazonas, 1995.

SOUSA, Walter Lopes de. **De retirantes a aldeias urbanas: parentesco, poder e educação entre os Mundurukú das Praias do Índio e do Mangue em Itaituba – PA**. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Belém, 2008.

TORRES, Mauricio. (Org.). **Amazônia revelada: os descaminhos ao longo da BR-163**. 1. ed. Brasília: CNPq, 2005.

_____ ; FIGUEIREDO, Wilsea. “Yellowstone Paroara”. In: TORRES, M. (org.). **Amazônia revelada: os descaminhos ao longo da BR-163**. Brasília: CNPq, 2005.

_____. **A beiradeira e o grilador: ocupação e conflito no Oeste do Pará**. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008a.

_____. A despensa viva: um banco de germoplasma nos roçados da floresta. *Geografia em questão*, v. 4, n. 2, 2008b.

_____. **Terra privada, vida devoluta: ordenamento fundiário e destinação de terras públicas no oeste do Pará.** Tese (Doutorado em Geografia), Universidade de São Paulo, 2012.

URBAN, Greg. A história da cultura brasileira segundo as línguas nativas. In: M. Carneiro da Cunha, (Org.), **História dos Índios no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, FAPESP, p. 87-102, 1992.

WEINSTEIN, Barbara. **A borracha na Amazônia: expansão e decadência (1850-1920).** São Paulo: Hucitec/Edusp, 1993.

WHITEHEAD, Neil. Ethnic Transformation and Historical Discontinuity in Native Amazonia and Guayana, 1500-1900. **L'Homme**, 33/126-128. La remontée de l'Amazone, 1993, p. 285-305.

Documentos Manuscritos

BIBLIOTECA PÚBLICA DE ÉVORA [BPE, Portugal], CXV/2-15 a n° 7, fol. 51r-54r. **“Breve Notícia do Rio Topajôs, cujas cabeceyras ultimò se descobrirão no anno de 1742 por huns certanejos ou Mineiros do Matto Grosso”.**

OS POVOS DA REGIÃO DO TROMBETAS NA UFOPA

Camila Jácome¹

Rui Harayama²

1 INTRODUÇÃO

As políticas de ações afirmativas na UFOPA, e no ensino superior brasileiro, tem como uma de suas preocupações e desafios a operacionalização do ensino para estudantes indígenas bilíngues. Neste artigo nosso foco será sobre os grupos comumente denominados de Wai Wai e apontamos que para além da questão linguística, processos etnohistóricos, cosmológicos e de percurso escolar desses jovens devem ser considerados para análise e caracterização do perfil desse grupo de estudantes.

A própria caracterização da identidade étnica dos povos chamados de Wai Wai na UFOPA³ promove uma homogeneização da diversidade regional. Os povos que hoje habitam a região do Rio Trombetas, rio que banha Oriximiná (PA), ou os *yanas* (gente) (FAJARDO, 2015), compartilham línguas, formas de organização social e parentesco, rituais, mitologias, mas carregam muitas diferenças que foram homogeneizadas pelos *karaiwa* (brancos) como o termo Wai Wai (HOWARD, 2001; CAIXETA DE QUEIROZ, 2008). Nes-

¹ Programa de Antropologia e Arqueologia (PAA), Instituto de Ciências da Sociedade (ICS), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA).

² Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS), Instituto de Saúde Coletiva (ISCO), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA).

³ A UFOPA é uma universidade jovem, acaba de completar 11 anos, mas desde sua fundação oferece o Processo Seletivo Especial (PSE) aos indígenas, e desde 2015 para os quilombolas.

se artigo iremos apresentar um breve panorama da diversidade desses povos da região do Rio Trombetas. Reconhecer essas diferenças no contexto cotidiano de Universidade, tanto em suas políticas estudantis, quanto no direito ao reconhecimento étnico, é uma forma de combater o apagamento identitário perpetuado desde a colonização.

A recente mobilidade dos diversos grupos que habitam a região do Trombetas é fruto de migrações muitas vezes impulsionadas pelo contato com grupos missionários (católicos e evangélicos). A ação dos missionários não impactou somente a saída desses grupos de seus territórios tradicionais, mas também na conversão deles ao cristianismo. No caso dos missionários evangélicos a conversão trouxe consigo a descrição linguística da língua Wai Wai, com o objetivo de produzir uma bíblia na língua indígena. Sem dúvida, podemos atribuir à ação dos missionários, tanto evangélicos e católicos, o primeiro processo de “escolarização” dos *yanas* da região do Trombetas. No entanto, esse processo de escolarização tem outros elementos que trazem complexidade à experiência escolar dos estudantes que ingressam na UFOPA, como veremos neste trabalho.

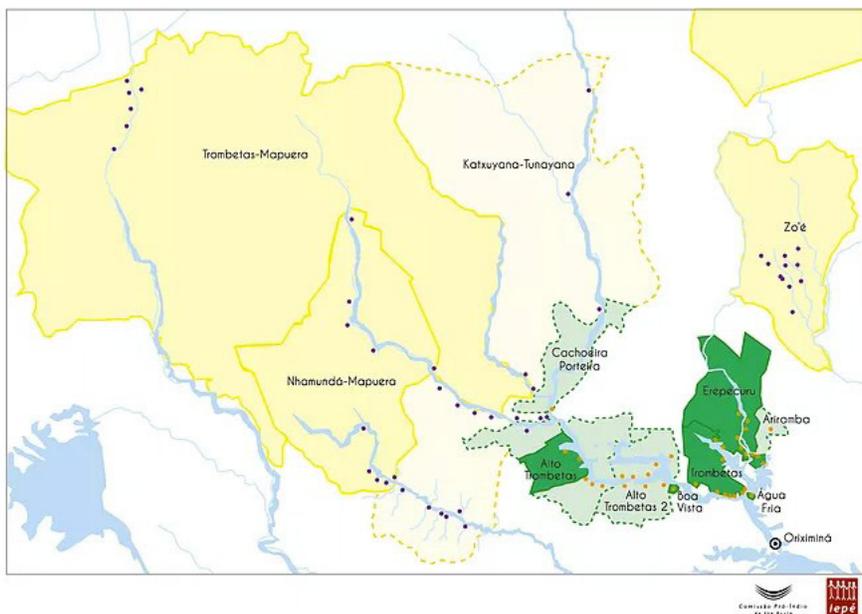
Esse panorama é fundamental para compreendermos o perfil dos discentes indígenas vindos de Oriximiná para a UFOPA. E temos como subsídio para nossa análise a interação com as lideranças indígenas, observação da realidade escolar nas aldeias dos Rio Mapuera e no cotidiano das atividades docentes e das comissões setoriais de ações afirmativas.

Não é raro que servidores da UFOPA façam uso corrente do termo Wai Wai como abrangente para todos os discentes indígenas quem vem da região do Trombetas ou da cidade de Oriximiná. E um termo, ainda mais complexo de ser utilizado, pelos significados históricos que carrega para os povos indígenas da região norte do Pará, é atribuir a esses povos o adjetivo de origem “Calha Norte”. Esse é um conceito que vem do *Programa Calha Norte*, hoje é vinculado ao Ministério da Defesa, que atua em projetos de monitoramento de fronteiras, obras desenvolvimentistas como aberturas de estradas, e que articulou projeto de integração, contato e ação missionária, presentes, em

alguma medida, até hoje. Portanto, esse termo nada diz sobre os discentes que vem da região do Trombetas, região alvo desse programa militar, mas carrega as funestas memórias de indígenas mortos e desaparecidos, ou forçosamente removidos de seus territórios (Comitê Estadual de Direito à Verdade, à Memória e à Justiça do Amazonas, 2014). Portanto, também deveria ser abolido de textos oficiais da instituição. Por isso, consideramos fundamental que seja apresentado neste trabalho, ainda que resumidamente, os contextos sociais e culturais de onde vem os discentes da UFOPA a partir de suas regiões de origem dos rios Trombetas, Mapuera e Cachorro.

A bacia do Rio Trombetas situa-se na porção sul do planalto das Guianas. O Rio Trombetas é um rio de águas claras que após a confluência com o rio Nhamundá, deságua no baixo Amazonas, nas proximidades da cidade de Oriximiná. A maior parte de seu curso encontra-se em solo brasileiro, dentro dos limites do município de Oriximiná, seus formadores nascem na Guiana e Suriname. No Brasil, a Bacia do Trombetas está inserida no Estado do Pará, nos municípios de Oriximiná, Terra Santa, Óbidos e Faro. Os discentes que estudam na UFOPA (*campus* Santarém e Oriximiná) veem de aldeias dos rios Trombetas, Mapuera e Cachorro, que atualmente estão localizadas em duas grandes terras indígenas, Trombetas-Mapuera e Katxuyana-Tunayana, próximas à diversos territórios titulados quilombolas (Figura 1).

Figura 1 – Terras indígenas e territórios quilombolas da bacia do Trombetas.



Fonte: [https://cpisp.org.br/quilombolas-em-oriximina/indios-e-quilombolas/povos-indigenas/#lightbox\[38a759bb9440bd49c21\]/0](https://cpisp.org.br/quilombolas-em-oriximina/indios-e-quilombolas/povos-indigenas/#lightbox[38a759bb9440bd49c21]/0). Acessado em 11/03/2021

2 BREVE HISTÓRICO DOS POVOS E TERRITÓRIO DA REGIÃO DO TROMBETAS

Nesse tópico iremos contextualizar as comunidades de onde os estudantes indígenas são provenientes. E descrever, a partir da literatura, a diversidade de povos que habitam esses rios e muitas vezes co-residem nas mesmas aldeias, para isso iremos apresentar brevemente o conceito de *yana* (FARJADO GRUPIONI, 2015). Esse é um conceito fundamental para se entender como operam as relações de diversidade de etnônios na região do Trombetas. Em seguida faremos uma abordagem de narrativa histórica e etnográfica para apresentar duas grandes regiões, o rio Mapuera, onde vivem diversos grupos que são chamados Wai Wai, e a região do Trombetas, onde vivem outros grupos como Katxuyana, Kahiayana e Tunayana.

2.1 Quem são os *yanas*?

Denise Fajardo Grupioni (2015) faz uma discussão muito interessante sobre o sistema de nomação dos indígenas caribe-guianense, sobre o que nós ocidentais chamamos de grupos sociais. Essa separação do que entendemos por grupo, e o significado e relevâncias dos seus respectivos nomes, como emblemas identitários e territoriais, no entendimento da autora, a partir de muitos dados etnográficos, é bastante diferente para os indígenas. Para eles esses nomes têm significados muito mais fluidos e contextuais.

Nos relatos históricos da região do Rio Trombetas e da região das Guianas, desde o século XVII, aparecem listas com grande diversidade de nomes de grupos indígenas (FRIKEL, 1958; DREYFUS, 1993). No relato de São Manços (PORRO, 2008), que é do século XVIII, foram citados 50 nomes de grupos distintos somente na região do Mapuera. Frikel cita 144 “tribos” no território situado entre o Trombetas e o Paru de Leste. Esses nomes em geral recebem o sufixo *-yana* (Katxuyana), ou suas variantes como *-yó* (Tiriyó), *-kotó* (Pianokotó) (FAJARDO GRUPIONI, 2015, p. 139).

Essa profusão de *yanas* que habitavam a bacia do Trombetas, entre os anos 50 e 60 do século XX, teve uma aceleração no processo de retração demográfica, com as mortes por doenças⁴ e conflitos. Na ocasião, o Estado brasileiro e as igrejas cristãs promoveram políticas de deslocamento para locais com bases do Exército ou missões. Esses grupos passam então a viver em grandes aldeias e gerou um processo de “uniformização” dessa diversidade de coletivos indígena, por grupos genéricos, como Wai Wai. Apesar desse processo narrativo de uniformização identitária conduzido pelos brancos, essa diversidade permanece entre as relações indígenas.

⁴ Segundo Grupioni (2015:140) a morte por doenças foi muito mais impactante e drástica para esses povos do que a perda humana nas guerras. Isso porque a morte por doença, além de trazer a perda demográfica, tem causas desconhecidas, e, assim, eram associadas a inimigos invisíveis e invencíveis para a medicina xamânica. Soma-se a isto, a depressão de ver os parentes mortos e as mulheres evitando filhos, com isso, diminuindo a quantidade de crianças nas aldeias, uma das maiores tristezas que uma aldeia pode viver.

Os nomes dessas coletividades significam não somente uma questão de identidade, mas falam muito sobre “formações sociopolíticas situadas em campos relacionais em constante movimento entre fusão e cisão, e que é no bojo desses processos que se fabricam nomes e gentes continuamente, *ad infinitum...*” (FAJARDO GRUPIONI, 2015, p. 147). Victor Alcantara e Silva (2015, p. 161) em sua etnografia com os Tikyana que vivem no Rio Mapuera, completa essa ideia:

Aquilo que vemos como grupos, no fundo são possibilidades de se nomear baseadas nesses lugares. Diferentemente da definição enquanto grupos autocentrados, as pessoas dessa região formam certos adensamentos de relacionamento em que os nomes marcam estados de relação e diferenças ligadas à origem, lugares onde viveram, relações que travaram, mas que não são excludentes, haja vista que a “mistura “apontada pelos indígenas na constituição de seus corpos e aldeias não é negativa, mas parte necessária da constituição da vida (ALCANTARA E SILVA, 2015, p. 161).

Além da fluidez do nome, que representa mais uma relação local de parentesco e referência geográfica, os coletivos indígenas guianenses também falam da mistura entre os *yanas*. “Nós somos um povo misturado”, disseram os pajés Katxuyana à Frikel (1970, p. 9). Luísa Girardi (2015) aponta que é pela ideia de mistura que os Katxuyana se entendem. Caixeta de Queiroz, seguindo as narrativas míticas dos Katxuyana e Wai Wai afirma que

os índios têm consciência de que, no passado, eram ‘todos misturados’ e que a diferenciação entre eles segue causas de ordem interna (sociológica e cosmológica) e de ordem externa (por exemplo, o contato com as frentes de colonização). Essas misturas no século XX foram forçadas nos contextos de missões religiosas através das adaptações das regras de casamento. No entanto, essas misturas são muito mais antigas, incluindo o próprio tempo mítico (CAIXETA DE QUEIROZ, 2015, p. 130).

2.2 Os *yanas* do rio Mapuera

A origem do etnônimo Wai Wai é complexa e tem versões distintas (HOWARD 2001, WAI WAI, 2017). Desde o século XVII até o XX, vários autores (HARCOURT *apud* RICARDO, 1983, p. 231; COUDREAU, 1900, 1903; SCHOMBURGK, 1922; FARABEE, 1924; ROTH, 1924; GUPPY, 1958; EVANS E MEGGERS 1955, 1960; FOCK 1963; HOWARD, 2001; CAIXETA DE QUEIROZ, 2008; PORRO, 2008) mencionam com certa regularidade a existência de dois grupos os Tarumã e os Parukoto, na região do rio Mapuera, Nhamundá e Trombetas. Para Howard (2001) e Caixeta de Queiroz (2008), “grupos Parukoto” se fundiram com os Tarumã e formaram os Wai Wai.

O termo Wai Wai se refere muito mais a um entendimento sobre diversidade do que de uma identidade social e cultural homogênea. Para Catherine Howard (2001) o etnônimo Wai Wai é uma identificação dos Wapixana para se referir a um grupo indígena e significa povo da mandioca. Já foram dadas duas explicações sobre o porquê deste nome, uma que se refere ao fato de os Wai Wai terem a pele mais clara, como a mandioca, quando comparadas a dos Wapixana que seriam mais escuros. A segunda explicação seria devido à grande quantidade de bebida de mandioca servida pelos Wai Wai aos visitantes durante as festas em suas aldeias (FOCK, 1963, p. 9; HOWARD, 2001, p. 46). Já Jaime Xamen Wai Wai (2017), primeiro arqueólogo desse povo a se formar na UFOPA, afirma que, de acordo com o que os velhos lhe contaram, a palavra Wai Wai significa baixinhos, uma referência à baixa estatura deles em relação a grupos mais altos, como os Mawayana e os Pianokoto. Mas, independentemente do significado, esse termo foi amplamente divulgado no mundo não-indígena, abarcando diversos outros grupos não Wai Wai nessa categoria⁵.

⁵ Uma consequência atual decorrente disso é o nome de muitas pessoas de grupos como Tikiana, Xerew, Hixkaryana, em seus registros de identidade, receberem o “sobrenome” Wai Wai.

Os grupos que vivem nas comunidades Wai Wai atualmente falam uma mesma língua, mas são também falantes de outras línguas da família Karib, entre eles, os Parukoto, Tarumã, Xerew, Katuena, Tunayana, Karapawyana (Figura 2). A língua Wai Wai foi definida como franca, principalmente devido à influência dos missionários, que a usaram para a tradução da bíblia, e que acabou gerando uma homogeneização na língua escrita e na falada. Robert Hawkins afirma que na época em que a missão se estabeleceu na região, o Wai Wai já era uma língua amplamente utilizada por diversos grupos, e misturava elementos Parukoto com a dos Wai Wai originários (CAIXETA DE QUEIROZ, 2008; OLIVEIRA, 2010).

A maior parte das pessoas que habitam as aldeias dos rios Trombetas, Mapuera e Cachorro falam pelo menos duas línguas, em geral a língua dos pais (que nem sempre é a mesma), o Wai Wai, e uma língua não-indígena: português, inglês, holandês, etc. O poliglotismo parece ser uma característica mais masculina, pelo menos no que tange às línguas não indígenas; são poucas as mulheres que falam português com fluência, ou pelo menos, são poucas as que fazem isso em público. Isso é um fato relevante para considerarmos nos contextos dos cursos da UFOPA, no qual as estudantes indígenas das aldeias do Trombetas, também apresentam maior dificuldade de fala e escrita do português.

A instalação das missões proselitistas evangélicas na região entre a fronteira do Brasil, Guiana e Suriname, em fins dos anos 40 do século passado, causou grande transformação na cultura e na organização social dos grupos indígenas da região do Trombetas e Mapuera (CAIXETA DE QUEIROZ, 2008). A transformação ocorreu em vários níveis: nas línguas faladas, em sua descrição linguística na forma escrita, na vida cotidiana, dos ritos, dos mitos, na introdução de novos objetos etc.

As missões religiosas contribuíram para que grandes aldeias fossem formadas, em diversos rios, como o Mapuera, Rio Novo, Nhamundá. Os indígenas convertidos saíam em buscas de “índios isolados”, para trazê-los para as aldeias-missões. Essas buscas eram apoiadas e incentivadas pelos missionários. Foi assim que os Katuena, Xerew e Mawayana foram morar com os Wai Wai. Os grupos Tarumã-Parukoto tiveram contato com os missionários da *Unevangelized Fields Mission* (atualmente denominada MEVA, Missão Evangélica da Amazônia) em meados do século XX. A primeira missão-aldeia fundada, em 1949, pelos irmãos Neill e Robert Hawkins e por Claude Leawit, foi próxima aos Tarumã-Parukoto no alto Trombetas-Mapuera. Como o governo federal negou a permissão para os missionários americanos continuarem no Brasil, eles se mudaram para a Guiana Inglesa (FRIKEL, 1971, p. 29).

Nos anos 50, os missionários se mantiveram próximos às aldeias do Rio Essequibo, na Guiana. Na época, havia surgido um jovem líder político e pajé,

de nome Ewká, que tinha grande prestígio como liderança na região. A missão ficou conhecida como Kanashen (“Deus ama você”, um neologismo criado pelos missionários na língua Wai Wai) (CAIXETA DE QUEIROZ, 2008).

No começo da década de 70, com a independência da Guiana e a instalação de um governo de cunho socialista, os trabalhos da frente missionária norte-americana foram paralisados. Iniciou-se a dispersão dos diversos grupos indígenas que viviam em torno da Missão, sendo que a maior parte dos grupos regressou ao Brasil. Um grupo liderado pelo cacique Ewká retornou para o Rio Mapuera, onde foi fundada a aldeia Mapuera. Neste percurso de retorno ao Brasil, os índios foram incentivados e auxiliados pelos missionários norte-americanos, pelas autoridades militares brasileiras e pela FUNAI.

O processo de atração de índios isolados pelos Wai Wai continuou no Brasil. Dois exemplos disto são as relações que estabeleceram com os Uaimiri-atroari e os Karapawyana. Nos anos 70, os Uaimiri-atroari estavam dificultando a entrada no seu território da frente responsável pela abertura da Perimetral Norte 210, rodovia do projeto Calha Norte.

O movimento de dispersão das pessoas pelo rio Mapuera aumentou significativamente a partir da década de 90, quando a Aldeia Grande já não era mais liderada por Ewká (CAIXETA DE QUEIROZ, 2008). Para o autor (*idem*), concordando com o modelo geral proposto por Rivière (2001), a saída da Aldeia Mapuera e a fundação de pequenos núcleos seriam sinais do retorno ao padrão tradicional de assentamento dos Wai Wai, em pequenas aldeias com cerca de 20 a 50 pessoas (RIVIÈRE, 2001).

Apesar da atual tendência de formação de pequenos núcleos dispersos ao longo do rio, a aldeia Mapuera continua sendo o centro de poder político. O poder político de certa forma está personalizado na figura do cacique geral do rio, que também é o primeiro-cacique de Mapuera. Todas as aldeias do Rio Mapuera têm seu próprio cacique com liberdade de tomar as decisões internas. Mas os assuntos que extrapolam os interesses locais são referendados pela opinião do cacique geral, como, por exemplo, as questões relativas à demarcação de terra.

2.3 Os *yanas* dos rios Trombetas e Cachorro

Atualmente vivem nos rios Cachorro e Trombetas, pelo menos três povos, Katxuyana (Cachorro) e Kahiyana e Tunayana (Trombetas), segundo Luisa Girardi “*Katxuyana* é o etnônimo que se consolidou como identificação dos ameríndios que se reconhecem mutuamente como *pïrehno*, “pessoas humanas” (2015, p.86). Mas em geral é traduzido como “gente” ou “povo” (*yana*) do “Cachorro” (*Katxuru*). A mesma lógica se atribui aos Kahiyana, “gente” do *Kabu* (Trombetas) e Tunayana, gente do Turuni, afluente do alto Rio Trombetas. Apesar das localizações distintas desses grupos, Katxuyana, Kahiyana e Tunayana, eles apresentam línguas semelhantes aos dos Wai Wai, e também “participam de um abrangente circuito de comunicações, circulações e trânsitos que delinea um sistema relacional compreensivo, do qual também tomam parte aqueles que se identificam, entre outros, pelos etnônimos Aparai, Tiriyo e Wayana” (GIRARDI, 2015, p. 86).

Esses povos do Trombetas e Cachorro, assim como os do Mapuera, também passaram por processos de transferência territorial por ação de missionários no final da década de 1960. De acordo com Luisa Girardi esses grupos

desolados pelo sarampo e pela tuberculose e somando menos de 70 pessoas (FRIKEL, 1970a), dividiram-se entre a Missão Tiriyo, estabelecida pelos franciscanos com o auxílio da Força Aérea Brasileira (FAB) junto aos Tiriyo no alto Paru d’Oeste, e a missão Kassawá, instalada pelos evangélicos do Summer Institute of Linguistics (SIL) entre os Hixkaryana no Nhamundá (GIRARDI, 2015, p. 88).

A autora faz uma importante observação, que nesse processo de retirada de seus territórios tradicionais, esses povos tiveram acesso “a assistência médica, a escola primária e o serviço assalariado, bem como a inesgotável parafernália *karaiwa*.” (GIRARDI, 2015, p. 88.).

O retorno dos povos do Cachorro e Trombetas foi posterior dos Wai Wai no Mapuera, se início dos anos 2000, o que impulsionou um movimento de retomada do território tradicional. Os Tunayana reocuparam o baixo rio Turuni e o alto rio Trombetas (CAIXETA DE QUEIROZ, 2015, p. 118). Junto com a ocupação veio a reivindicação da regularização do território junto à Fundação Nacional do Índio (Funai). Após 13 anos do início do processo territorial, os katxuyana, kahyana e tunayana lutam pela finalização demarcação da TI Katxuyana-Tunayana.

3 HISTÓRIA DA ESCOLARIZAÇÃO

Nas aldeias nos rios Trombetas, Cachorro e Mapuera, encontramos escolas construídas com o apoio do município, caciques ou projetos de desenvolvimento etnoterritorial. Algumas aldeias têm instalações onde ocorrem a educação infantil, mas o ensino médio é ofertado somente na Aldeia Mapuera na modalidade modular indígena. Também tem sido recorrente o acesso ao ensino em cidades como Oriximiná, Santarém, Manaus, Roraima, mediadas por estratégias de parentesco.

Por ser o primeiro aldeamento logo após o processo de contato com os missionários evangélicos, a Aldeia Mapuera serve de centro administrativo dos equipamentos educacionais. Além de ser a única aldeia com oferta de Ensino Médio Modular Indígena, também é a sede administrativa de todas as outras escolas no território, que reportam para lá suas atividades de ensino.

Como mencionamos acima, o processo de escolarização é mais recente do que o processo de leitura e escrita pela qual os povos do Trombetas passaram. No caso dos Wai Wai esse processo é tao antigo quanto o da sua evangelização e conversão ao cristianismo. Segundo Leonor Valentino Oliveira (2010), a tradução da bíblia para o Wai Wai, foi fundamental nesse processo. A tradução da bíblia durou mais de 40 anos e foi liderada por Robert Hawkins, missionário norte-americano. Somente em “1983 foi publicado o Novo Testamento e em 2001 foi concluída e publicada a tradução da Bíblia completa, chamada *Kaan Karitan*.” (OLIVEIRA, 2010, p. 40).

Para Cândia (2019), o contato com o texto escrito foi mediado pelo uso da bíblia introduzida pelos primeiros missionários que cuidavam das ações de educação e de saúde. A partir de 1976, a Missionária Irene passou a ensinar Wai Wai para todas as crianças, em ciclos de leitura e escrita a partir da bíblia e que ia da 1ª a 4ª série. Para os missionários, a escola deveria ofertar somente o contato básico com a leitura e escrita em Wai Wai o que acontecia em ciclos repetidos a partir do uso da bíblia em Wai Wai.

Esse processo gerava frustração aos Wai Wai entrevistados por Cândia (2019) e nas histórias orais coletadas com alunos Wai Wai na UFOPA, uma vez que eram obrigados a repetir as séries iniciais, mas continuavam sem melhorar suas comunicações em português em suas incursões pela cidade de Oriximiná. O português passa a ser ofertado formalmente após a solicitação de lideranças ao prefeito de Oriximiná, para que um professor branco fosse enviado para lecionar na aldeia. A demanda surge em um contexto de trocas comerciais e sociais existentes entre os Wai Wai e não-indígenas e o sentimento relatado de desconhecimento com o mundo dos brancos. E foi um dos momentos de tensão entre missionários e lideranças indígenas. O atual prédio da “Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena Wai Wai” foi construído no ano de 2002, e somente em 2012 houve a qualificação dos professores por meio do Magistério da Educação Escolar Indígena Wai Wai pela Secretaria de Educação, possibilitando que o ensino fundamental fosse ofertado integralmente por indígenas, permanecendo somente um professor não indígena no quadro da escola.

Em 2014, a Lei 8.422 elevou a Escola Wai Wai à categoria de sede da primeira Unidade Regional De Gestão Escolar (URGE Indígena) na qual estão vinculadas, além das salas de aula do prédio, outras 20 salas de aula espalhadas por todo o território indígena⁶ nos rios Trombetas, Mapuera e Cachorro.

Nos últimos 30 anos, a escola foi sendo ressignificada para e pelos povos indígenas dessa região. Pensando a partir do exemplo na aldeia de Mapuera, inicialmente a escola era o local de leitura da bíblia, depois de aprender a

⁶ <https://www.oriximina.pa.gov.br/unidadeeducacao.php?id=29>

escrita na língua Wai Wai ou de aprender português, e atualmente, com a oferta de disciplinas do ensino fundamental e médio. A escola é também um meio onde as pessoas podem acessar diversos conhecimentos ocidentais, incluindo os científicos. Esse processo também reflete as mudanças de entendimento das políticas públicas e educacionais que tem promovido a inclusão dos indígenas em todos os níveis da educação e repensando os pressupostos da educação diferenciada e da interculturalidade.

Em visitas às escolas nas aldeias observamos que apesar da escola ser bilíngue, os livros didáticos são os padronizados para a região e em português, o conteúdo é repassado por meio da tradução dos professores do português para Wai Wai, e a disciplina de leitura e escrita em Wai Wai ocorre somente uma vez na semana, sem material didático próprio. O mesmo ocorre no ensino médio, cuja oferta no território indígena inicia em 2009, e que até 2019 ocorria na Casa Grande (Umana) na Aldeia Mapuera em instalações provisórias, com horário reduzido e sem material didático apropriado.

A recente consolidação da escolarização formal entre os Wai Wai e a transição dos mesmos para o ensino médio e superior é atravessada por políticas indígenas e do Estado que parecem se associar no processo de centralização estatal e “waiwaização”⁷ (HOWARD, 1993). Essas duas esferas acabam impossibilitando a efetivação do ensino diferenciado e bilíngue e sendo motivo para disputa entre os diferentes grupos étnicos. Assim, as estratégias de cada grupo étnico no processo de escolarização são homogeneizadas e submetidas à centralidade da Aldeia Mapuera, como ocorre com os povos Katxuyana e Kahyana, que hoje vivem nos rios Cachorro e Trombetas e tem histórias distintas de processo de escolarização.

⁷ Catherine Howard (1993) apontou que os Wai Wai mantinham relações assimétricas, com os indígenas que levavam para as missões e/ou suas aldeias, na qual eles se mantinham em posição de “superioridade” a estes, nitidamente colocada no acesso privilegiado aos bens industrializados trazidos pelos missionários. O processo de “waiwaização” desses outros grupos, ou seja, a transformação em Wai Wai, se daria principalmente via casamento, mas também era uma forma de controle político e moral.

Nesse histórico de contato dos povos dos rios Trombetas, Mapuera e Cachorro podemos observar um recente contato iniciado a partir da década de 1950 influenciado pelo papel dos missionários como gestores dos serviços de educação e de saúde e que passa pelo processo de laicização recentemente. A implementação da política de educação diferenciada, ao ser observada *in loco*, demonstra que a garantia da representatividade a uma liderança ou grupo étnico coloca em tensão a diversidade de *yanas* que não se veem representados pela centralidade da Aldeia Mapuera na tomada de decisão e contato com as políticas de educação.

4 PERFIL DOS DISCENTES DO TROMBETAS NA UFOPA

A recente história do contato com a leitura e escrita e o processo de escolarização na região dos rios Trombetas, Mapuera e Cachorro trouxe um padrão de acesso ao conhecimento do mundo dos brancos, mediado e associado ao contato com os missionários, que organizavam e priorizavam os tipos e formas de serviços e os grupos que poderiam ter contato com os mesmos. Como indicado acima, o ensino da língua portuguesa era dificultado dentro da aldeia, mas possibilitado para alguns indígenas escolhidos para fazer contato com o mundo dos brancos. O padrão de pequenos grupos de jovens homens selecionados para aprender Wai Wai (escrita) ou português, ou de pessoas selecionadas para estudar teologia em Manaus e Belém, reproduziu-se mesmo após a laicização, perpetuando a waiwaização (HOWARD, 1993) dos grupos do norte do Pará que acessam a Ufopa e outras universidades.

De forma geral, é possível delinear dois perfis, um formado pelos alunos com maior convívio com o contexto urbano e cenários de uso do português, e um outro perfil, formados por estudantes que viveram mais tempo em suas comunidades (Mapuera, Cachorro e Trombetas) e fizeram o ensino médio integralmente na aldeia Mapuera e, portanto, tem menor desenvoltura no português. Um outro fator que deve ser considerado é a origem do discente, em geral, muitos dos estudantes são filhos de lideranças sociais e políticas, como caciques, professores, assessores da Funai, agentes de saúde, e por isso tiveram

acesso a estratégias de escolarização no contexto urbano ou maior mobilidade fora da aldeia, em incursões na cidade ou cenários de uso da língua portuguesa.

A questão linguística é um fator que amplia as dificuldades, mas além dessa, como já tratado em outro artigo desse dossiê⁸, outros fatores dificultam a experiência desses jovens nos cursos. A leitura e compressão de texto, não passa somente por uma tradução literal wai wai/katxuyana-português, mas parte de um pressuposto prévio de acúmulo de leituras acadêmicas, usos de figuras de linguagem e conceitos abstratos. A vergonha, exotização e a falta de acolhimento de parte da comunidade acadêmica também isola esses discentes, que passam a se relacionar preferencialmente com colegas da mesma região.

O desafio no qual os acadêmicos indígenas da região do Trombetas se inserem é naturalizado somente nas questões culturais e não traz em tela os desafios da inclusão e da mudança do perfil socioeconômico no sistema de ensino superior como um todo. Como apontado acima, as dificuldades estruturantes no processo de escolarização implicam na ausência de diversas habilidades naturalizadas nas relações dentro de sala de aula, como o uso de computadores, correlação com eventos noticiados na mídia, filmes ou conceitos matemáticos básicos e avançados.

Há que se considerar também o contexto socioeconômico que são inseridos nas cidades, dividindo pequenas moradias, com colegas, em condições financeiras difíceis. Esse aspecto não é exclusivo dos estudantes do Trombetas, mas de praticamente todos os indígenas e de grande parte dos discentes da UFOPA. Entretanto, no caso dos estudantes analisados nesse texto o processo demanda um empenho coletivo com a vinda de esposa e filhos, a articulação do envio de aposentadorias e benefícios sociais direto da aldeia e a co-moradia com jovens que buscam acessar ensino regular na cidade ou na UFOPA. O processo de territorialização nas cidades segue o padrão clássico iniciado por um ou dois homens que passam a acolher grupos de parentes ou aliados que vão se desmembrando em núcleos domésticos. A

⁸ Artigo sobre a experiência da disciplina do Programa de Antropologia e Arqueologia (PAA), de Laboratório de Textos.

entrada na universidade também é vista como forma de desenvolvimento a longo prazo e acesso a serviços públicos de educação e saúde melhores para as futuras gerações do núcleo doméstico.

É dentro dessa estratégia de consolidação territorial que observamos a entrada de mulheres indígenas no ensino superior, normalmente, filhas e sobrinhas, de lideranças indígenas ou parentes diretos de alunos da UFOPA. Há uma maior inserção de mulheres vindas das aldeias da região do Trombetas, no campus de Oriximiná, onde a presença de indígenas e o controle comunitário é maior, e por isso permitido.

Além das dificuldades materiais, não é incomum ouvir de discentes da região do Trombetas as queixas de saudade que sentem de suas aldeias, famílias, comida e a dificuldade em estar inserido em um mundo totalmente voltado para os bens ou “coisas”, onde as relações sociais não têm centralidade. Isso contribui para os processos de adoecimentos, e retenção e reprovação desses alunos e a consolidação do discurso de fracasso escolar.

O perfil acadêmico desses discentes passa ao longo da graduação, por uma substancial melhora da língua portuguesa, especialmente a falada, e uma ampliação do entendimento do que é que a pesquisa acadêmica e dos diferentes usos do português. Esse interesse na pesquisa se dá especialmente quando se envolvem em projetos (TCC, extensão, pesquisa), nos quais interesses e conhecimentos prévios vividos em suas comunidades se tornam tema da pesquisa ou quando se voltam aos conhecimentos tradicionais, contextualização e a preservação destes (Jácome, 2020). Abaixo segue uma tabela com exemplos desses projetos finalizados como trabalhos de conclusão de curso.

Tabela 1 - Trabalhos de conclusão de curso de discentes indígenas da região do Trombetas defendido na Ufopa (Santarém, PA).

Discente	Ano de publicação	Título de trabalho (tcc, artigo, projeto)	Curso/Instituto
Walter Wai Wai	2017	A mudança no ritual do povo Wai Wai	Antropologia (ICS)
Roque Wai Wai	2018	Uma Descrição Etnográfica Sobre Os Instrumentos Musicais Wai Wai Raatî	Antropologia (ICS)
Beni Wai Wai	2019	Práticas funerárias e suas transformações nos últimos 70 anos entre os Wai Wai do Mapuera	Antropologia (ICS)
Jaime Xamen Wai Wai	2017	Levantamento etno-arqueológico sobrea cerâmica Konduri e ocupação Wai Wai na região da terra indígena Trombetas-Mapuera (Pará, Brasil)	Arqueologia (ICS)
Neide Katxuyana	2018	As trajetórias do povo Katxuyana no vale do rio Trombetas.	História (ICED)
Nilson Newsinu Wai Wai	2018	A avaliação da aprendizagem escolar de indígenas por professores não indígenas: um estudo de caso na Escola Indígena Wai Wai	Pedagogia (ICED)
Genésio Xeenes Wai Wai	2018	A cultura do povo Wai Wai da Amazônia brasileira contada através das narrativas orais.	Letras (ICED)

Denis Teeni Wai Wai	2018	Caminhos para uma universidade aberta aos povos indígenas: análise das dificuldades que os estudantes indígenas Wai Wai vivenciam na Universidade Federal do Oeste do Pará	História (ICED)
Zena Seyna Wai wai	2018	Evangelização na alfabetização indígena: um estudo de caso da escola Wai Wai	Pedagogia (ICED)
Estepan Wai Wai	2019	Reconhecimento, delimitação e demarcação da terra indígena Trombetas-Mapuera na fronteira setentrional do Brasil: uma revisão literária	Geografia (ICED)
Cooni Toori Wai Wai	2019	A Cerâmica Wai Wai: Modos De Fazer do Passado e do Presente	Arqueologia (ICS)
Jonas Manciki Wai Wai	2019	Educação indígena brasileira: a legalidade e os desafios do povo Wai Wai no processo de ensino-aprendizagem na Ufopa	Direito (ICS)
Zenildo Xeteyam Wai Wai	2019	Desafios na gestão territorial e ambiental de terras indígenas: realidade dos territórios indígenas Trombetas-Mapuera e Nhamundá-Mapuera	Direito (ICS)

Fonte: Sistema de Biblioteca da UFOPA.

5 DESAFIOS

Nessa apresentação sobre os povos do Trombetas na Ufopa torna-se necessário apontar alguns padrões observados na presença desses indígenas para qualificar o debate e a formulação de políticas públicas baseadas nessas evidências. De fato, os documentos institucionais ao identificarem esses povos como sendo Wai Wai ou da “Calha Norte” reiteram o tensionamento iniciado no processo de contato pelos missionários, com a ideia de agrupar em aldeamentos para evangelizar, ou dos militares que associaram a região a um projeto de ocupação e desenvolvimento territorial.

A diversidade de povos acabou sendo silenciada pela associação das políticas de Estado ao processo indígena de waiwaização (HOWARD, 1993), processo esse assumido pelos *karaiwa* como único e que tem priorizados os wai wai como representantes ideais nas políticas públicas, como no Conselho de Educação e Conselho Local de Saúde Indígena. Por esses motivos, a maior parte dos discentes que vem para a UFOPA, em Santarém, são jovens da aldeia Mapuera reificando a imagem homogênea dos povos wai wai e sendo agentes políticos de tensão político inerente nas relações entre organizações indígenas e as políticas de Estado (SOUZA LIMA, 2015).

Nesses contatos com os aparatos estatais há uma dupla exaltação, de um lado a afirmação de que são bilíngues e de outro a de que são convertidos ao cristianismo, desconsiderando os múltiplos sentidos que o processo de conversão e escolarização possuem para diferentes povos da região. Essa “naturalização” de uma identidade indígena Wai Wai acaba impossibilitando o desenvolvimento de processos educacionais criativos e significativos para os acadêmicos, uma vez que na implementação das políticas educacionais são definidos como povos bilíngues cujas práticas e reflexões devem ser tuteladas e controladas, recorrentemente a partir de estereótipos (BHABHA, 2013) e da idealização de um índio hiper-real que precisa ser preservado (RAMOS, 1994). Para além do debate da importância da inserção, faz-se necessário desenvolver estruturas e formatos adequados para

que os indígenas, inseridos na universidade, possam desenvolver suas trajetórias de escolarização de acordo com seus interesses e dos seus grupos sociais, evitando dessa forma, a armadilha de imprimir categorias estatais e não-indígenas de motivação, validade ou impacto, presente no imaginário das políticas públicas, como aponta João Paulo Tukano Barreto (2013), Gersem Baniwa (2019) e Dominique Gallois (2017).

Apesar de estudos apontarem elevados índices de retenção e paradoxos na implementação da inclusão dos indígenas na Ufopa (PEREIRA, 2018), e este ser tema recorrente da Comissão Interdisciplinar Permanente de Acompanhamento dos Estudantes Indígenas e Quilombolas da Ufopa, instituído em 2018, os discentes e as lideranças indígenas da região sempre ressaltam a importância da obtenção do título superior como estratégia individual e coletiva, reafirmando os fatos positivos, para além da retórica do fracasso escolar (PATO, 2000).

À guisa de conclusão, reitera-se que as contradições de sentido entre os atos normativos das políticas e seus usos e apropriações pelos povos indígenas são inerentes ao próprio conceito de políticas públicas. Entretanto, ressaltamos que os avanços no sentido de superar o paradigma da tutela, no campo da educação, só ocorreram por meio da discussão e construção realizada de forma atenta às demandas e especificidades culturais e históricas dos territórios indígenas. Conforme aponta Cardenes (2018), com a experiência da licenciatura para professores indígenas no Alto Solimões, e Souza Lima (2012), com o Projeto Trilha do Conhecimento que institui políticas de formação de indígenas no ensino superior.

A experiência dos indígenas da região do Trombetas na UFOPA demonstra que é necessário abrir espaço para que a inclusão dos indígenas no ensino público superior possa aperfeiçoar nosso entendimento sobre avaliação e monitoramento com outros conceitos e imagens, a partir das perspectivas indígenas.

REFERÊNCIAS

ALCANTARA E SILVA, V. Vestígios do Rio Turuni. In: GRUPIONI, D.F; ANDRADE, L. M. M. de. **Entre águas bravas e mansas: índios e quilombolas em Oriximiná**. São Paulo: Comissão Pró-Índio de São Paulo, Iepé - Instituto de Pesquisa e Formação Indígena, 2015, p. 148-163.

BANIWA, G. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula, Laced. 2019. 296 p.

BARRETO, João Paulo Lima. **Wai-Mahsã: peixes e humanos**. Um ensaio de Antropologia Indígena. 2013. 93 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

BHABHA, H. (2013). **A outra questão: O estereótipo, a discriminação e o discurso do colonialismo**. In: H. Bhabha, O local da cultura (pp. 117-143) (2ª ed., Capítulo III) (M. Ávila, E. L. de L. Reis, & G. R. Gonçalves, Trad.). Belo Horizonte: UFMG.

CAIXETA DE QUEIROZ, R. **Trombetas-Mapuera – território indígena**. Brasília: FUNAI-PPTAL, 2008.

_____. Cosmologia e história waiwai e katxuyana: sobre os movimentos de fusão e dispersão dos povos (Yana). In: GRUPIONI, D. F.; ANDRADE, L. M.M. de. **Entre águas bravas e mansas: índios e quilombolas em Oriximiná**. São Paulo: Comissão Pró-Índio de São Paulo e Iepé - Instituto de Pesquisa e Formação Indígena, 2015, p. 104-133.

CÂNCIO, Raimundo Nonato de Pádua. **Para além da aldeia e da escola: um estudo decolonial de aquisição da Língua Portuguesa pelos indígenas Waiwai da Aldeia Mapuera, Amazônia brasileira**. 2017. 275 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2017. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CARDENES, Luciano. **Da tutela à interculturalidade**: projetos indigenistas, educação superior e autonomia Tikuna. 2018. 1 recurso online (359 p.). Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/334838>. Acesso em: 2 set. 2019.

COMITÊ ESTADUAL DE DIREITO À VERDADE, À MEMÓRIA E À JUSTIÇA DO AMAZONAS. **A ditadura militar e o genocídio do povo Waimiri-Atroari**. Campinas: Editora Curt Nimuendaju, 2014.

COUDREAU, Henry; COUDREAU, Olga. **Voyage au Trombetas** (1899). Paris: A. Lahure, 1900.

COUDREAU, Olga. **Voyage à la Mapuera (1901)**. Paris: Hachette, 1903.

DREYFUS, S. Os empreendimentos coloniais e os espaços políticos indígenas no interior da Guiana Ocidental (entre Orenoco e o Corentino) de 1613 a 1796. In: CARNEIRO DA CUNHA M.; VIVEIROS DE CASTRO, E. **Amazônia: etnologia e história indígenas**. São Paulo: NHII-USP/FAPESP, 1993, p. 19-41.

EVANS, C.; MEGGERS, B.J. Life among the Wai Wais. **National Geography Magazine**, 107(3), p. 329-346, 1955.

_____. Archaeological Investigations in British Guyana. **Bulletin of the Bureau of American Ethnology**, 177, p. 1-418, 1960.

FARABEE, W. The central caribs. **Anthropological Publications**, v. X, 1924.

FOCK, N. **Waiwai: religion and society of an Amazonian tribe**. Copenhagen: The National Museum, 1963.

FRIKEL, P. Classificações lingüístico-etnológica das tribos indígenas do Pará setentrional e zonas adjacentes. **Revista de Antropologia**, São Paulo, n.6 , 1958.

_____. **Os Kaxuyana: notas etno-históricas. Publicações Avulsas.** Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, n. 14, 1970. 82 p.

GALLOIS, D. T. **De quelques points de vue sur la formation de chercheurs amérindiens au Brésil.** Nuevo Mundo Mundos Nuevos. Colloques, mis en ligne le 06 juin 2017, consulté le 10 mars 2021. URL : <http://journals.openedition.org/nuevomundo/70860> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.70860>.

GIRARDI, L. G. Relações em movimento: inimizade e parentesco entre os Kaxuyana e os mekoro. In: GRUPIONI, D. F.; ANDRADE, L. M.M. de. **Entre águas bravas e mansas: índios e quilombolas em Oriximiná.** São Paulo: Comissão Pró-Índio de São Paulo, Iepé - Instituto de Pesquisa e Formação Indígena, 2015, p. 84-103.

GRUPIONI, D. F. Os yana caribe-guianenses na região de Oriximiná: Que coletividades são essas? In: GRUPIONI, D.F; ANDRADE, L. M.M. de. **Entre águas bravas e mansas: índios e quilombolas em Oriximiná.** São Paulo: Comissão Pró-Índio de São Paulo, Iepé – Instituto de Pesquisa e Formação Indígena de São Paulo, 2015, p. 134-147.

HORWARD, C. V. HORWARD, C. V. Pawana: a farsa dos visitantes entre os Waiwai da Amazônia. In: VIVEIROS DE CASTRO, E.; CUNHA, M. C. **Amazônia. Etnologia e História Indígena.** São Paulo: NHII-USP, FAPESP, 1993.

_____. **Wrought Identities: the Wai Wai expeditions in search of the “unseen tribes” of northern Amazonia.** 2011. Tese de Doutorado. The University of Chicago, Chicago/Illinois, 2001.

JÁCOME, C. P. Aprender e ensinar, algumas reflexões sobre arqueologias indígenas. **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia (USP)**, volume 35, 2020. Pp. 14-35.

KAXUYANA, Neide Imayawara. 2018. **As trajetórias do povo Katxuyana no vale do rio Trombetas**. Monografia de Graduação (Licenciatura em História). Santarém: Universidade Federal do Oeste do Pará.

OLIVEIRA, L. V. **O cristianismo evangélico entre os Wai Wai: alteridade e transformações entre as décadas de 1950 e 1980**. 2010. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

PATTO, M. H. S. (2000). **A produção do fracasso escolar**. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo.

PEREIRA, T. do S. L. **Os indígenas e o ensino superior na Amazônia: realidade e perspectivas da política de ação afirmativa da Universidade Federal do Oeste do Pará (2010-2015)**. – Santarém, 2018. 249 fls.: il. (Dissertação). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará.

PORRO, A. Notas sobre o antigo povoamento indígena do alto Trombetas e Mapuera. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi, Ciências Humanas**, Belém, v. 3, n. 3, p. 387-397, set. -dez. 2008

RAMOS, Alcida Rita. 1994. **"The hyperreal Indian"**. Critique of Anthropology, 14:153-171.

RICARDO, C. A. Índios do Nhamundá/Mapuera. In: RICARDO, C. A. **Povos Indígenas no Brasil**. São Paulo: Centro Ecumênico de Documentação e Informação, v. 3, 1983.

ROTH, W. An Introductory study of the arts, crafts and customs of the Guiana Indians. **Annual Report of the Bureau of American Ethnology**, 38:1926-7, p. 25-745, 1924.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. Sobre tutela e participação: povos indígenas e formas de governo no Brasil, Séculos XX/XXI. *Mana* (UFRJ. Impresso), v. 21, p. 425-457, 2015.

SOUZA LIMA, Antônio Carlos de. **A Educação Superior de Indígenas no Brasil contemporâneo: reflexões sobre as ações do Projeto Trilhas de Conhecimentos.** Revista História Hoje, v. 1, p. 169-193, 2012.

SCHOMBURGK, R. (1922-23). **Travels in British Guyana, 1840-1844.** (Vol. 2v). Georgetown: The Daily Chronicle Ltda.

WAI WAI, Beni. **Práticas funerárias e suas transformações nos últimos 70 anos entre os Wai Wai do Mapuera.** 2019. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Oeste do Pará.

WAI WAI, Cooni. **A Cerâmica Wai Wai: Modos De Fazer do Passado e do Presente.** 2019. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Oeste do Pará.

WAI WAI, Denis Teeni. **Caminhos para uma universidade aberta aos povos indígenas: análise das dificuldades que os estudantes indígenas Wai Wai vivenciam na Universidade Federal do Oeste do Pará.** 2018. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Oeste do Pará.

WAI WAI, Estepan. **Reconhecimento, delimitação e demarcação da terra indígena Trombetas-Mapuera na fronteira setentrional do Brasil: uma revisão literária.** 2019. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Oeste do Pará.

WAI WAI, Genésio Xeenes. **A cultura do povo Wai Wai da Amazônia brasileira contada através das narrativas orais.** 2018. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Oeste do Pará.

WAI WAI, Jaime Xamen. **Levantamento etnoarqueológico sobre a cerâmica Konduri e ocupação Wai Wai na região da terra indígena Trombetas-Mapuera (Pará, Brasil)**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Oeste do Pará.

WAI WAI, Jonas Manciki. **Educação indígena brasileira: a legalidade e os desafios do povo Wai Wai no processo de ensino-aprendizagem na Ufopa**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Oeste do Pará.

WAI WAI, Nilson Newsinu. **A avaliação da aprendizagem escolar de indígenas por professores não indígenas: um estudo de caso na Escola Indígena Wai Wai**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Oeste do Pará.

WAI WAI, Roque. **Uma Descrição Etnográfica Sobre Os Instrumentos Musicais Wai Wai Raatí**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Oeste do Pará.

WAI WAI, Walter. **A mudança no ritual do povo Wai Wai**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Oeste do Pará.

WAI WAI, Zena Seyna. **Evangelização na alfabetização indígena: um estudo de caso da escola Wai Wai**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Oeste do Pará.

WAI WAI, Zenildo Xeteyam. **Desafios na gestão territorial e ambiental de terras indígenas: realidade dos territórios indígenas Trombetas-Mapuera e Nhamundá-Mapuera**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Oeste do Pará.

PENSAR UMA UNIVERSIDADE COM POVOS INDÍGENAS: REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DA FORMAÇÃO BÁSICA INDÍGENA/UFOPA

Paula de Mattos Colares¹
Denize de Souza Carneiro²

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo visa compartilhar reflexões advindas da nossa experiência como docentes na Formação Básica Indígena (FBI), um programa de ação afirmativa da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Nosso problema, de forma mais abrangente, é o das produções e dos efeitos das políticas institucionais para povos indígenas. Para analisá-lo, tratamos da FBI como um ponto de inflexão, buscando apontar elementos para pensarmos sobre a novidade e a potência do projeto, assim como questionar suas controvérsias e mesmo suas inconsistências.

A presença indígena é ainda uma novidade nas universidades brasileiras, instituições tradicionalmente constituídas em um “confinamento racial” (CARVALHO, 2006) branco. Tal estado de coisas vem, nos últimos 20 anos,

¹ Doutora em Antropologia Social pelo PPGAS/Museu Nacional - UFRJ. Docente na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). *Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/2671545682956673>. *Orcid*: <https://orcid.org/0000-0002-9276-4053>. E-mail: paula.colares@ufopa.edu.br.

² Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia. Docente na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). *Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/0877607760576666>. *Orcid*: <https://orcid.org/0000-0003-0980-8359>. E-mail: denize.carneiro@ufopa.edu.br.

sendo finalmente modificado pela criação de políticas de ação afirmativa centradas na democratização do acesso ao ensino superior. Assim, desde o início dos anos 2000, iniciativas localizadas surgiram como resposta às lutas históricas dos movimentos negros, encontrando, também, terreno fértil nas crescentes mobilizações de povos indígenas, que pautaram, no universo da educação formal, uma das frentes de construção de um campo de direitos.

A partir dessas experiências institucionais – como a da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade de Brasília (UNB), mas também, no que tange às políticas voltadas para o público indígena, das universidades estaduais do Paraná e do Mato Grosso do Sul³ – foi se constituindo uma via para a proposição mais ampla de ações afirmativas como instrumento de enfrentamento a desigualdades de poder estruturadas. Destaca-se, em 2012, o julgamento no Supremo Tribunal Federal, oriundo da discussão a respeito do caso da política de cotas da UNB, que definiu a constitucionalidade das ações afirmativas, incluída sua dimensão mais controversa (aquela que é mascarada pelo mito da democracia racial no Brasil), a da validade dos critérios étnico-raciais. Essa decisão abriu caminhos para que, no final do mesmo ano, uma normativa federal fosse aprovada, através do documento que ficou conhecido como “Lei de Cotas”⁴.

³ As universidades estaduais no Paraná e Mato Grosso do Sul foram pioneiras na criação de ações afirmativas para ingresso de estudantes indígenas. Nos dois casos, isso aconteceu como resultado da aprovação de leis estaduais. No caso do Paraná, a Lei Estadual nº 13.134/2001 (alterada posteriormente pela Lei Estadual nº 14.995/2006) determinou que em todos os processos seletivos “cada universidade instituída ou criada pelo estado do Paraná deverá reservar 3 (três) vagas para serem disputadas exclusivamente entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses”. Uma coletânea a respeito da presença indígena em universidades no Paraná, organizada por Amaral et al., (2016) trata de questões antigas e novas que emergem da experiência em diferentes Instituições de Ensino Superior naquele estado. Já a Lei Estadual nº 2.589 de dezembro de 2002, instituiu uma política específica para o acesso de indígenas ao ensino superior, obrigando a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul a “cotizar vagas destinadas ao ingresso de vestibulandos índios”. Sobre esse caso e sobre a consolidação de políticas de ação afirmativa voltadas para o acesso e a permanência de indígenas nessa e em outras universidades do MS, ver Vianna et al., 2014.

⁴ A Lei nº 12.711/2012 determina que universidades federais e institutos federais de educação reservem 50% das vagas para estudantes de escolas públicas, de baixa renda, pretos, pardos e indígenas (uma alteração na Lei, em 2016, incluiu também pessoas com deficiência como público-alvo da política de cotas).

No que se refere aos povos indígenas, há, hoje, uma gama de modalidades de ingresso e de disposição das vagas. Muitas instituições optaram por manter - caso daquelas que já haviam criado um sistema de ingresso previamente a 2012 - ou criar processos seletivos específicos e destinar vagas suplementares ou reservadas em seus cursos. Parte dessas universidades determina um número de vagas que podem ser preenchidas em cursos já determinados; outras trabalham com um número reduzido de vagas em todos os cursos de graduação.

Além de diferentes políticas para ingresso nos cursos regulares, a presença indígena nas universidades está imbricada às Licenciaturas Interculturais, que tiveram impulso com a demanda pela formação de professores indígenas, como resultado dos avanços legais no campo da educação escolar indígena. Por último, certamente menos difundida, está a construção de cursos específicos além de licenciaturas, como acontece no Instituto Insikiran, da Universidade Federal de Roraima (UFRR).

Aqui, atemo-nos à questão da presença indígena nos cursos regulares, tratando dos efeitos institucionais e relacionais que tal mudança de composição produz. Um ponto pacífico nas análises sobre os povos indígenas no ensino superior, assim como nas experiências de implementação de políticas com esse foco, é que as demandas por acesso são inseparáveis das reflexões e das criações quanto à questão abrangente que veio a ser nomeada como “*permanência*”⁵. Essa questão abrangente é a que nos leva a pensar sobre o tema, o que fazemos a partir de um caso específico: o do programa Formação Básica Indígena da Ufopa, uma proposta construída como resposta a certos problemas identificados como entraves à “permanência” dos estudantes indígenas na universidade.

2 A UFOPA E AS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA

Os anos que gestaram a Universidade Federal do Oeste do Pará, nascida em 2009, também foram de efervescência do movimento indígena naquela região. Os povos indígenas do Baixo Tapajós, cuja morte havia sido decretada

⁵ Ver, por exemplo, os trabalhos de Paladino (2012) e Souza Lima (2012).

pela invisibilização que foi imposta à sua existência nos processos coloniais, haviam emergido com força no cenário político local a partir de 1998. Naquele ano, os moradores de Takuara, comunidade no baixo rio Tapajós, reconheceram-se publicamente como indígenas do povo Munduruku, acontecimento que deu início a múltiplos processos de etnogênese na região (IORIS, 2005; VAZ, 2010). Surgida em um cenário no qual essa existência silenciada reorganizava-se, a universidade teve de encarar, desde o início, o fato de que, como ressaltam lideranças e estudantes indígenas em falas institucionais, ela fora “erguida onde estão enterrados os nossos parentes”. A ideia de que a produção de condições de acesso e permanência para indígenas na Ufopa é uma forma de reparação histórica aparece com frequência, narrada pelos estudantes indígenas, em discussões sobre as ações afirmativas na universidade.

Além disso, deve-se ter em conta que o momento era de expansão da oferta de educação escolar nas aldeias indígenas em todo o país e, conseqüentemente, de demanda crescente pela formação superior. Soma-se a esse cenário o avanço das discussões e das experiências de políticas de ação afirmativa no ensino superior público.

Nesse contexto, a instituição adotou, desde seu primeiro processo de ingresso, em 2010⁶, um mecanismo de seleção específico para indígenas, o Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI). Tal processo, embora seja nacional, é prestado, quase exclusivamente, por candidatos de três macrorregiões que abrangem diversas etnias e aldeias indígenas: Baixo Tapajós (em maior número), Médio/Alto Tapajós e Trombetas (usualmente tomada, no contexto institucional, pela alcunha “Calha Norte”), todas no Oeste do Pará. Assim, nos 10 anos de existência da UFOPA, ingressaram pelo PSEI, realizado anualmente, cerca de 524 estudantes indígenas, além dos 281 ingressantes pelas cotas do Exame Nacional do Ensino Médio⁷. Na instituição, delinea-se um quadro peculiar: proporcionalmente ao total de alunos, o número de estudantes indí-

⁶ Nos dois primeiros anos do PSEI, 2010 e 2011, a coordenação dos processos seletivos esteve a cargo da UFPA.

⁷ Dados retirados do VISUM/UFOPA, com base no banco de dados do SIGAA, em 17/04/2020.

genas é um dos maiores do país; além disso, adota um sistema de reserva de vagas em todos os seus cursos de graduação, o que garante que os estudantes indígenas estejam presentes praticamente na totalidade das salas de aula.

Diferentemente de outras universidades, especialmente aquelas do Sudeste, que têm sido procuradas por indígenas de todas as regiões do país, a Ufopa tem respondido às demandas dos povos indígenas locais pelo acesso ao ensino superior, e assim, ainda que a seleção não seja exclusiva para eles, a universidade vem se constituindo de um quadro de estudantes da própria região. Por último, mas não menos importante, essa presença tão expressiva foi responsável por impulsionar a elaboração do projeto da FBI, voltado aos ingressantes pelo PSEI, com duração de dois semestres, obrigatória como etapa anterior ao ingresso no curso escolhido. Esse projeto tem sido implementado não sem resistências, conflitos e disputas sobre os seus propósitos. Tem produzido, também, importantes reflexões, práticas e aprendizados. Por isso, tratamos de pensar sobre essa experiência como uma abertura para refletir, de forma mais abrangente, sobre os povos indígenas no ensino superior.

3 PENSAR SOBRE UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO: A FORMAÇÃO BÁSICA INDÍGENA

A Formação Básica Indígena é um projeto institucional da Ufopa. Foi aprovado pela resolução 194 de abril de 2017 e incluída na Política de Ação Afirmativa e Promoção da Igualdade Étnico-racial, instituída no final do mesmo ano. Tal política prevê a interlocução desse projeto com os diferentes institutos e cursos da Ufopa, com uma proposta de continuidade de ações de acompanhamento pedagógico ao longo da graduação. Assim, sua implementação tem se dado ao mesmo tempo em que caminham outras políticas voltadas aos estudantes indígenas, ainda que de forma lenta e desigual entre os diferentes cursos.

Para situar o projeto, vale apresentar uma simplificada genealogia das políticas de ação afirmativa na Ufopa, focalizando aquelas voltadas ao público indígena, até a criação da FBI. Como mencionamos, a criação da instituição,

uma das poucas universidades federais no interior da Amazônia, deu-se em momento muito recente, no ano de 2009. Até então, existiam, em Santarém, poucos cursos de graduação em *campus* descentralizados de universidades federais, a Universidade Federal do Pará (UFPA) e a Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), que enfim se desmembraram para constituírem uma instituição autônoma. Desde o seu primeiro processo de seleção, a universidade promoveu, paralelamente ao Processo Seletivo Regular (PSR), um Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI).

Nos primeiros anos de realização do PSEI, os candidatos não optavam previamente pelo curso, ingressando, como aqueles que participavam do PSR, em um Ciclo de Formação Interdisciplinar (CFI). O ingresso no curso, então, era dependente do desempenho acadêmico dos alunos nas disciplinas do CFI. Porém, não tardou para que esse ciclo interdisciplinar fosse, paulatinamente, abandonado como projeto institucional. Os cursos de graduação passaram a excluir as disciplinas desse ciclo de seus Projetos Pedagógicos; além disso, a escolha dos cursos de graduação passou a ser feita no ato da inscrição a partir de 2013.

Todos os cursos ofertados, tanto na sede (Santarém) quanto fora da sede (Alenquer, Itaituba, Monte Alegre, Oriximiná, Juruti e Óbidos), são obrigados a reservar no mínimo uma vaga para indígenas (alguns dos cursos optam mesmo por apenas uma vaga), mas, nos últimos anos, percebe-se a expansão das vagas em alguns cursos, como em Pedagogia e Antropologia, que destinaram, cada um, 4 vagas para indígenas no processo seletivo para o ano de 2020.

Anualmente realizado em duas etapas – uma prova de redação em língua portuguesa e, posteriormente, uma entrevista –, o PSEI, no entanto, ainda não está plenamente institucionalizado. Embora seja objeto de uma discussão em andamento, ainda não há uma resolução aprovada que garanta sua continuidade. Ademais, há severas críticas a ele, mesmo entre aqueles que estão de acordo quanto à necessidade de políticas de ação afirmativa. Diante do alto índice de reprovações e retenções em disciplinas, o que dificulta a integralização dos cursos por parte desses estudantes, há quem considere que um dos

problemas da política atual para estudantes indígenas está no ingresso, especificamente no total de alunos que acessam a universidade por meio do PSEI. A solução aventada costuma ser a redução do número de vagas para focar em desenvolver políticas que deem conta das dificuldades enfrentadas por aqueles que já estão nos cursos, absorvendo, nesse quadro, menos estudantes, e em cursos previamente acordados (e não em todos os cursos da instituição).

Na perspectiva desses sujeitos (que se posicionam de forma crítica ao modelo de acesso), a instituição tem sido responsável pela falta de acompanhamento pedagógico adequado e de políticas para a permanência dos estudantes, pela produção de diversos casos de frustração e de não conclusão da graduação. Anualmente, ingressam cerca de 60 estudantes indígenas na universidade, mas uma parcela pequena deles consegue se formar. Além disso, nota-se que alguns cursos são muito disputados, como Direito, Pedagogia e os cursos da área da saúde. Outros, geralmente são escolhidos por um número reduzido de interessados, muitas vezes pessoas que já tentaram diversas vezes o ingresso na Ufopa e não conseguiram atingir a nota mínima na primeira opção de curso. Nesses casos, os estudantes costumam iniciar a graduação com a expectativa de realizar mobilidade acadêmica para a área de seu interesse. Ainda que estejamos de acordo com a necessidade de desenvolver políticas para a permanência, tendo como foco os estudantes que já são alunos da instituição, consideramos que a garantia da manutenção do acesso é o que possibilita a necessidade de criação de políticas de permanência – é necessário que a demanda exista para que a instituição se transforme para dar conta das questões que emergem dessa presença, mesmo que isso não aconteça de forma imediata⁸.

Uma especificidade que também se impõe no contexto da Ufopa é a diversidade de povos indígenas e das relações interétnicas existentes na região

⁸ É necessário apontar que importantes avanços têm ocorrido, no que tange às políticas de acompanhamento aos estudantes indígenas. O edital de monitoria acadêmica CEANAMA, específico para esse público, foi reativado em 2018, com capilaridade pelos diferentes cursos e institutos; a criação de Comissões Setoriais de Acompanhamento de estudantes indígenas e quilombolas, também em todos os institutos; e uma Política de Acompanhamento Pedagógico recentemente aprovada, são exemplos desses avanços.

Oeste do Pará. No Baixo Tapajós, encontram-se treze etnias. São elas: Borari, Arapiun, Tapajó, Jaraki, Munduruku, Cara Preta, Arara Vermelha, Tapuia, Kumaruara, Tupaiu, Maytapu, Apiaka e Tupinambá. No Médio e no Alto Tapajós, encontram-se os Munduruku e Apiaká, sendo o primeiro grupo o único que participa do corpo estudantil. Na região do Trombetas, encontram-se diversos grupos indígenas falantes de línguas Karib, que, por vezes, aparecem no conjunto de “povos Wai Wai”, assim auto identificados. A grande maioria dos estudantes dessa região reconhece-se como Wai Wai, mas há, também, um grupo numericamente pequeno de estudantes Katxuyana.

Para a concepção e escrita do projeto da FBI, colaboraram estudantes indígenas, professores e técnicos, a partir de um grupo de trabalho atrelado à Direção de Ações Afirmativas da Ufopa, pasta vinculada à Pró-reitoria de Gestão Estudantil (PROGES)⁹. Em 2016, ano de finalização da versão preliminar do texto do projeto, foi colocada em prática uma experiência piloto com o nome de “Ciclo Básico Indígena”, com duração de um semestre e ministrado por professores do quadro docente da instituição. No mesmo ano, foi realizado concurso de professores com vagas específicas para atuar no projeto. Naquele momento, quando o cenário de desmonte das universidades públicas e de investida contra a democratização do ensino superior público ainda não se encontrava completamente desenhado, a proposta de criação da FBI estava conjugada a uma outra, a da criação de um Instituto Intercultural, no qual seria lotado o projeto e para o qual estava prevista a criação de novos cursos (não apenas para estudantes indígenas), entre eles uma licenciatura intercultural indígena e um curso específico de formação em direitos indígenas, além da realização de concursos para mais professores.

⁹ Deve-se ressaltar a novidade da Formação Básica Indígena e o pioneirismo da Ufopa em uma política desse tipo. Decorre disso o imenso desafio para a concepção do projeto. A única experiência similar é desenvolvida na Universidade Estadual de Londrina (UEL), onde, em 2014, surgiu um Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica dos Estudantes Indígenas, que também corresponde ao primeiro ano de formação dos estudantes indígenas – como etapa prévia ao ingresso nos cursos regulares. A diferença principal entre os dois projetos está no contexto em que se desenrolam, já que, no caso da Ufopa, ingressam, anualmente, cerca de 60 estudantes indígenas na FBI, enquanto na UEL são seis as vagas reservadas anualmente para indígenas. Sobre a experiência da UEL, ver Guerra, Amaral e Ota (2016).

Em 2017, quando as professoras aprovadas no concurso assumiram – duas linguistas e uma antropóloga –, havia já um quadro de incerteza quanto à viabilidade do novo Instituto, que pouco depois fora considerado, por gestores e servidores, inviável, tendo em vista a conjuntura que passamos a conhecer. Na reunião que aprovou a resolução do projeto, o nome foi mudado para Formação Básica Indígena (FBI), seguindo a sugestão dos conselheiros presentes, que entenderam que a proposta de um ciclo daria a interpretação de uma etapa fechada com início, meio e fim e que o objetivo era tratar desse momento de iniciação da vida acadêmica dos estudantes indígenas como uma parte interligada à continuidade da sua formação nos cursos. Com poucas ressalvas, houve concordância com o projeto, que ficou atrelado ao Instituto de Ciências da Educação (ICED).

Na concepção formal da FBI, delineada na resolução 194, que lhe dá legitimidade, a variação de perspectivas quanto ao modelo desejável faz-se visível, especialmente, na descrição de seus objetivos. Neles, podemos notar uma questão que permeia muitas das discussões e das diferentes expectativas e concepções político-pedagógicas que norteiam o campo das políticas de ação afirmativa para indígenas na Ufopa. Fica explícito um conjunto de intenções que ora se opõem ora se complementam: uma ideia pautada, nos termos utilizados principalmente por professores e gestores, como “nivelamento” e outra na valorização da “interculturalidade”. Para nós, é importante sair do impasse recusando as leituras simplificadoras do problema. É necessário tanto refutar alguns dos preceitos (e preconceitos) intimamente ligados à noção de “nivelamento”, como a visão, por vezes ingênua, que perpassa a proposta de uma “educação intercultural”, para, então, propor a noção de autonomia como base da nossa concepção do projeto. Concordamos com Gallois (2005), para quem a ideia de autonomia indígena deve ser encarada não como um dado, mas como uma meta: “[p]ois autonomia não é algo que existe pronto, em algum formato genérico e geral: é um objetivo, um plano para o futuro” (p. 30). E a autonomia, sugerimos, diz respeito à possibilidade de manejar relações e alianças.

Para definirmos com mais exatidão nossa perspectiva, é necessário apontar que tanto a visão dos objetivos da FBI como “nivelamento” quanto como

promoção de uma “educação intercultural” são respostas a um conjunto de sentimentos e experiências vividos por professores (não indígenas) e alunos (indígenas). Esses sentimentos e experiências não devem ser desprezados, uma vez que os problemas que os produzem são concretos e são resultado dos desafios vivenciados por uns e outros. Levamos a sério, por exemplo, as dificuldades enfrentadas por docentes que não tiveram, em sua formação ou mesmo nas suas experiências pessoais, referências para a prática pedagógica em contextos de diversidade étnica e cultural, especialmente quando não tiveram nenhum contato, previamente ao trabalho em sala de aula, com povos indígenas. Mesmo para os professores que, como nós, já haviam desenvolvido trabalhos de pesquisa e extensão junto a coletividades indígenas, a experiência é nova. Por isso, trata-se de uma situação de ausência de orientações, de experiências acumuladas por outros no trabalho docente – ou seja, de um conjunto sistematizado de erros e acertos. E as novidades e os desafios relativos às relações de ensino e aprendizagem junto a povos indígenas na universidade, além disso, não podem ser homogeneizados, já que existem imensas variações e especificidades em questão.

Ao mesmo passo, não podemos ignorar as percepções dos próprios estudantes indígenas quanto ao processo de exclusão em que se veem enredados, materializado por meio do impedimento do acesso à educação formal de qualidade. Eles identificam uma desigualdade pré-estabelecida entre, de um lado, aqueles que cursaram a educação básica, em sua maioria, nas aldeias do Oeste do Pará (que no ensino médio funciona por meio de um programa de educação em módulos)¹⁰ e, de outro, seus colegas não indígenas oriundos de escolas nas cidades, principalmente aqueles que tiveram acesso às instituições particulares

¹⁰ A implantação do ensino médio nas aldeias indígenas da região se deu através do programa Sistema de Organização Modular do Ensino Indígena (SOMEI). Os professores contratados são, em grande maioria, não indígenas e as disciplinas são compactadas em módulos – a carga horária é condensada para corresponder a curtos períodos de permanência do professor nas aldeias. Por um lado, o ensino modular é visto como uma conquista, uma vez que a oferta do nível médio nas aldeias significa a expansão da formação nas comunidades e um freio ao deslocamento para as cidades em busca da continuidade dos estudos. Por outro, o ensino modular é criticado, em uníssono, pela precariedade das condições e pelo que é considerado como má qualidade do ensino ofertado, sempre comparado de forma assimétrica com o ensino regular na cidade.

de elite em Santarém. É o que fica explícito na fala de Dayana Nunes¹¹, estudante Borari do curso de Letras, que cursou a FBI em 2018:

o processo seletivo especial indígena não é um favor, ele não é um: “vamos colocar os coitadinhos aqui”. Não! Ele é uma política de reparação, mas só que essa política de reparação vem tardia, porque ela vem na universidade, entendeu? E nós vamos encontrar na universidade alunos que vem do Dom Amando, do Santa Clara, do Batista [escolas particulares de Santarém], que tem uma base educacional excelente. E geralmente quem vem pela Formação Básica Indígena vem de [ensino] modular, que o professor vai na aldeia, na comunidade, uma vez por mês. Então [a educação básica] é fraca, precária e muito faltosa [...]. Não tem como a gente competir de igual pra igual com quem vem de excelentes escolas.

Ao lado dessa reflexão feita pelos estudantes indígenas, percebemos uma inquietação, por parte dos docentes da instituição, que tem a ver com a expectativa de que a FBI, tal qual um projeto de “nivelamento”, pudesse suprir as “faltas” e as “insuficiências” de conteúdo que são atreladas aos estudantes indígenas. Ao mesmo tempo, há a demanda por “metodologias interculturais”, algo que é desejado como um manual de conduta para responder a todas as dúvidas em relação às práticas didáticas, às avaliações e a uma ideia de “adaptação” do conteúdo às “realidades dos alunos”, às “culturas” diferentes. De nós, tidas como “especialistas”, era esperada uma indicação do que fazer.

Pudemos constatar, nas muitas e diferentes situações em que participamos de discussões, no âmbito de esferas institucionais reunindo grande número de docentes, além das muitas reuniões que participamos como representantes da coordenação da FBI, que, ainda que existam, de fato, professores impassíveis em lidar com as questões de seu tempo, resolutos em manter práticas excludentes, muitas vezes descaradamente racistas, essa, felizmente,

¹¹ Informação oral, obtida por meio de entrevista, em março de 2020.

não é a postura mais comum. Há, majoritariamente, insegurança no que diz respeito ao modo de atuar, o que faz com que os professores tentem buscar caminhos para ensinar e para auxiliar os estudantes indígenas, sem saber por onde começar e frustrando-se frente às dificuldades. Enxergamos nessa insegurança, uma espécie de sinalização de uma abertura, que deve ser aproveitada. Percebemos, ainda, que essas questões que se colocam para a prática pedagógica são especialmente complexas nos cursos das áreas de exatas, o que é habitualmente ressaltado por nossos colegas.

No que se refere aos estudantes indígenas, em relação à percepção de desigualdades preestabelecidas no ensino básico, observa-se que eles se veem, muitas vezes, como despreparados, atribuindo, como pré-requisitos para compreenderem o que estão estudando, ferramentas que julgam que não possuem.

Quanto ao “nivelamento” como resposta para a permanência, reafirmamos suas premissas, mas pensamos ser importante valorizar o conjunto de problemas que por ele são permeados. Partimos de um entendimento da noção de nivelamento como a produção de um patamar mínimo de domínio de conteúdo do currículo de disciplinas do ensino médio - ao qual os estudantes indígenas deveriam ascender para tornarem-se aptos a “acompanhar” os novos conteúdos ensinados pelos professores universitários -, além da incorporação de modos de se portarem esperados de um “aluno”.

Uma primeira questão que deve ser observada em relação à noção de nivelamento é a falta de dados que ampare a conclusão de que há, de fato, disparidade nos índices de retenção e reprovação entre os estudantes indígenas e o conjunto total de discentes. Por um lado, existem dados que apontam o número de estudantes indígenas retidos nos diferentes cursos e institutos¹², o que costuma ser utilizado para embasar a afirmação de que há uma dificuldade própria desses estudantes. Por outro lado, não existem informações concretas que demonstrem que esse número é especialmente alto quando comparado

¹² Para uma consulta aos dados relativos ao “sucesso” ou “insucesso” acadêmico dos estudantes indígenas da Ufopa até 2015, assim como para uma definição dos critérios utilizados pela instituição para definir essas categorias, ver Lira Pereira (2017).

ao desempenho de outros grupos de alunos. Pesquisas que estabeleçam esses critérios comparativos carecem, ainda, de ser realizadas.

Por isso, identificamos, na percepção de que os estudantes indígenas chegam com limitações específicas, condicionadas pelo fato único de serem indígenas, a emergência de uma projeção como “imagem de controle” (REZENDE, 2017). Rezende apropria-se do conceito de Patricia Hill-Cohllins para estendê-lo às relações de poder que atravessam a universidade e que acabam por produzir a noção abstrata de aluno cotista, noção cuja base é, unicamente, o critério de suas supostas ausências. Essa imagem, deve-se ressaltar, também afeta a autoimagem dos próprios sujeitos. Dessa forma, a demanda pelo “nivelamento”, e mesmo a defesa de que a FBI possa ofertar esse ideal, é também enfatizada por muitos estudantes indígenas.

A questão da interculturalidade também nos parece estar acoplada a uma série de questões relevantes e aponta para uma discussão político-pedagógica que consideramos de muita importância para o tratamento do tema. A interculturalidade surge como palavra-chave nas políticas de educação para povos indígenas no Brasil (acompanhando um movimento que se dá conjuntamente em grande parte da América Latina), fazendo-se presente em todo o material do arcabouço que embasa a atual política pública de educação escolar indígena diferenciada (de elaboração apenas um pouco anterior às políticas de ação afirmativa para o acesso ao ensino superior - que são, em parte, sua consequência e continuidade).

O conceito de interculturalidade precisa lidar com a complexidade de partir de uma definição do que é cultura, e o mais importante, de definir o que é uma relação. Precisa, ainda, responder à ligação sempre traçada da palavra “interculturalidade” com a ideia de conhecimento e de suas variações, inclusive epistemológicas. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, quando o conceito é utilizado pela primeira vez em um documento oficial do Estado brasileiro para adjetivar a educação escolar indígena, entende-se inter-

culturalidade como a sobreposição de universos de conhecimento – o acesso ao conhecimento dominante e à recuperação ou valorização dos conhecimentos “tradicionais”. Já no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), de 1998, a dimensão das relações de poder, na qual estão mergulhados as diferenças e os valores, explicita-se, colocando-se, assim, a questão de construir a possibilidade da comunicação. No entanto, nesses e nos demais marcos legais e documentos de referência da política pública de educação diferenciada, como já apontou Collet (2001), o conceito aparece como auto-explicativo, como obviedade. Assim, a interculturalidade aparece como uma proposta ou solução, quando pode ser, na melhor das hipóteses, uma aposta política que diz respeito à construção de um processo ou de um conjunto de indagações que precisam ser ativadas¹³.

Pensem sobre essas questões a partir da maneira como a FBI vem sendo implementada, traçando um panorama de como esses problemas são manejados, de forma experimental, em nossa prática docente.

4 TECER UMA PRÁTICA COSTURANDO EXPERIMENTAÇÕES

A FBI foi elaborada como projeto de ensino por um grupo de docentes e técnicos da Ufopa, para, em seguida, ser implementada por pessoas que não participaram de sua criação e concepção. Os três anos completos de

¹³ A interculturalidade está, hoje, no centro de debates acadêmicos e políticos no campo da educação, extrapolando, inclusive, o terreno da educação indígena. Continua, no entanto, sendo utilizada de maneira pouco cuidadosa, como “uma palavra que simplifica processos político-cognitivos altamente complexos e os reduz de modo drástico, retirando-lhes o sentido de luta política que está contido na ideia de direito à diferença” (SOUZA LIMA, 2012, p. 123 – tradução nossa). Uma conceituação da interculturalidade em duas vertentes principais é apresentada por Walsh (2009). A primeira, que a autora nomeia de *interculturalidade funcional*, seria a que comumente aparece em documentos e discursos oficiais do Estado (inclusive nas políticas públicas). Calcada em um aparente reconhecimento das diferenças e em nome de sua valorização, ela estaria, na prática, atrelada à agenda de políticas neoliberais e ignoraria as desigualdades que organizam as relações de alteridade nas sociedades capitalistas. A segunda perspectiva, nomeada de *interculturalidade crítica*, estaria assentada em um projeto de transformação das estruturas dominantes de saber/poder, responsáveis por produzir e reproduzir as desigualdades.

existência da FBI (2017, 2018 e 2019) foram desenvolvidos com base na proposta curricular delineada em dois semestres. No primeiro, são trabalhadas as disciplinas “Introdução à metodologia científica”; “Língua Portuguesa I”; “Fundamentos da Matemática I”; “Povos Indígenas no Brasil” e “Tecnologias”. No segundo semestre, a grade curricular prevê os componentes: “Elaboração de projetos”; “Língua Portuguesa II”; “Fundamentos da Matemática II”; “Direitos Humanos e Direitos Indígenas”; “Pensamento Científico Intercultural” e “Conflitos Socioambientais na Amazônia”¹⁴.

A criação da FBI responde ao conjunto de questões colocadas por estudantes indígenas e professores a partir dos primeiros anos de experiência das ações afirmativas na Ufopa – anos iniciais também da própria universidade, o que não é trivial. Essas questões, como apontamos, desdobram-se em duas distintas demandas: o “nivelamento” e a “interculturalidade”. Essa ambiguidade fica particularmente nítida na resolução que ampara o projeto da Formação Básica Indígena. Nesse documento, percebe-se que os objetivos propostos no momento de sua formulação não conversam e levam a um caminho que não deixa claro o que se deve ser praticado, uma vez que correspondem a diferentes perspectivas.

Como objetivo geral, se lê:

Esta formação tem o objetivo de mensurar a proficiência em Ciências Exatas, Humanas Tecnologias e Letras, dos estudantes recém-ingressados na Ufopa, por meio de Processo Seletivo Especial Indígena, visando proporcionar a excelência acadêmica destes, com expectativas na diminuição da retenção e evasão universitária (UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ, 2017, p. 5).

¹⁴ É no processo de implementação do projeto que é possível identificar seus problemas. Por isso, no terceiro ano de experiência da FBI, em 2019, foi criado um Grupo de Trabalho, atrelado à Proges e Proen, para revisão e aperfeiçoamento dessa formação. Em 2020, o GT transformou-se em Comissão Permanente, nomeada de *Tucupi - Comissão Universidade Indígena*, com o objetivo de efetivar a FBI como projeto institucional, fazendo participar de sua discussão, aprimoramento e implementação, em regime de corresponsabilidade, todos os institutos acadêmicos, Pró-reitorias e representações indígenas.

Os objetivos específicos compreendem:

Promover a integração e melhores condições para a permanência dos(as) alunos(as) indígenas que ingressam na UFOPA pelo Processo Seletivo Especial; Desenvolver metodologias de ensino, extensão e produção de conhecimento que valorizem e reconheçam as cosmologias e modo de vida dos povos indígenas; Fortalecer os processos identitários e organizativos dos povos indígenas; Promover o intercâmbio perene entre a Ufopa e as comunidades indígenas; Oferecer atividades de formação sobre os princípios da interculturalidade e a realidade dos povos indígenas (UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ, 2017, p. 5).

Conforme pode ser observado, o objetivo geral busca responder à demanda pelo “nivelamento” e os objetivos específicos pela “interculturalidade”, resultando em uma proposta bastante complexa. Por isso, em 2017, quando assumimos a implementação e a coordenação da FBI, tratamos de discutir o projeto e o planejamento da configuração que adotaríamos na prática, com poucas pistas sobre como deveria ser efetivada tal proposta.

Definimos algumas diretrizes, como a criação de um projeto de extensão atrelado às propostas de ensino, buscando, também, maneiras de elaborar atividades variadas com base no que fora incluído no projeto como “atividades complementares”¹⁵. Essas atividades foram elencadas a partir de um levantamento junto às representações de estudantes indígenas, com temas que variam entre economia e planejamento financeiro, racismo contra povos indígenas, até oficinas sobre uso do SIGAA (sistema informacional adotado pela Ufopa). Para realizá-las, buscamos ampliar as relações da FBI com outros professores e técnicos, que convidamos para promover essas atividades.

¹⁵ As ações complementares – que abarcam uma gama de possibilidades de participação em eventos acadêmicos – constam nos Projetos Pedagógicos de todos os cursos da instituição, com a necessidade de comprovação de uma carga horária mínima de participação nelas como pré-requisito para a integralização da graduação. Os alunos da FBI devem, ao final dos dois semestres, apresentar 60h de atividades complementares certificadas.

Mais importante, no entanto, para estruturar o projeto da maneira como ele vem sendo desenvolvido, foi a decisão de colocar, no centro de nossa proposta político-pedagógica, uma sugestão que aparecia de forma discreta no projeto original, constando, nele, como uma das possibilidades para a efetivação dessas “atividades complementares”: as “ações afirmativas na comunidade” – definidas como “ações a serem realizadas nas suas comunidades de origem, a fim de fortalecer os vínculos culturais e a relação entre Universidade-Sociedade” (Resolução 194 de abril de 2017/Ufopa). Buscamos, então, incluir o desenvolvimento de ações, criadas e realizadas pelos estudantes nas aldeias – ações estas integradas ao projeto de extensão que elaboramos – como uma produção conjunta com as atividades de ensino. Assim, conectamos duas disciplinas: “Introdução à Metodologia Científica”, no primeiro semestre, e “Elaboração de Projetos”¹⁶, no segundo. A elaboração de um projeto é o resultado esperado da primeira, enquanto, na segunda, o que efetivamente é feito é a elaboração de um relatório crítico e de uma apresentação dessa memória para um evento que realizamos anualmente no fim de cada etapa da FBI – que nomeamos de “Comunicação Indígena”. As atividades previstas no projeto são realizadas no intervalo entre os dois semestres, quando os estudantes retornam para as aldeias no período de férias.

Nosso objetivo, com a estratégia de aliar ensino e extensão, foi o de buscar construir, no âmbito das relações na FBI, o fluxo universidade-comunidade anunciado como intenção no projeto formulado. A narrativa mais comum que acompanha a chegada do estudante indígena na universidade é a da necessidade de “dar retorno” às comunidades, de fazer, da sua formação universitária, uma ferramenta para acessar conhecimentos e modos de conhecer que podem ser manejados para enfrentar problemas concretos vividos “lá”. Essa expectativa é continuamente reforçada pelas lideranças nos territórios, que reafirmam a responsabilidade que esses estudantes têm com as aldeias, criticando, de maneira enfática, aqueles que não “dão retorno”, mesmo durante a formação universitária.

¹⁶ Na resolução que aprova a FBI, consta não como disciplina, mas como “projeto”, sem que fique explícita a operacionalização da proposição.

Três questões, então, se colocaram para nós: em primeiro lugar, como unir essa expectativa de efetivar a construção da relação universidade-comunidade tendo como foco não pesquisas ou atividades de professores, mas costuras e produções feitas pelos alunos? Depois, como trabalhar uma iniciação à metodologia científica através da prática, na feitura de um projeto significativo para os estudantes, que os instigasse a se aproximarem de leituras, discussões com textos teóricos e com a sistematização de ideias para construir um problema que fosse, para eles, interessante? Por último, como efetuar ações de extensão que não se reduzissem àquela imagem simplificadora, identificada por Paulo Freire (1988), da extensão como um processo de estender, de levar um conhecimento pronto, produzido na universidade, para a “sociedade”?

Para montar essa experiência, organizamos os alunos da FBI – cerca de 60 a cada ano – em três turmas, observando a distribuição dos territórios. Cada uma das 3 professoras que compõe o grupo fixo da FBI¹⁷ é responsável por ministrar as duas disciplinas para uma dessas três turmas, ficando, também, a cargo da orientação dos projetos dos alunos. Os projetos são elaborados a partir do levantamento e diagnóstico de problemas, através do olhar dos estudantes na relação com suas aldeias e, simultaneamente, por meio de um processo de coletivização e singularização desses problemas, com a discussão e reflexão com os outros estudantes indígenas, levando-se em conta as realidades de cada região. Os projetos são feitos individualmente ou em grupo, no caso de estudantes da mesma aldeia ou de aldeias vizinhas. Desse modo, os projetos refletem uma variedade ampla de temas e interesses: alimentação escolar e hortas comunitárias; festas tradicionais; história da comunidade; saúde e medicina tradicional; direitos indígenas e organização comunitária; ameaças ao território, como projetos hidrelétricos ou pesca predatória, entre outros. Além disso, constituem uma diversidade de modalidades de ação: grupos de trabalho; cine-debates; rodas de conversa; oficinas; produção de documentos, por exemplo. Nessas ações, estimula-se a mobilização dos sujeitos conhece-

¹⁷ Somos três professoras concursadas – duas linguistas e uma antropóloga – especialmente para a FBI. Para algumas disciplinas, especialmente as das áreas de matemática e tecnologias, contamos com apoio de docentes “emprestados” de outros cursos.

dores nas comunidades e, assim, essas atividades são desenvolvidas sempre na articulação com outros atores sociais como: agentes de saúde, professoras e professores, lideranças, pajés etc.

Outro componente que pode ser destacado na FBI, que é, também, uma das experiências mais ricas na nossa prática docente, compartilhamos dividindo a disciplina de “Povos Indígenas no Brasil”. Essa disciplina, entendemos, atravessa igualmente o conjunto de discussões e reflexões que embasam a proposta da Formação Básica Indígena, ao lado da elaboração dos projetos. Isso porque uma dimensão de muita importância na FBI é a dos encontros entre os estudantes indígenas - as criações e transformações identitárias e políticas que são compostas na descoberta e no convívio com outros indígenas. Na disciplina de “Povos Indígenas no Brasil”, há imbricado, com esse processo, o contato com discussões teóricas sobre povos indígenas, atravessando os campos da antropologia, da história e da linguística. Na FBI, acontece um processo, por parte dos alunos, de compor, ampliar e dar contornos ao conjunto constituído como “Povos Indígenas no Brasil”. Nesse momento inicial de sua formação universitária, produz-se um duplo movimento. De uma perspectiva, constrói-se efetivamente uma nova identidade – a de estudante indígena -, que os conecta, de forma abrangente, com aqueles que passam a ser definidos como seus “parentes”, com quem compartilham esse lugar social em oposição a outros grupos (afinal, ainda que nesse momento estejam em turmas especificamente compostas por indígenas, eles estão na universidade e começam a tecer relações com vários outros sujeitos). Por outra, percebe-se um movimento, simultâneo ao primeiro, que é o da produção de contrastes e diferenças com outros modos de existência indígena, e, portanto, da construção de singularidades, de relações pautadas na diferença. Assim, o que acontece não é a fusão de identidades, um composto estudante-indígena unificado, mas a multiplicação dessas identidades e dos contextos relacionais nos quais elas são ativadas. Dessa forma, os alunos constroem, também, reflexões sobre o processo de habitar a universidade de maneiras próprias.

5 ABSTRAÇÕES CONCRETAS

Voltemos à afirmação que fizemos anteriormente, neste texto, de que autonomia implica a capacidade de manejar alianças e relações de modo a não ser enredado por elas, mantendo certa capacidade de traçar movimentos. Tentaremos não ir muito longe, mas nos damos licença para uma breve digressão que pretende explicar nosso argumento.

Santos Granero (1993) descreve as antigas redes de comércio e aliança dos povos Arawak do sopé andino e o processo, iniciado com a colonização espanhola, de atravessamento dessas extensas relações. Nos locais que eram estratégicos pontos nesse emaranhado tão bem costurado, ergueram-se missões e, nelas, ferrarias, que atraíam diferentes coletivos interessados nas ferramentas de metal que tanto facilitavam seu trabalho. Tornar esses indígenas dependentes desses artefatos foi, assim, a estratégia para dominá-los. No entanto, uma rebelião liderada pela figura de Juan Santos Atahualpa, ativando confederações guerreiras Arawak e Pano, foi capaz de expulsar os invasores e mantê-los por mais de 100 anos interditos de adentrar naquela porção de floresta. Quando uma nova etapa de exploração, dessa vez, com a frente da borracha, conseguiu penetrar ali, foram encontradas impressionantes ferrarias, onde não apenas tinha sido possível continuar o que havia sido aprendido com os colonizadores, mas onde os grupos indígenas haviam desenvolvido novas tecnologias capazes de fundir e fabricar autonomamente as ferramentas que utilizavam. O antropólogo, então, nos orienta sobre a primeira ação dos novos colonizadores: a destruição de absolutamente todas as ferrarias, de modo a provocar, mais uma vez, a dependência, tornando sua presença necessária ou, pelo menos, tolerável.

Com essa história, queremos dizer que a dependência é inimiga da autonomia. Mas a autonomia, sugerimos, não pode ser somente produzida no isolamento e na identidade. Os grupos Arawak e Pano sobreviveram sem seus algozes mantendo relações de alteridade e produzindo guerra e comércio in-

ternamente, como duas faces da criação da aliança para resistir à dominação e à subtração. Assim, puderam manter-se autônomos. Mas se a autonomia não é refém da identidade¹⁸, ela é inconciliável com a submissão.

Findado esse parêntese, voltemos ao mundo radicalmente diferente da floresta do sopé andino nos séculos passados, ou seja, para a universidade e os estudantes indígenas no nosso tempo presente. Afinal, partir do pressuposto de que a autonomia indígena, hoje, só é possível se impedir qualquer vetor de relação permanente com os brancos pode nos levar ao fatalismo. Mas a grande maioria dos povos indígenas vem, por opção ou pela falta dela, insistindo na relação com os brancos (e com certas instituições ocidentais), inclusive como meio de manter seus modos de existência específicos e seus territórios. E se, até o final da década de 1980, os indígenas eram vistos pela chamada “sociedade nacional” como relíquias de um passado fadado a desaparecer pela assimilação, em 1988 (com a nova Constituição) passou-se a se reconhecer legalmente seu “direito à diferença”, noção para a qual foram dadas variadas interpretações. Fato é que, nas últimas décadas, a universidade passou a ser entendida, por muitos povos indígenas, como espaço de poder e de disputa, como lugar estratégico para a apropriação de ferramentas e conhecimentos para impedir processos de dominação a que ainda se veem submetidos nas relações com os brancos.

Dito isso, a autonomia no espaço universitário pressupõe um processo sempre em construção, que não está dado e depende de continuar a tensionar relações de força. Se o estudante indígena é capturado pela “imagem de controle” do aluno que precisa ser “nivelado” com o aluno padrão (certamente uma abstração), essa relação de forças inevitavelmente está perdida. Parte do papel da FBI, pelo menos na nossa perspectiva, está em trabalhar criticamente, nesse primeiro ano da experiência dos estudantes indígenas na universidade,

¹⁸ Nossa menção à identidade, aqui, tem o sentido de afirmar que autonomia não pode ser, de nenhuma maneira, subsumida à noção de independência ou fechamento em si. Por isso, afirmamos que autonomia se refere ao manejo de relações, porque a autonomia pressupõe a existência do *Outro*, da diferença e da capacidade de compor com ela sem reduzir-se, ou melhor, sem ser reduzido e anulado.

a implosão dessa imagem da falta. É colocar alguns problemas e pensar sobre eles junto com os alunos.

No livro “Três Guineus”, Virginia Woolf (2019) responde a uma carta fictícia enviada pela tesoureira de uma faculdade feminina, que solicita auxílio financeiro – um guinéu – para reerguer sua universidade. A escritora coloca, em diálogo, esse pedido com um outro, também feito através de uma carta fictícia, a de um homem, um advogado. Ele pede orientação das mulheres “filhas dos homens instruídos” sobre como evitar a guerra (além de solicitar também um guinéu em contribuição à sua causa). Sobre a faculdade feminina, Woolf sugere que, para formar mulheres em fundamentos que se opusessem à educação dos homens para a guerra, seria necessário abolir títulos, cerimônias e relações de poder que estruturam as disposições para a competição e a guerra. A faculdade para mulheres, então, deveria se reconstruir sobre os valores da aprendizagem livre e da autonomia intelectual – uma faculdade “pobre”. No entanto, reflete a escritora, esta faculdade falharia por não contribuir para a criação de condições concretas para que as mulheres pudessem ter influência nas questões políticas, econômicas e sociais, já que não possibilitaria, a elas, que detivessem os meios para “ganhar a própria vida” em profissões que se estabelecem justamente na certificação de títulos e vaidades. Talvez fosse melhor, escreve ela, deixar arder e queimar o prédio da universidade, ao invés de contribuir com um guinéu para a sua reconstrução, já que ela formaria mulheres para obter os títulos e modos de existir que, futuramente, as levariam a perguntarem a outrem o que fazer para evitar a guerra, para a qual elas, agora, contribuiriam. A questão, aqui, que nos parece importante é a percepção da *outsider* Virginia Woolf sobre uma dicotomia que é vista como aparentemente impossível de resolver: a criação de uma instituição universitária que, de fato, pudesse formar pessoas para amar o conhecimento e buscá-lo livremente associando-se com outras; e a necessidade de uma formação em profissões que permitam que essas pessoas possam adentrar no mercado de trabalho antes interdito a elas, o que só pode ser feito reforçando a lógica de títulos e condecorações.

Esse problema, pensado por uma mulher da classe das “filhas dos homens instruídos”, na década de 1930 na Inglaterra, a princípio parece não ter nenhuma relação com indígenas em universidades brasileiras no século XXI. Mas façamos o exercício imaginativo de pensar como esse problema pode contribuir para pensar o “nosso”. Como não matar sensibilidades e modos de conhecer e conceber mundos, quando falamos de um modelo de formação universitária que se fundamenta “[na] organização, produção e reprodução de saber único, exclusivo, individualista e a serviço do mercado” (BANIWA, 2019, p. 171)? Em que medida essa universidade pode ser interessante ou útil para os povos indígenas? E como fazer isso ressoar com a percepção de um problema, que aparece em diversas discussões na universidade, entoada por algumas lideranças-estudantes indígenas: “tem parente que entra na universidade indígena e sai branco”. Afinal, essa frase, que não tem sentido literal, aponta (na nossa perspectiva) menos para o comportamento dos alunos indígenas do que para um certo projeto institucional (que está longe de ser específico da Ufopa).

Passemos a uma reflexão feita por um estudante indígena da Ufopa em uma discussão sobre as ações afirmativas realizadas na universidade. Ele afirma:

O nosso objetivo é ampliar ainda mais o acesso. De todo modo, sabemos que há outros problemas, como a construção da carreira profissional dos indígenas. [...] Precisamos de uma formação inicial na universidade, específica para os povos indígenas. [...]. Estamos começando a caminhar numa perspectiva de entender que a diversidade é o componente diferencial da Ufopa. Isso não é um problema, ao contrário. Mas é urgente pensar políticas voltadas às populações excluídas da sociedade. [...] é importante instituir programas, projetos de extensão para tratar as questões indígenas. Os professores não querem orientar nossos projetos (PORÓ BORARI In: ARANTES, 2016, p. 17).

Insistindo no problema da formação profissional, ele pergunta sobre o papel da Ufopa em Santarém: [esse papel seria] “[f]ormar engenheiro florestal para tirar madeira dos territórios tradicionais?”. Quer dizer, que lugar habitaria

um estudante indígena em um curso universitário cuja matriz é a formação para responder às demandas desenvolvimentistas de empresas que atuam na região? O estudante continua a reflexão, afirmando: “[A] UFOPA não pode formar engenheiros para atender os interesses das hidrelétricas. Queremos ser donos do nosso conhecimento e da nossa história” (Id, p. 17-18). O problema que se apresenta, podemos apontar, não é o da mera adaptação ou integração do estudante indígena à universidade, mas o de como ocupar esse espaço para também transformar suas prerrogativas e modos de funcionamento.

6 CONCLUSÃO

Esperar que uma universidade esteja em consonância com a “universidade pobre” imaginada por Woolf ou com a ruptura com uma lógica mercadológica e elitista descrita por Poró Borari para que ela seja, então, válida, não é uma possibilidade. Se partirmos dessa premissa, só podemos nos juntar às “filhas dos homens instruídos” com Virginia Woolf e insistir que, conosco, “dancem ao redor da fogueira” das chamas da velha universidade dizendo: “[d]eixem que arda! Pois estamos fartas dessa educação” (2019, p. 44). No entanto, nossa reflexão encontra a conclusão a que, por fim, chega Woolf. Ainda que ela se mantenha, de modo ativo, como uma *outsider* (no ensaio em questão, mas também em sua vida pública), decide dar um guinéu em resposta à carta da tesoureira, pois: “devemos ajudar a reconstruir a faculdade [...], por [mais] imperfeita que seja [...]. Devemos esperar que, no devido tempo, essa educação possa ser mudada” (WOOLF, 2019, p. 48). Esperamos, com algum otimismo, vendo os efeitos das políticas de ação afirmativa, que elas possam ser parte da composição desse devido tempo.

A presença indígena é, habitualmente, no contexto institucional, tratada como “problema”. Aqui, a palavra tem o sentido de pedra que se encontra no caminho, empecilho, obstáculo. Mais difícil do que aprovar políticas de ação afirmativa em um país de tradição colonial e escravocrata, parece ser reconstruir nossa noção de universidade e fazer com que nós, professoras e professores, aceitemos o convite para refletir sobre o que a presença indígena (mas não apenas) pode potencializar na nossa ação pedagógica e nas nossas experiências

de pesquisa e com projetos de extensão. O que sugerimos aqui é pensar sobre essa presença não mais como um problema, no sentido de bloqueio, mas no sentido de um problema científico, como algo que nos força o pensamento, que nos permite aberturas e nos coloca a necessidade de (re)formular hipóteses e soluções possíveis, sabendo que essas soluções não são permanentes, porque dependem das variações contínuas do nosso problema.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Wagner Roberto do [et al.] **Universidade para indígenas: a experiência do Paraná**. 1 ed. – Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2016, 184 p.

ARANTES, Luana Lazzeri. **Relatório da Oficina de Trabalho “Política de Ações Afirmativas na UFOPA: Balanço e Perspectivas”**. Santarém, Pará, 2016. 71 p.

BANIWA, Gersem. **Educação Escolar Indígena no século XXI: encantos e desencantos**. 1 ed. – Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019, 296 p.

CARVALHO, José Jorge. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. *In: Revista USP*, nº.68, 2006, p. 88-103. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-036.v0i68p>.

COLLET, Celia. **“Quero progresso sendo índio: o princípio da interculturalidade na educação escolar indígena”**. Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia/UFRJ. 2001. 107 f. Dissertação de Mestrado.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GALLOIS, Dominique. Cultura “indígena” e sustentabilidade: alguns desafios. **Tellus**, Campo Grande, ano 5, n. 8/9, abr./out. 2005, p. 29-36.

GUERRA, Maria José; AMARAL, Wagner Roberto do; OTA, Maria Inês Nobre. A experiência do Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica dos Estudantes Indígenas na UEL. *In*: AMARAL, Wagner Roberto do [et al.] **Universidade para indígenas: a experiência do Paraná**. 1 ed. – Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2016, p.137-156.

IORIS, Edviges Marta. **A Forest of Disputies: struggles over spaces, resources, and social identities in Amazônia**. Of Doctor Of Philosophy. 2005. 326 f. University of Florida, 2005.

LIRA PEREIRA, Terezinha do Socorro. **Os indígenas e o ensino superior na Amazônia: realidade e perspectivas da política de ação afirmativa da Universidade Federal do Oeste do Pará (2010-2015)**. 2017 249 f.: il. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará.

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

REZENDE, Tania Ferreira. Ações afirmativas na universidade pública brasileira: resistência epistêmica e descolonização da linguagem. *In*. **Anais do XXXI Congresso Alas**. Montevideo, 2017. Uruguai. Disponível em: http://alas2017.easyplanners.info/opc/tl/3339_tania_ferreira_rezende.pdf. Acesso: 25/06/2020.

SANTOS-GRANERO, Fernando. Templos e Ferrarias: utopia e re-invenção cultural no Oriente peruano. *In*: VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo; CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Amazônia: etnologia e história indígena**. São Paulo: Núcleo de História Indígena e do Indigenismo da USP/ FAPESP. 1993, p. 67-94.

SOUZA LIMA, Antônio Carlos de. El Proyecto Sendas de Conocimientos: una experiencia universitária de construcción de políticas gubernamentales de educación superior para pueblos indígenas. *In*: SOUZA LIMA, Antônio Carlos de; PALADINO, Mariana. **Caminos hacia la educación superior: los programas Pathways de la Fundación Ford para pueblos indígenas en México, Perú, Brasil y Chile**. Rio de Janeiro: E-papers, 2012, p.117-160.

VAZ FILHO, Florêncio. A. **A emergência étnica de povos indígenas no Baixo Rio Tapajós, Amazônia**. 2010. 478 f. Tese (Doutorado em Antropologia). Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

VIANNA, Luiz Brito [et al.]. **Indígenas no ensino superior: as experiências do programa Rede de Saberes em Mato Grosso do Sul**. 1 ed. - Rio de Janeiro: E-Papers, 2014.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. 2009. (s.f.). Disponível em: https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_1923.pdf
Acessado em: 13/12/2020.

WOOLF, Virginia. **Três Guineus**. Belo Horizonte: 1ª ed. Editora Autêntica, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. **Resolução 194 de abril de 2017**. Disponível em: <http://www2.ufopa.edu.br>. Acesso em: 25/06/2020.

LABORATÓRIO DE TEXTOS: SOBRE A EXPERIÊNCIA DE ACOMPANHAMENTO DE ESTUDANTES INDÍGENAS E QUILOMBOLAS NO ÂMBITO DO PROGRAMA DE ANTROPOLOGIA E ARQUEOLOGIA – ICS/UFOPA

Eduardo Soares Nunes¹

Camila Pereira Jácome²

Diego Amoedo³

Bruna Cigaran da Rocha⁴

1 INTRODUÇÃO

A entrada de estudantes indígenas nos bacharelados em antropologia e arqueologia da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA é tão antiga

¹ Professor do Bacharelado em Antropologia do Programa de Antropologia e Arqueologia (PAA) do Instituto de Ciências da Sociedade (ICS), da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Doutorado e Mestrado em Antropologia pela Universidade de Brasília (UNB).

² Professora do Bacharelado em Arqueologia do Programa de Antropologia e Arqueologia (PAA) do Instituto de Ciências da Sociedade (ICS), da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Doutorado em Arqueologia pela Universidade de São Paulo (USP). Mestrado em Antropologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestrado em Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

³ Professor do Bacharelado em Antropologia do Programa de Antropologia e Arqueologia (PAA) do Instituto de Ciências da Sociedade (ICS), da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Doutorado e Mestrado em Antropologia Social pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

⁴ Professora do Bacharelado Arqueologia do Programa de Antropologia e Arqueologia (PAA) do Instituto de Ciências da Sociedade (ICS), da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Doutorado e Mestrado em Arqueologia pela University College London.

quanto os próprios cursos; já nas primeiras turmas, iniciadas em 2011, havia indígenas ingressantes via processo seletivo especial. A partir de 2015, com a ampliação do público do processo seletivo especial, começam a ingressar nos dois cursos também estudantes quilombolas⁵. Nos últimos anos, ambos bacharelados têm ofertado três vagas para indígenas e três para quilombolas – o que equivale a vinte por cento do quantitativo de vagas ofertadas anualmente pela antropologia e quinze por cento do quantitativo da arqueologia. Tamanho volume de entrada de indígenas e quilombolas nos dois cursos traz uma experiência muito rica, o que aponta para as transformações em andamento nas universidades brasileiras. A ampliação dos sistemas de ingresso diferenciado – que reconhecem o racismo estrutural, as desigualdades sistêmicas no país e a exclusão histórica das minorias – efetivam políticas públicas de ações afirmativas que, a despeito de sua importância inegável, ainda necessitam ser muito aprimoradas para que a inclusão que promovem que seja mais que nominal, verdadeiramente efetiva.

O início desse ingresso diferenciado não se fez acompanhar, à nível da instituição, por políticas de monitoramento e acompanhamento. O efeito desse desencontro, passados os primeiros anos de funcionamento dos cursos, apareceu sob a forma de um índice relativamente alto de reprovação e retenção (PEREIRA, 2018). A percepção – algo difusa – dessa questão, levou os bacharelados de antropologia e arqueologia a proporem uma ação institucional visando efetuar esse acompanhamento e mitigar as dificuldades identificadas: a criação de uma disciplina voltada especificamente para esse público, intitulada “Laboratório de textos”. Nesse capítulo, nos propomos a apresentar um relato sobre a experiência de oferta continuada dessa disciplina (que as autoras e autores desse texto tiveram a oportunidade de ministrar em diferentes momentos), uma das principais e

⁵ De acordo com Terezinha do Socorro Lira Pereira (2018, p. 85), o “Processo Seletivo Especial (PSE): ofertado desde 2010, inicialmente chamado de Processo de Seleção Diferenciada, é destinado aos discentes indígenas e, a partir de 2015, também aos estudantes quilombolas. Esse processo tem como objetivo a implementação da política de inclusão dos povos indígenas e quilombolas na Ufopa, mediante reserva de vagas, por meio de processo de seleção diferenciada para os cursos de graduação da instituição. Vale ressaltar que alguns alunos indígenas, por opção, ingressam também pelo PSR [Processo Seletivo Regular]”.

mais importantes políticas de ações afirmativas no âmbito do Programa de Antropologia e Arqueologia (PAA). Os relatos e reflexões aqui expostos são fruto da prática das professoras e professores que ministraram a disciplina desde 2017. Ainda que o foco desta coletânea recaia sobre estudantes indígenas, mencionaremos quase sempre também os quilombolas, posto que o acompanhamento que temos oferecido considera ambos os públicos conjuntamente.

Apresentaremos inicialmente um breve histórico de como a disciplina Laboratório de Textos foi institucionalizada. Em seguida, mostraremos algumas estratégias pedagógicas trabalhadas na interação entre docentes e discentes, para depois avaliar alguns dos resultados ou efeitos dessa experiência de acompanhamento, bem como os desafios a serem enfrentados, nos cursos de antropologia e arqueologia e na universidade como um todo – desafios esses potencializados nas práticas de ensino remoto impostas pela atual crise de saúde pública ocasionada pela pandemia de COVID-19. Finalizamos com uma pequena reflexão sobre a importância e as consequências da entrada de pessoas indígenas e quilombolas na universidade brasileira, uma instituição cujo perfil histórico é majoritariamente branco e ocidental.

2 UM BREVE HISTÓRICO DA DISCIPLINA

No ano de 2015, o curso de antropologia criou uma disciplina optativa chamada “Laboratório de Textos Antropológicos”. O componente era voltado exclusivamente para estudantes indígenas do curso e visava ajudar a sanar dificuldades que tais discentes, especialmente quando bilíngues, apresentavam na leitura e interpretação de textos da área, com sua linguagem acadêmica e diversos termos técnicos. A disciplina foi ofertada no 1º semestre daquele ano pela profa. Luciana Carvalho, mas não foi ofertada nos períodos letivos subsequentes.

Apesar dos desafios particulares enfrentados por bilíngues, a experiência docente em outras disciplinas apontava que a questão não era apenas linguística, em um sentido estrito. Mesmo indígenas que falam português fluentemente apresentavam dificuldades similares de leitura e interpretação

dos textos, sobretudo em termos da familiarização com a linguagem técnico-científica e o aspecto formal da transmissão do conhecimento acadêmico, que contrasta com as linguagens e modos de transmissão de seus conhecimentos tradicionais (BANIWA, 2019).

Com o intuito de oferecer um acompanhamento mais próximo, o curso voltou a ofertar a disciplina no primeiro semestre de 2017, mas reformulando sua concepção e abrangência. Primeiro, o componente não mais se limitou aos estudantes indígenas, incluindo também os e as estudantes quilombolas, que apresentam dificuldades muito similares de leitura e interpretação de texto⁶. Segundo, o aumento da quantidade de estudantes cursando a disciplina levou à busca de apoio institucional para que pudessemos contar com bolsistas de monitoria. E terceiro, a iniciativa saiu do âmbito do curso de antropologia e passou para aquele do Programa de Antropologia e Arqueologia, atendendo discentes de ambos os cursos.

Em sua primeira oferta, em 2015, a disciplina acompanhou cinco estudantes; já com sua reformulação, a partir de 2017, o componente tem acompanhado uma média de trinta pessoas (as turmas de 2017 tiveram 24 matrículas, subindo para 32-34 nos anos seguintes⁷). Diante dessa quantidade de estudantes, mas também da necessidade de uma atenção direcionada às suas particularidades, surgiu de imediato a percepção de que um(a) docente dificilmente conseguiria dar conta da demanda sozinho(a). Ainda no início de 2017, uma proposta de concessão de bolsas de monitoria para a disciplina foi levada à Pró-Reitoria de Gestão Estudantil – PROGES, que apoiou nossa iniciativa com quatro bolsas, utilizando recurso proveniente no Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Isso possibilitou a implementação do formato atual da disciplina, que é conduzida por uma equipe formada por um(a) docente e um conjunto bolsistas

⁶ Ou seja, o público da disciplina passou a ser a totalidade das e dos discentes indígenas e quilombolas, ingressantes seja pelos processos seletivos especiais seja por cotas no processo seletivo regular.

⁷ No presente momento, correspondendo ainda ao primeiro semestre letivo do ano de 2020, sob o impacto da pandemia de COVID-19 e as dificuldades de acessibilidade digital que se colocam, a disciplina conta apenas com 20 matrículas, uma redução considerável em relação aos semestres anteriores. Comentaremos mais sobre isso no pós-escrito.

de monitoria. O interesse de discentes não-indígenas e não-quilombolas dos dois cursos pela monitoria foi notável e, com o passar dos semestres, além de bolsistas houve sempre monitores(as) voluntários(as). A partir de 2019, as bolsas passam a vir do Projeto Ceanama, que provê bolsas de monitoria para acompanhamento de alunos indígenas em toda a Universidade.

No momento da reformulação da disciplina, os colegiados dos bacharelados em antropologia e arqueologia passaram a dialogar sobre a possibilidade de que a oferta abarcasse discentes de ambos os cursos, assim como sobre formas de viabilizar que a oferta de tal componente fosse continuada, de modo que o acompanhamento que intentávamos oferecer fosse o mais efetivo possível. Estávamos, oportunamente, fazendo a revisão de nossos Projetos Pedagógicos de Curso – PPC. Como nossos colegiados são relativamente pequenos, seria inviável que ambos os cursos oferecessem a disciplina todos os semestres, pois isso comprometeria a necessidade de oferta de outros componentes. A solução encontrada, pensada inicialmente como temporária, foi um esquema de oferta conjunta, em que os dois cursos se alternam semestralmente na oferta da disciplina. E para garantir a oferta continuada, dividimos o componente em códigos distintos, da seguinte maneira: Laboratório de Textos Antropológicos e Arqueológicos I, II, III e IV, no PPC do curso de antropologia, e Laboratório de Textos Arqueológicos e Antropológicos I, II, III e IV, no PPC do curso de arqueologia. Os componentes foram formalizados como disciplinas optativas. Dessa forma, conseguimos oferecer acompanhamento para estudantes indígenas e quilombolas durante praticamente toda sua trajetória acadêmica, desde seu primeiro semestre após a finalização da Formação Básica Indígena.

3 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

A sala de aula da disciplina Laboratório de Textos reúne estudantes indígenas e quilombolas dos cursos de antropologia e arqueologia, o que a torna um espaço que agrega uma enorme diversidade. Por um lado, há discentes que provêm de regiões diferentes e pertencem a uma multiplicidade de povos (quanto a isso ver FONSECA, VAZ FILHO, ARANTES, OLIVEIRA &

SANTOS, neste volume; ROCHA, TORRES & MOREIRA, neste volume; e JÁCOME & HARAYAMA, neste volume), apresentando um domínio muito variado da língua portuguesa. Por outro, há uma diversidade de trajetórias acadêmicas: primeiro por se tratar de um trabalho conjunto entre dois cursos distintos; e, segundo, por que os estudantes se encontram em momentos diferentes de seus percursos acadêmicos, do semestre inicial à elaboração de seus trabalhos de conclusão de curso. Tudo isso faz com que seja impossível investir em uma estratégia metodológica unificada: é preciso considerar a diversidade de discentes e elaborar estratégias particulares, por vezes caso a caso.

Além disso, a disciplina tem um caráter bastante diferente dos componentes curriculares convencionais: não há um conteúdo a ser ministrado, cujo processo de aprendizagem possa ser posteriormente avaliado. A proposta da disciplina foi constituir um espaço de acompanhamento amplo dos e das estudantes indígenas e quilombolas que abarcasse tanto dúvidas e dificuldades gerais em relação ao curso quanto seu desempenho específico nas demais disciplinas que cursam. Assim, antes que “ensinar” o que que seja, é preciso um trabalho de identificação de quais as dificuldades enfrentadas por esses e essas discentes. Esse, com efeito, é um esforço que necessita ser constante, até porque é dos lugares menos óbvios que muitas vezes as questões surgem: o acompanhamento que intentamos oferecer requer, antes de mais nada, proximidade e atenção.

Em relação a ambas as dimensões citadas – a diversidade discente e o caráter não-convencional, ou não-disciplinar do componente –, a atuação das monitoras e monitores tem sido fundamental. Com efeito, foi a implementação das bolsas de monitoria (e a posterior agregação de voluntários e voluntárias) que possibilitou a implementação dessa disciplina. Passemos, então, à exposição algumas das estratégias que pensamos ter sido importantes ao longo desses quatro anos de Laboratório de Textos.

Em geral, as turmas são divididas de modo que cada monitor(a) acompanhe um grupo específico de estudantes. Os critérios mais comumente utilizados para essa divisão são os cursos, as turmas às quais pertencem e suas origens comuns: os estudantes Munduruku, por exemplo, assim como os Wai Wai (e de

outros povos da região do rio Trombetas), podem tender a formar grupos entre si, e não com pessoas de outros povos; de igual modo, há uma tendência para que pessoas das mesmas “turmas” (com o mesmo ano de entrada e, portanto, cursando comumente as mesmas disciplinas obrigatórias) se reunirem para trabalhar juntas⁸. Esses critérios não são impostos; ao contrário, os(as) estudantes têm total liberdade para escolher a melhor forma de se organizar. Do mesmo modo, são eles e elas que decidem por qual monitor ou monitora serão acompanhados, e isso geralmente passa também por afinidades pessoais. Se queremos que esse seja um espaço de acompanhamento que contribua para a trajetória acadêmica de indígenas e quilombolas, é fundamental que seja um espaço onde sintam conforto e acolhimento, e não constrangimento de qualquer natureza, um espaço onde tenham liberdade de expressar suas dúvidas e opiniões, as questões acadêmicas e extra-acadêmicas que lhes afligem e que interferem em seu rendimento acadêmico, assim como em sua estadia na Universidade.

O único elemento que consideramos importante direcionar nessa dinâmica é que os(as) monitores(as) acompanhem um grupo específico de estudantes – que varia entre algo como três a seis estudantes por monitor(a). Essa capilarização da atenção é fundamental, pois permite um aprofundamento de nossa percepção das questões (extremamente variadas) que acometem cada discente em particular. A ação dos(as) monitores(as) vai desde a leitura conjunta com os(as) discentes de textos das disciplinas cursadas e o auxílio na preparação de trabalhos escritos e apresentação de seminários, até o compartilhamento de experiências ao longo da graduação. Igualmente importante é a mediação que realizam na relação com indígenas e quilombolas e as professoras e professores do Laboratório de Textos (bem como de outras disciplinas). Por mais que nós, docentes, busquemos sempre uma proximidade de comunicação com os(as) discentes indígenas e quilombolas, é com os(as) monitores(as) – seus colegas de cursos, com quem compartilham, além da experiência acadêmica, muitas questões da vida – que eles e elas acabam expressando mais abertamente suas

⁸ Os(as) estudantes em fase de elaboração de TCC, por seu turno, são geralmente acompanhados(as) diretamente pelo(a) docente responsável, sempre em diálogo com a orientadora ou orientador, quando é o caso.

dúvidas e incômodos, medos, inseguranças e senso de vergonha, ou mesmo situações de vulnerabilidade em que se encontram (dificuldades financeiras, alimentares, as duplas ou triplas jornadas diárias, dentre outras questões).

Os(as) monitores(as) participam de todas as aulas, cuja dinâmica é muito variável. Algumas sessões são conduzidas pelo(a) professor(a) responsável, que trabalha um tema específico; em outras, a turma é dividida em grupos que, junto com os(as) monitores(as), trabalharam a leitura dos textos que estão sendo estudados em outras disciplinas, ao passo que o(a) professor(a) circula de grupo em grupo acompanhando e auxiliando na dinâmica. Além desses momentos, as atividades da monitoria contemplam também os “plantão de dúvidas”, que são de 4 horas semanais. Os horários dessas atividades são acordados entre monitores(as) e discentes indígenas e quilombolas em função com suas disponibilidades. Uma vez por semana, ocorre uma reunião entre o(a) professor(a) responsável e os(as) monitores(as), na qual relatam as atividades desenvolvidas ao longo da semana anterior e as dúvidas e dificuldades detectadas no grupo que acompanham e, a partir desse levantamento, é feito o planejamento para as atividades da semana.

Uma dúvida constante, e que apareceu desde o início, diz respeito a variedade de nomenclaturas e formatos para o que, no mais das vezes, se considera como uma mesma atividade: resenha, resumo ou fichamento, atividade que a maioria dos(as) docentes solicita com alguma regularidade, assim como a preparação para um seminário ou apresentação oral de trabalho. Essa dúvida sobe qual a diferença entre as três ‘modalidades’, assim como não saber exatamente como preparar e executar apresentações orais, levava alguns(as) discentes a simplesmente não entregar/fazer a avaliação solicitada. Compreensivelmente, alguns deles ou delas se sentiam constrangidos e não relatavam isso a seus(suas) professores(as) – no caso de seminários e apresentações orais, contribuía também a vergonha e, no caso de algumas pessoas, a maior dificuldade com a língua portuguesa. Não era incomum que constrangimentos dessa natureza levassem ao abandono de uma disciplina. A experiência de Laboratório de Textos permitiu identificar essas questões, auxiliando discentes

tes na elaboração dessas atividades e mediando, quando necessário, a relação com colegas que ministravam outras disciplinas.

Outras questões são ainda mais elementares. Com a dinâmica da disciplina, percebemos que muitas vezes havia uma incompreensão de documentos como o plano de curso, ou a função das ementas, o que por vezes dificultava que determinados(as) discentes acompanhassem, por exemplo, qual texto deveria ser lido para qual aula. Ainda mais, havia casos de estudantes que não sabiam como poderiam ter acesso aos textos. Questões básicas que a maioria de nós, docentes, toma como dadas, mas que não são necessariamente óbvias para este público. Além, evidentemente, de constrangimentos mais sérios: muitos não têm dinheiro para fazer cópia dos textos, nem um computador para ler, restando a diminuta tela do celular.

Em relação especificamente à leitura, a experiência da disciplina permitiu perceber que havia dificuldade na compreensão de muitas palavras, expressões e conceitos nos textos. De modo que, por vezes, a incompreensão de duas, três, ou mesmo uma única palavra, central em um parágrafo, dificultava a compreensão geral do argumento. As monitoras e monitores foram orientados a tomar nota dessas palavras à medida que percebiam dificuldades dessa natureza nos grupos que acompanhavam. A partir disso, começamos a elaborar listas de palavras e, de quando em quando, fazemos aulas dedicadas a tratar um conjunto delas. Algumas, como dito, eram conceituais; outras, não eram propriamente conceitos, mas apareciam com frequência, sendo características da linguagem acadêmica ou do jargão antropológico e/ou arqueológico – como ‘contexto’, ‘análise’, ‘processo’, ‘inserção’, ‘construir/desconstruir’, ‘ideia’, ‘noção’, ‘extinção’, ‘primitivo’, ‘conceito’, ‘teoria’, ‘explicação’, ‘argumento’, ‘empírico’, ‘abstrato’; outras, ainda, eram palavras mais comuns da língua portuguesa. No caso de discentes bilíngues, uma fonte adicional de dificuldades são as figuras de linguagem, de um modo geral, e palavras de significado derivado – uma “construção teórica”, “desconstruir um argumento” ou um “argumento bem amarrado”, por exemplo.

O que vale para os textos, certamente, vale também para a fala. A percepção das dificuldades de compreensão dessas e outras palavras, assim, nos chamou atenção em relação ao vocabulário que utilizamos em sala de aula; não no sentido de “simplificar” a linguagem utilizada, mas no de nunca tomar por dado a compreensão de certos termos, e ter sempre o cuidado de explicá-los mais cuidadosamente. Isso implica igualmente que, apesar do desafio maior que se apresenta para estudantes bilíngues, dificuldades análogas se colocam também para aqueles e aquelas que tem o português como primeira língua ou que o compreendem bem; pois, muito além de uma ‘dificuldade linguística’, o que isso evidencia é o afastamento em relação à linguagem acadêmica e/ou erudita e às lógicas de pensamento e modos de criatividade nelas implicadas – uma diferença entre contextos de produção de conhecimento que partem de premissas e métodos radicalmente distintos.

Alguns dos conceitos em relação aos quais identificamos que havia dificuldade de compreensão exigiam explanações mais abrangentes. Dessa forma, algumas aulas foram destinadas a tratar de conceitos como cultura, etnicidade, paisagem, ambiente, dentre outras. As professoras e professores também incentivaram as turmas a participar de eventos e palestras ocorridas na Ufopa, que posteriormente eram comentadas e debatidas coletivamente. Outra estratégia comumente utilizada foram aulas programadas, em que professores(as) convidados(as) apresentavam temas que causavam dúvidas à parte da turma. Também foram feitas atividades fora de sala de aula, como visitas ao Laboratório de Arqueologia Curt Nimuendaju, onde foram mostrados, explicados e manuseados réplicas e objetos arqueológicos.

Essa variedade de estratégias em sala de aula responde, assim, tanto à diversidade de discentes que participam da disciplina (seus diferentes cursos, locais de origem e momentos na trajetória acadêmica) quanto à diversidade de questões colocadas por sua experiência na universidade. O planejamento das atividades precisa ser feito à medida que se caminha, respondendo sempre às demandas que vão surgindo a partir, sobretudo, do transcurso das demais disciplinas cursadas pelos(as) discentes. Isso, acreditamos, não é trivial: não

há estratégia pronta de antemão, e não há estratégia que funcione independentemente do contexto. O que foi produtivo em um semestre pode não ser no semestre seguinte, o que foi produtivo com uma pessoa pode não ser com outra, o que é produtivo para um curso pode não ser para outro.

4 O QUE É ACOMPANHAMENTO?

A disciplina Laboratório de Textos opera no sentido de oferecer acompanhamento à trajetória acadêmica de indígenas e quilombolas. Mas o que precisamente é acompanhamento?

A motivação inicial para organizar esse projeto era a percepção, algo difusa, das “dificuldades” apresentadas por indígenas e quilombolas em seu processo de aprendizagem. Mas no que consistiam essas “dificuldades”? Quais delas seriam particulares desse público, e quais seriam partilhadas por outros(as) discentes, sobretudo cotistas do processo seletivo regular? Enquanto estudantes indígenas apresentavam em geral uma retenção significativa nos cursos⁹, alguns tendo um índice relativamente alto reprovações, a suposição – razoavelmente difundida na instituição, mas via de regra pouco refletida – de que isso era um “problema” com o qual a universidade precisava lidar nos causava incômodo. Com a implementação do projeto, foi ficando evidente que: 1) muitas das dificuldades enfrentadas por esse público eram efeito da ausência de políticas de ações afirmativas voltadas para a permanência, e não apenas para o ingresso (ver PEREIRA, 2018); 2) algumas das questões mais significativas que impactavam em seu desempenho acadêmico não diziam respeito estritamente à apreensão do conteúdo, mas remetiam a outros fatores, incluindo situações extraclasse e extra universidade; 3) afora a barreira linguística, muitas das questões identificadas pela disciplina se apresentam não apenas entre indígenas e quilombolas, mas em igual medida para discentes socialmente vulneráveis – que, cabe notar, conformam a maioria de nossos estudantes.

⁹ O que não pode ser dito dos quilombolas, posto que, como foi em 2015 que começaram a ingressar via processo seletivo especial, apenas agora os(as) primeiros(as) discentes se encontram em fase de conclusão de curso. Já no caso dos(as) indígenas, que ingressam desde 2011, o primeiro aluno formado (no curso de antropologia) defendeu seu TCC em 2017.

De saída, o desafio que se apresentou para a dinâmica de Laboratório de Textos foi identificar quais eram as dificuldades apresentadas/enfrentadas por indígenas e quilombolas em nossos cursos. E isso, como já dissemos, é algo que requer atenção constante. Ou seja, mais simplesmente que uma oferta de informações de nós docentes para os(as) discentes, é um movimento no sentido contrário, os(as) estudantes nos repassando informações, que fundamenta e permite a dinâmica dessa disciplina. Ainda mais quando, como viemos a descobrir, questões referentes ao “ensino” sempre se fazem presentes, mas por vezes são menos importantes que outras: os desafios enfrentados em sua vida fora da universidade impactam direta, e as vezes dramaticamente, em seu rendimento acadêmico¹⁰. O acompanhamento que podemos oferecer não é algo como um “reforço escolar” – ainda que retomar conceitos e temas, auxiliar na leitura e compreensão de textos ou na preparação de trabalhos sejam atividades sempre realizadas –, mas *um diálogo*, por meio do qual intentamos uma transformação do ambiente acadêmico por meio da presença de indígenas e quilombolas. Em outras palavras, se valer desse diálogo para repensar, coletivamente, aspectos diversos da dinâmica dos cursos de modo a produzir um ambiente acadêmico do qual indígenas e quilombolas tomem parte de fato, e não apenas de direito – um ambiente que seja também indígena e quilombola, em alguma medida.

Nesse processo, escusado dizer, também nós docentes aprendemos e saímos transformadas e transformados. Se em algumas ocasiões esse diálogo é coletivizado no âmbito dos cursos, na rotina cotidiana da disciplina é com um(a) professor(a) particular que ele tem lugar. Laboratório de Textos é

¹⁰ Em muitos casos, isso está ligado à mudança para a cidade que a entrada no ensino superior implica. Daí, surgem questões como a distância para com sua comunidade de origem, dificuldades econômicas (e de gestão financeira) ou demandas familiares (suas crianças e outros parentes que passam a co-residir na cidade). Moradia em locais distantes, sem estrutura mínima ou mesmo fome: essas, infelizmente, são questões muito mais comuns do que imaginamos. Também é importante considerar as demandas do engajamento político destes(as) discentes, de sua atuação como lideranças, participando de uma série de atividades no âmbito do movimento indígena que, com frequência, fazem com que não possam comparecer às aulas. Essas questões estão bem elaboradas no relatório do monitor João Antônio Tapajós Pereira, primeiro antropólogo indígena formado pela Ufopa (TAPAJÓS PEREIRA, 2017).

uma experiência muito diferente das demais disciplinas que ofertamos, dentre outros motivos, pois indígenas e quilombolas não são apenas alguns(as) alunos(as) de uma turma maior, mas sim uma turma completa. Essa imersão, por assim dizer, permite melhor compreender e dimensionar uma série de questões que nos permitem lidar de outra maneira com a presença indígena e quilombola em sala de aula. É nossa atuação como docentes, em suma, que essa experiência exige repensar: não são apenas os indígenas e quilombolas que necessitam se adaptar à rotina, às práticas e às exigências acadêmicas, mas também nós que precisamos reinventar nossas práticas de ensino, para que comportem e acolham essas pessoas em sua diferença.

Justamente por esse motivo, quando da institucionalização da disciplina Laboratório de Textos, decidimos que ela seria ofertada necessariamente por diferentes docentes a cada semestre, de modo que todas e todos nós passássemos por essa experiência. De nada adiantaria que uma única pessoa assumisse a disciplina continuamente e as demais continuassem com suas práticas de ensino inalteradas: pois o trabalho que a disciplina realiza é sobre todas e todos do curso, discentes e docentes; mais ainda, sobre *a relação* entre nós professores(as) e estudantes indígenas e quilombolas. A transformação que se precisa somente pode ser gerada e produzida coletivamente.

Nesse sentido, entendemos que o “acompanhamento” deve ser entendido no sentido de *companhia*, de *estarmos juntas e juntos*. Pois é apenas por essa proximidade que podemos compreender quais as questões que acometem indígenas e quilombolas e, assim, oferecer-lhes auxílio; pois é apenas estando abertos(as) a essas questões que podemos nos transformar enquanto educadores(as), pois algumas das questões que lhes acometem dizem também respeito às nossas práticas de ensino. A experiência de Laboratório de Textos tem nos ensinado que é imprescindível que indígenas e quilombolas sejam nossas companhias nos cursos, e que também nós sejamos companhia em suas trajetórias acadêmicas.

5 ALGUNS EFEITOS DE LABORATÓRIOS DE TEXTOS

Com a implementação da disciplina em seu formato atual, a partir de 2017, não tardou para que alguns efeitos se fizessem perceptíveis. De maneira mais direta, percebemos uma melhora no desempenho em provas, trabalhos escritos e apresentações orais (como os seminários apresentados no contexto das disciplinas), posto que os(as) discentes passaram a contar com o apoio de docentes e bolsistas de monitoria. A identificação de dificuldades pontuais de determinados(as) alunos(as), igualmente, permitiu aos professores(as) e monitores(as) de Laboratórios de Textos exercerem uma mediação frente aos(as) docentes que ministravam outras disciplinas. O diálogo entre os(as) docentes das disciplinas permitiu sanar mal-entendidos que poderiam acarretar inclusive em uma reprovação, assim como permitiu encontrar alternativas mais viáveis para execução de certas atividades. Esse diálogo sobre questões aparentemente simples, mas que geravam complicações para discentes indígenas e quilombolas, se mostrou imensamente produtivo. Tivemos alguns casos de discentes bilíngues com muita dificuldade em falar o português que tiveram suas falas traduzidas por colega também bilíngue e, assim, puderam apresentar trabalhos de forma oral, o que contribuiu para aprovação nas disciplinas.

Caberia apontar também que o acompanhamento de discentes em fase de conclusão teve efeitos muito positivos. O auxílio para definição dos temas e metodologia de pesquisa, bem como a melhora da capacidade de escrita, contribuíram para que lograssem finalizar o curso. Embora haja certamente outros fatores envolvidos, é significativo que o primeiro aluno indígena do Programa de Antropologia tenha se formado apenas depois da implementação da disciplina, em 2017 – ele próprio foi um dos quatro primeiros monitores. De lá para cá, foram 13 indígenas formados (8 da antropologia e 5 da arqueologia¹¹), sendo que 7 destes (3 da antropologia e 4 da arqueologia) ingressaram em mestrados em 4 instituições federais de ensino e pesquisa (Universidade Federal do Pará, Museu Paraense Emílio Goeldi, Universidade Federal de Sergipe e Universidade Federal de Minas Gerais).

¹¹ No caso da arqueologia, duas dessas cinco pessoas ingressaram pelo processo seletivo regular.

A importância desse acompanhamento acadêmico não carece de mais comentários. Mas os efeitos provavelmente mais marcantes dessa experiência são aqueles que poderíamos talvez chamar de indiretos, ou não evidentes. Colocando de uma maneira geral, Laboratório de Textos tem fortalecido a confiança, ou autoestima, de indígenas e quilombolas nos dois cursos, contribuindo para que se apropriem dos espaços acadêmicos. Isso se faz sentir de diversas maneiras. Antes da implementação da disciplina, havia uma invisibilidade dos(as) estudantes indígenas e quilombolas em sala de aula¹². Esses estudantes dificilmente participavam das aulas, permanecendo isolados e em silêncio – mesmo quando alguma pergunta lhes era dirigida –, principalmente por sentirem vergonha e constrangimento. Até mesmo o lugar “geográfico” que ocupavam, o fundo da sala, mudou. Começamos a perceber que, gradativamente, passaram a participar mais das aulas, fazendo inclusive intervenções orais e se sentindo mais à vontade para colocar suas dúvidas e questões, bem como para compartilhar experiências. Nossa percepção é que, antes da implementação da disciplina, discentes indígenas e quilombolas tinham dificuldade de enxergar o ambiente acadêmico como um espaço do qual fizessem parte. Não pretendemos afirmar que a disciplina Laboratório de Textos tenha resolvido essa questão, mas ela certamente tem contribuído para que tais estudantes se apropriem do espaço da sala de aula, em paralelo com sua luta por afirmação na universidade como um todo. Isso ficou particularmente evidente no ano de 2019, quando enfrentamos a possibilidade de interrupção temporária das bolsas de monitoria devido à mudança da forma de gestão dos recursos do PNAES visando a implementação do projeto Ceanama. Os(as) estudantes indígenas e quilombolas se mobilizaram para entender a situação e demandar a continuidade do acompanhamento em Laboratório de Textos, cobrando-nos isso. A mobilização e sua postura ativa evidencia não apenas a importância dessa disciplina, mas, sobretudo, o quanto seus efeitos já se fazem sentir também em termos de seu empoderamento e do reconhecimento da im-

¹² Essa invisibilidade era particularmente grave no caso de discentes da região do baixo Tapajós que, muitas vezes, tem nomes e sobrenomes familiares que não apontam seu pertencimento étnico.

portância das políticas de ações afirmativas para seus percursos acadêmicos. E isso reverbera nos novos ingressos, na medida em que indígenas e quilombolas mais antigos(as) nos cursos acabam atuando como mediadores e conselheiros(as) para os(as) novos(as) ingressantes, o que se reflete muito positivamente em suas trajetórias acadêmicas. Depois de quatro anos de oferta continuada de Laboratório de Textos, só agora estudantes que foram acompanhados(as) desde seu primeiro semestre se aproximam da conclusão do curso. E a diferença em relação aqueles e aquelas que entraram antes da implementação desse acompanhamento é notável: se antes a retenção era comum, agora temos um quadro em que a maioria dos e das estudantes indígenas e quilombolas apresenta condições de se formar sem retenção significativa.

Em diversos momentos, a mediação feita pelos(as) monitores(as) abriu um espaço de diálogo dentro da sala do Laboratório de Textos, provocando rodas de conversa em torno de relatos sobre racismos vividos dentro e fora da universidade ou sobre experiências de suas vidas nas aldeias e comunidades. Tudo isso contribui para que, além do aspecto pedagógico, Laboratório de Textos seja um espaço de fortalecimento de indígenas e quilombolas dentro dos cursos do PAA. Além do mais, contribui para uma relação de maior proximidade entre professores(as) e alunos(as), o que é fundamental para a melhora do desempenho acadêmico.

É nesse sentido que insistimos que a importância do acompanhamento de indígenas e quilombolas não se restringe à compreensão do conteúdo apresentado ao longo das disciplinas. O aumento de sua participação nas aulas, o aprimoramento do diálogo com os(as) professores(as) bem como a possibilidade de trocas de experiências sobre vivências dentro e fora da Universidade são dimensões que escapam à fixação dos mecanismos de avaliação pelos conteúdos ministrados, cuja aprendizagem precisa ser demonstrada. As relações de afeto e respeito construídas pela proximidade e empatia são fundamentais para o ensino e a aprendizagem, especialmente quando o que está em questão é a inclusão de segmentos da população historicamente excluídos do acesso ao ensino superior.

Consideramos que o ambiente pedagógico criado por Laboratório de Textos extrapola a formalidade e incita de alguma forma a autonomia e a construção de outro tipo de espaço. Ressaltamos aqui a importância que tem a disciplina no desenvolvimento e finalização dos cursos, da formação de estudantes indígenas e quilombolas; mas não podemos deixar de destacar a importância que os(as) monitores(as) têm, muito além da sala de aula. Quando acontecem os processos seletivos para monitoria, sempre há mais candidatos(as) do que vagas, e muitos(as) daqueles e daquelas que não são selecionados(as) se dispõem a fazer a atividade de maneira voluntária. Existe entre os(as) discentes dos cursos uma percepção de que a monitoria de Laboratório de Textos é muito relevante para sua própria formação, do ponto de vista acadêmico tanto quanto pessoal. Monitores que estão prestes a se formar costumam incentivar colegas de outras turmas a ingressar na atividade, pois se preocupam com continuidade do trabalho. Observamos ao longo deste processo a criação autônoma do que poderíamos chamar de uma “escola de monitores”, gerenciada e renovada pelos(as) próprios(as) monitores(as).

6 LÍNGUAS, NO PLURAL

A dificuldade de discentes bilíngues com o português é frequentemente apontada como um dos principais desafios para sua integração na rotina acadêmica. Essa é, com efeito, uma questão muito relevante, mas que precisa ser válida de parte a parte. Também a Universidade precisa encarar esse desafio, e não apenas como uma limitação: se recebemos discentes não-falantes de português como primeira língua, por que não acolhemos também suas línguas maternas?

Nos cursos de antropologia e arqueologia temos experimentado, por meio da mediação dos(as) professores(as) e, sobretudo, dos(as) monitores(as) de Laboratórios de Textos, a possibilidade de que as línguas indígenas sejam utilizadas em determinadas avaliações, como seminários. A diferença linguística por vezes dificulta que nós professores(as) consigamos discernir o que esses(as) alunos(as) estão ou não compreendendo dos conteúdos das disciplinas; de maneira recíproca, a dificuldade de se

expressar em português implica, logicamente, em uma dificuldade por parte desses(as) alunos(as) de comunicar suas percepções e entendimentos no contexto da sala de aula. As experiências com avaliações orais feitas nas línguas indígenas maternas se mostraram muito produtivas no sentido de mediar esse hiato. Em alguns casos, isso foi decisivo para a aprovação nas disciplinas, pois sua dificuldade estava muito mais em se comunicar do que em compreender – habilidades linguísticas conexas, mas distintas.

A implementação dessa prática, entretanto, só tem sido possível por meio da tradução voluntária de outros(as) discentes indígenas que falam melhor o português. Mas, como se pode imaginar, isso não é algo simples. Pois não é sempre que há nos cursos estudantes que podem atuar bem como tradutores. Além disso, essa é uma atividade a mais para discentes indígenas que, por mais que sempre se disponham a auxiliar seus parentes e colegas de cursos, não deixa de ser uma sobrecarga. Seria necessário, em suma, uma infraestrutura institucional que suportasse esse tipo de atividade. Primeiro, e fundamentalmente, seria necessário reconhecer a diferença linguística como parte constitutiva das Ações Afirmativas na Ufopa, ou seja, o direito desses alunos(as) a suas línguas maternas no contexto das atividades de seus cursos. A apresentação oral de trabalhos é apenas um exemplo das possibilidades que isso implicaria. Em outras universidades como na UNICAMP, UFMG e UFAM por exemplo, na graduação como na pós-graduação, é reconhecida a possibilidade de indígenas redigirem seus trabalhos de conclusão total ou parcialmente na língua materna. E esse reconhecimento implicaria na necessidade de a Universidade encontrar formas institucionais de garantir, i.e., de viabilizar, o direito à diversidade linguística. Uma maneira de efetuar isso a curto prazo, seria a contratação de especialistas nas línguas faladas por estudantes indígenas da Ufopa, sejam linguistas, seja um programa de bolsas para tradução. Não há solução certa: aqui, como sobre outras questões, é preciso experimentar possibilidades para encontrar saídas possíveis – construir conjuntamente.

7 DESAFIOS INSTITUCIONAIS

Como exposto acima, o espaço de Laboratório de Textos foi institucionalizado nos PPCs de nossos cursos como uma disciplina; mais precisamente, trata-se de uma disciplina optativa. Essa, entretanto, não é uma solução ideal ou única. Pelo lado positivo, ela possibilita a atribuição de carga horária para docentes e discentes. Como componente curricular, Laboratório de Textos demanda dos(as) professores(as) o mesmo comprometimento de tempo e esforço, se não mais, que as disciplinas convencionais. É simplesmente inviável oferecer um acompanhamento próximo e efetivo se os(as) docentes não tiverem tempo hábil para se dedicar a isso, quanto mais quando esse esforço implica, muitas vezes, experimentar caso a caso didáticas, metodologias e formas de comunicação.

Da parte dos e das estudantes, se pode dizer algo similar: se estiverem sobrecarregados(as) de disciplinas, dificilmente conseguirão reservar o tempo necessário para estudar, junto aos(às) monitores(as), os textos solicitados para os diferentes componentes. Laboratório de Textos, assim, opera no sentido de diminuir a carga horária de “conteúdos disciplinares”, por assim dizer, que discentes indígenas e quilombolas precisam cursar, gerando tempo e condições para que se detenham de maneira mais aprofundada nos componentes obrigatórios. Outrossim, é importante que possam ser matriculados(as) em Laboratório de Textos, pois isso cria não apenas tempo (pois, propositalmente, não ofertamos outras disciplinas no mesmo horário) como também compromisso – é preciso ter frequência mínima e, ainda que não haja avaliação, participar das atividades de maneira regular para poder receber uma nota e, por conseguinte, a aprovação. Dessa forma, Laboratório de Textos acaba por nos permitir algo como um ajuste da grade curricular dos cursos à especificidade de indígenas e quilombolas.

Por outro lado, a maneira como institucionalizamos esse espaço praticamente anula a necessidade curricular de discentes indígenas e quilombolas fazerem disciplinas optativas. Para outros cursos isso talvez não seria problema. Mas para os nossos, os componentes optativos são fundamentais para a formação – índice disso é a carga horária total relativamente alta reservada para

esses componentes. Além do mais, tendo como objetivo o acompanhamento desse público, a atividade não seria literalmente uma disciplina. Não há o menor sentido, por exemplo, de que haja obrigatoriedade de avaliação – quem dirá três, como exige nossa universidade –, pois esse não é o objetivo do que se propõe. Se trata mais de algo como um ‘projeto pedagógico institucional’. Mas então não haveria uma categoria administrativa que desse conta de suas especificidades: seria um projeto de ensino (e não de pesquisa ou extensão), mas que apresentasse alguma solução para a carga horária de docentes, e não apenas para a atuação dos(as) monitores(as) – como faz o Projeto Ceanama, por exemplo, aos institucionalizar a oferta de bolsas para tanto.

Por fim, caberia salientar uma certa insegurança institucional de que padece nossa iniciativa. Inicialmente, as bolsas de monitoria foram concedidas diretamente pela PROGES com recurso do PNAES, com cuja finalidade é coerente. Posteriormente, foi institucionalizado o Projeto Ceanama com objetivo de estender a possibilidade de um acompanhamento via bolsistas de monitoria a todos os cursos da universidade. No período de transição de um a outro, entretanto, nossa iniciativa ficou temporariamente desamparada, e foi necessário que o Instituto de Ciências da Sociedade utilizasse recursos próprios para pagar três meses de bolsa, com vistas à não interrupção do acompanhamento. É certo que essa foi uma dificuldade pontual, mas aponta para necessidade de parâmetros institucionais seguros que sustentem a possibilidade de execução de iniciativas como a nossa.

8 CON-TRADIÇÕES NA ACADEMIA

Após essa exposição sobre o funcionamento da disciplina Laboratório de Textos, bem como de uma breve avaliação de alguns de seus principais efeitos, gostaríamos de concluir com uma reflexão sobre uma questão mais abrangente. Acompanhamento, como dissemos, não é “nivelamento”, pois o objetivo principal não é fazer com que indígenas e quilombolas acompanhem as disciplinas *da mesma maneira* que os(as) demais colegas. Conquanto seu desempenho acadêmico esteja sempre em nosso horizonte de preocupação – a dimensão prática é

inescapável –, não podemos tomar o caráter “especial” do processo seletivo voltado para indígenas e quilombolas como algo que incide apenas no ingresso, sendo indiferente ao perfil dos(as) egressos(as) do curso. Em outras palavras, se abrimos as portas de nossos cursos para essa diferença, não podemos – e certamente não devemos – esperar que ela seja diluída no correr do curso, resultando em uma formação padronizadora. Essa diferença precisa se refletir no processo da formação, mas igualmente sobre o curso que forma.

Indígenas e quilombolas chegam na universidade desejosos de aprender, mas trazem também seus conhecimentos. Nos cursos de antropologia e arqueologia, os conteúdos abordados muito frequentemente dialogam com suas vivências. Mais do que simplesmente “ensiná-los(las)”, portanto, o espaço da sala de aula é potencialmente um espaço de diálogo, em que diferentes tradições, acadêmica e tradicionais, se colocam lado a lado. Isso poderia ser entendido como efeito das especificidades disciplinares da antropologia e da arqueologia; mas colocar a questão dessa maneira elude o fato de que, independentemente do curso em que esses(as) alunos(as) ingressam, diferentes tradições se colocam lado a lado. Essa companhia se manifesta em termos muito abrangentes, passando pelos conteúdos específicos¹³, mas também pela forma de comunicação, pelas posturas corporais implicadas pelo enclausuramento do espaço físico das salas de aula, dentre muitas outras questões.

Por isso mesmo, considerá-la exige estarmos abertos a nos repensar: repensar as certezas do conhecimento acadêmico diante de outras formas de conhecimento, repensar nossas práticas discursivas, didáticas e avaliativas, tão comumente moldadas em contextos muito distantes daqueles de que provém os(as) discentes de nossos cursos (mesmo os ingressantes pelo processo seletivo regular, quanto mais os indígenas e quilombolas). A presença de indígenas

¹³ Lembremos que muitas disciplinas, mesmo algumas das ciências mais clássicas, tem se prestado ao diálogo com os conhecimentos indígenas e, cada vez mais, quilombolas e de outras populações tradicionais, dedicando-se ao que se nomeia como “etno-”conhecimentos (etnomatemática, etnobiologia e por aí vai). Ainda que essas sejam caminhos nos quais ainda há muito a desenvolver, eles apontam para a possibilidade e produtividade da existência em companhia dessas diferentes tradições.

e quilombolas em nossos cursos se revela como um aspecto *contradisciplinar* (COELHO DE SOUZA, 2017), que de alguma maneira embaralha a velha hierarquia entre ‘sujeitos’ e ‘objetos’ do conhecimento acadêmico, científico. Antes que tomar a diferença indígena e quilombola como estando, ao menos em alguns aspectos, em “contradição” com que as expectativas e exigências da academia, é preciso levar a sério que estamos diante de *con-tradições*, diferentes tradições que, não obstante, se colocam lado a lado, em companhia uma da outra. E tornar a sala de aula um pouco aldeia, um pouco comunidade, um pouco familiar para as alunas e os alunos. O resultado desse estar junto, evidentemente, não será aquele esperado de antemão. E não se pode dizer qual será: é preciso construir conjuntamente, e transformar conjuntamente. Concluimos, então, reafirmando o que já declaramos: o acompanhamento de estudantes indígenas e quilombolas, bem como se haver com a presença desses sujeitos no ambiente acadêmico que historicamente os excluiu, demanda *companhia*.

9 PÓS-ESCRITO SOBRE A PANDEMIA DE COVID-19

No contexto atual, decorrente da pandemia de COVID-19, o confinamento da sala de aula se reverteu em confinamento doméstico. É, portanto, um novo panorama, que traz ainda mais desafios ao acesso de indígenas e quilombolas. As dificuldades com o regime de ensino remoto são inúmeras, desde a limitação de acesso à computadores e internet¹⁴ até o adoecimento (próprio ou de familiares), passando pela falta de espaço e condições apropriadas ao estudo no ambiente doméstico – residências pequenas e com presença de familiares (muitas vezes, bebês e crianças). Esse panorama tornou o direito à educação, via ações afirmativas, ainda mais complexo, colocando em suspenso vários avanços dos últimos anos.

Tendo em vista os desafios impostos pelo momento atual, após o retorno da paralização em decorrência da pandemia a disciplina de Laboratório de Textos está sendo excepcionalmente ofertada a duas turmas separadas, uma de

¹⁴ Cabe notar que esse problema foi mitigado, ainda que parcialmente, pelos editais de concessão de chips com dados móveis e de empréstimo de computadores portáteis lançados pela Ufopa.

antropologia e outra de arqueologia, de modo a facilitar a comunicação agora feita única e exclusivamente por meio digital. Não temos ainda uma ideia do nível do impacto dessa mudança no percurso acadêmico de estudantes indígenas e quilombolas – essa será uma avaliação que só poderá ser feita com o tempo. Entretanto, mesmo com apenas um mês de semestre letivo à distância, algumas considerações podem ser feitas.

Com a irrupção da pandemia de COVID-19, estudantes indígenas e quilombolas retornaram para suas comunidades. Mas em muitos de seus territórios o acesso à internet é extremamente precário ou inexistente, o que torna inviável que consigam acompanhar as disciplinas em regime remoto. Por esse motivo, alguns estudantes decidiram retornar à Santarém, expondo-se ao risco de contaminação. À falta de acesso regular à internet se soma à ausência de equipamentos adequados. Parte considerável desses(as) estudantes não tem computador e utilizam unicamente o celular para ler textos, assistir aulas e fazer os trabalhos solicitados, o que limita, quando não inviabiliza, sua participação regular nas disciplinas. Isso tem se refletido na ausência sistemática das e dos estudantes indígenas e quilombolas nas aulas, incluindo aquelas de Laboratório de Textos. Além de todas essas questões de ordem mais pragmática, o trabalho de acompanhamento tem sido imensamente dificultado pela distância imposta pelo regime remoto. Pois como criar vínculos por meio da comunicação virtual, quanto mais diante dessas limitações de acesso à internet? Essa questão se faz muito sensível principalmente em relação aos e às estudantes ingressantes, que não tinham experiência prévia com a disciplina e que não tem conseguido superar as distâncias e barreiras que se colocam no começo de suas trajetórias.

Sem a proximidade física e em um regime de comunicação à distância precário, sentimos que estão comprometidos alguns dos principais pontos de ancoragem de nossa experiência de acompanhamento. Indígenas e quilombolas, nos parece, tem sido mais afetados(as) que outros(as) estudantes. Efeito tão recorrentemente notado da pandemia de COVID-19, assistimos também nesse âmbito uma exacerbação das desigualdades sistêmicas do país.

REFERÊNCIAS

BANIWA, Gersem. Educação e povos indígenas no limiar do século XXI: debates interculturais. In: BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula, Laced. 2019, p. 59-101.

COELHO DE SOUZA, Marcela S. Contradisciplina. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 60, n. 1, pp. 99-116, 2017.

PEREIRA, Terezinha do Socorro Lira. **Os indígenas e o ensino superior na Amazônia: realidade e perspectivas da política de ação afirmativa da Universidade Federal do Oeste do Pará (2010-2015)**. – Santarém, 2018. 249 fls.: il. (Dissertação). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará.

TAPAJÓS PEREIRA, João Antônio. Relatório de atividades de monitoria da disciplina Laboratório de Textos. Relatório. Ufopa, Santarém, 2017.

UFOPA, Universidade Federal do Oeste do Pará. **Projeto Pedagógico de Curso – Bacharelado em Antropologia**. Santarém, 2016.

UFOPA, Universidade Federal do Oeste do Pará. **Projeto Pedagógico de Curso – Bacharelado em Arqueologia**. Santarém, 2018.

PERFIL DAS(OS) ESTUDANTES QUILOMBOLAS MATRICULADAS(OS) NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ - UFOPA (2015-2018)

Luiz Fernando de França¹

1 INTRODUÇÃO

Neste texto apresento um perfil social, racial, econômico e estudantil das(os) alunas(os) quilombolas matriculadas(os) entre 2015 e 2018 nos cursos de graduação da Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA. As informações aqui sistematizadas resultam do andamento do projeto de pesquisa “Quilombolas na UFOPA: análise da situação acadêmica das(os) estudantes quilombolas matriculadas(os) nos cursos de graduação da Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA (2015-2018)”, considerando as atividades de planejamento, coleta de dados e análise preliminar realizadas no período de agosto de 2018 a julho de 2019.²

¹ Docente do Curso de Letras – Instituto de Ciências da Educação (ICED), da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) – Santarém-Pará-Brasil. Doutorado em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). Mestrado em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). E-mail: luiz.franca@ufopa.edu.br

² Registro que uma primeira parte dos dados deste perfil foi divulgada no ano de 2020. Ver: FRANÇA, Luiz Fernando de; SANTOS, Iris Rosane de Jesus; PINTO, José Henrique de Jesus. *Perfil social e racial dos(as) estudantes quilombolas da Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA (2015-2018)*. Revista Cocar. V.14, N.30, Set./Dez. 2020, p. 1-20. Por isso, pondero que neste trabalho, além retomar informações já socializadas, realizo uma incorporação de novos dados socioeconômicos e estudantis que são também resultados parciais do projeto de pesquisa. Trata-se, portanto, de um perfil mais completo, ampliado e diversificado das(os) estudantes quilombolas da UFOPA.

Nesta primeira etapa da pesquisa (2018/2019), a equipe de trabalho focalizou a situação acadêmica das(os) estudantes quilombolas e constitui, com ênfase nas informações e narrativas oferecidas pelas(os) próprias(os) alunas(os), uma avaliação geral sobre a presença quilombola dentro da UFOPA nos primeiros 04 (quatro) anos da política afirmativa que deu início a um ingresso mais efetivo desse grupo étnico-racial na instituição: o Processo Seletivo Especial Quilombola – PSEQ.³ Nesse sentido, o que socializo neste momento é resultado parcial de um trabalho de investigação mais amplo ainda em execução em termos de análise e levantamento de informações. A curto e médio prazos, a intenção é imbricar essas informações e, gradativamente, construir uma espécie de “observatório quilombola” dentro da UFOPA, com destaque para dados relativos à acesso, permanência e finalização da graduação, e ingresso na pós-graduação.

Sobre este perfil em específico, registro também que as informações que o compõe serão relevantes para a política de consolidação e melhoria do ingresso de quilombolas na UFOPA em variados níveis e situações, sobretudo no que diz respeito a ampliação do acesso, a funcionalidade do conhecimento a acerca da realidade social das(os) estudantes e a incontornável necessidade de assistência e apoio estudantil.

Na sequência, descrevo o recurso utilizado para coleta das informações.

2 O QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E ACADÊMICO

Como instrumento de coleta de informações, nesta fase da pesquisa a equipe de trabalho utilizou um “questionário socioeconômico e acadêmico”. O questionário é um instrumento composto por duas partes fundamentais e congruentes: a) uma caracterização socioeconômica da(o) estudante quilombola, que é constituída por questões relacionadas à identificação e vinculação geral da(o) aluna(o), à escolaridade e ocupação dos pais, ao Ensino Médio e Supe-

³ O primeiro Processo Seletivo Especial Quilombola da UFOPA foi iniciado no final em 2014. Os(as) estudantes aprovadas(os) ingressaram em 2015.

rior, bem como à assistência estudantil dentro da UFOPA; b) uma relação de 22 (vinte e duas) perguntas discursivas sobre temas relacionadas a presença de estudantes quilombolas na UFOPA. A primeira parte, portanto, apresenta um viés mais objetivo, no que diz respeito a coleta de informações e caracterização; a segunda possui uma natureza mais subjetiva, considerando a dimensão aberta das perguntas formuladas e a possibilidade da(o) estudante narrar situações mais particulares de sua trajetória dentro da instituição.

O perfil das(os) estudantes quilombolas apresentado neste texto foi constituído com base nos dados obtidos na primeira parte do questionário aplicado. As informações da segunda parte estão em análise e serão divulgadas posteriormente.

2.1 A aplicação do questionário

É importante destacar que a aplicação do questionário foi feita de forma livre e voluntária, no período de outubro de 2018 a maio de 2019. Em Santarém, por meio das redes sociais e das reuniões do Coletivo de Estudantes Quilombolas da Universidade Federal do Oeste do Pará – CEQ/UFOPA – sensibilizei as(os) estudantes sobre a importância da colaboração com a pesquisa. Registro também que, feita à distribuição do questionário, foi oferecida uma temporalidade necessária para a entrega, de forma que o tempo de preenchimento foi predominantemente organizado pela(o) própria(o) aluna(o). Esta opção de preenchimento mais livre deve-se, sobretudo, ao conjunto expressivo de perguntas de tendência subjetiva que compõe o questionário socioeconômico e acadêmico.

Para aplicação dos questionários nos demais *campi*, além das redes sociais e do contato direto com as(os) estudantes quilombolas, utilizei os meios institucionais disponíveis e encaminhei os questionários às unidades acadêmicas dos municípios (foi assim para aplicação em Monte Alegre e Alenquer). Como em Santarém, também nessas unidades os questionários foram respondidos de forma esclarecida, voluntária e livre.

3 PERFIL DAS(OS) ESTUDANTES QUILOMBOLAS MATRICULADAS(OS) NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFOPA (2015-2018)

Como já foi salientei, neste perfil foi constituído com base em informações fornecidas por estudantes quilombolas que ingressaram no UFOPA entre os anos de 2015 e 2018, período que compõem os primeiros 04 anos de ingresso de quilombolas na instituição por meio do PSEQ.

Das unidades acadêmicas de Santarém (ICED, ICS, IBEF, IEG, ICTA e ISCO), nas quais está matriculada a maioria absoluta das(os) estudantes quilombolas da UFOPA, 132 (centro e trinta e dois) preencheram o nosso questionário. Dos *campi* de Monte Alegre, Alenquer, Óbidos, Oriximiná e Itaituba, 26 (vinte e seis) estudantes responderam.⁴ No total, 158 (cento e cinquenta e oito) quilombolas participaram da pesquisa.⁵ Em termos percentuais, este quantitativo equivale a aproximadamente 70% das(os) estudantes quilombolas que ingressaram na UFOPA no período mencionado.⁶ Neste texto, justaponho os dados dos dois cenários (unidades de Santarém e dos *campi*) para apresentar um perfil mais geral possível das(os) estudantes quilombolas da UFOPA dentro do recorte temporal realizado nesta pesquisa, ainda que em alguns momento na leitura dos dados faça menção à cenários específicos seja das unidades de Santarém, seja dos demais *campi*.

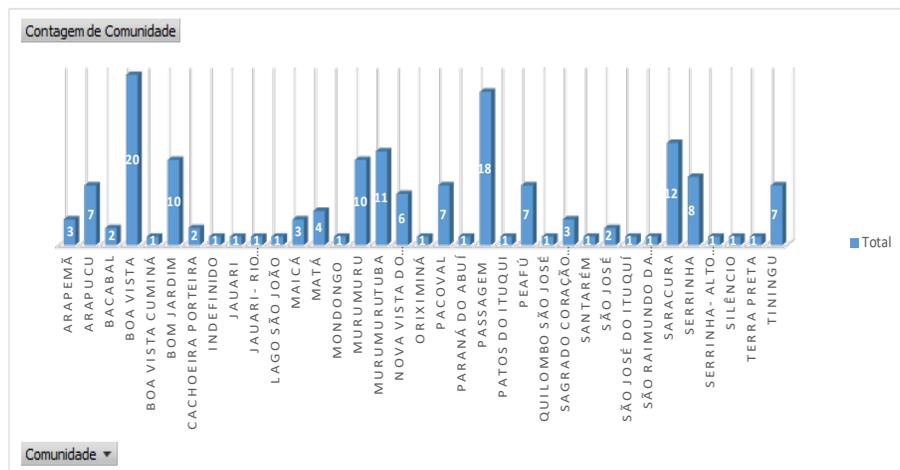
⁴ Nenhum(a) estudante do campus de Juruti respondeu o questionário.

⁵ Distribuição por Unidades de Santarém e dos Campi: ICED (43), ICS (27), IBEF(16), IEG(20), ICTA (14) e ISCO (12), Monte Alegre (3), Óbidos (8), Oriximiná (7), Alenquer (5) e Itaituba (3).

⁶ Considerando as vagas não preenchidas, cerca de 230 (duzentos e trinta) estudantes quilombolas ingressaram na UFOPA entre 2015 e 2018.

3.1 Comunidades

Gráfico 1 - Distribuição geral dos(as) estudantes por comunidade (2015-2018)



Fonte: elaboração do autor (2021)

Dados sistematizados por Malcher (2017, p. 75) indicam a existência de 66 (sessenta e seis) comunidades quilombolas identificadas em nossa região. Elas estão distribuídas da seguinte maneira nos municípios: Santarém (12), Monte Alegre (2), Alenquer (1), Óbidos (13), Oriximiná (37) e Prainha (1). Essas comunidades estão organizadas em 39 (trinta e nove) associações. Ainda segundo a pesquisadora, 65 (sessenta e cinco) estão certificadas e 32 (trinta e duas) já estão tituladas.

As comunidades quilombolas com maior número de estudantes matriculadas(os) na UFOPA são: 1) Boa Vista (Oriximiná) – 20; 2) Passagem (Monte Alegre) – 18; 3) Saracura (Santarém) – 12; 4) Murumurutuba (Santarém) – 11; 5) Murumuru (Santarém) – 10; 6) Serrinha (Oriximiná) – 8; 7) Tingu (Santarém) – 7; 8) Peafú (Monte Alegre) – 7; 9) Pacoval (Alenquer) – 7; 10) Arapucu (Óbidos) – 7; 11) Nova Vista do Ituqui (Santarém) – 6. No geral, as(os) estudantes matriculadas(os) até 2018 são oriundas(os) de 35 (trinta e cinco) comunidades quilombolas da região do Baixo Amazonas. É preciso ainda observar se esta distribuição de vagas se alterou nos anos últimos dois

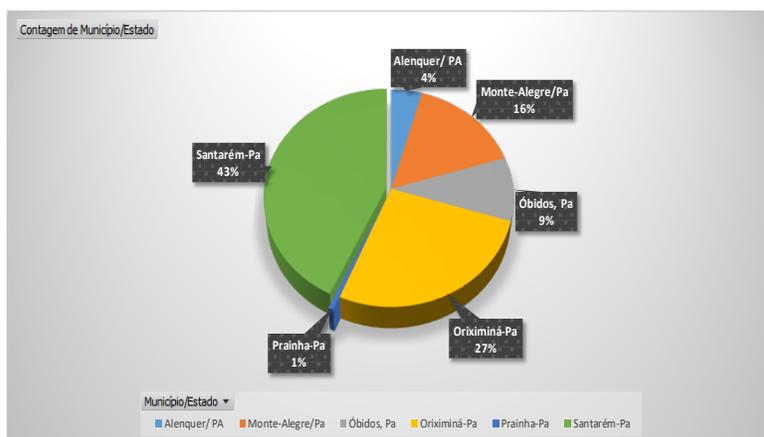
anos do PSEQ (2019 e 2020) ou vai se alterar nos próximos processos. Caso contrário, existem ainda cerca de 30 (trinta) comunidades quilombolas sem nenhum(a) estudante matriculada(o) na UFOPA.

As(os) estudantes quilombolas que responderam o questionário desta pesquisa são oriundas(os) de comunidades localizadas nos municípios de Santarém, Monte Alegre, Alenquer, Óbidos, Oriximiná e Prainha. Esta incidência demonstra que o Processo Seletivo Especial Quilombola da UFOPA tem atendido predominantemente estudantes de comunidades da região, ainda que quilombolas de outras cidades e estados possam também participar da seleção.

Todavia, os dados também apontam para necessidade de avanço da política de acesso, em especial no tocante a “democratização” das vagas entre as comunidades. Algumas comunidades já possuem várias(os) estudantes matriculadas(os) na instituição. Muitas outras, bem poucas(os) ou não tem aluna(o) matriculada(o). É preciso compreender os motivos sociais que condicionam essas assimetrias. A universidade e o movimento quilombola podem atuar em conjunto nesse processo que exige avaliação, monitoramento e intervenção em variados níveis.

3.2 Municípios

Gráfico 2 – Distribuição geral das(os) estudantes por município (2015-2018)



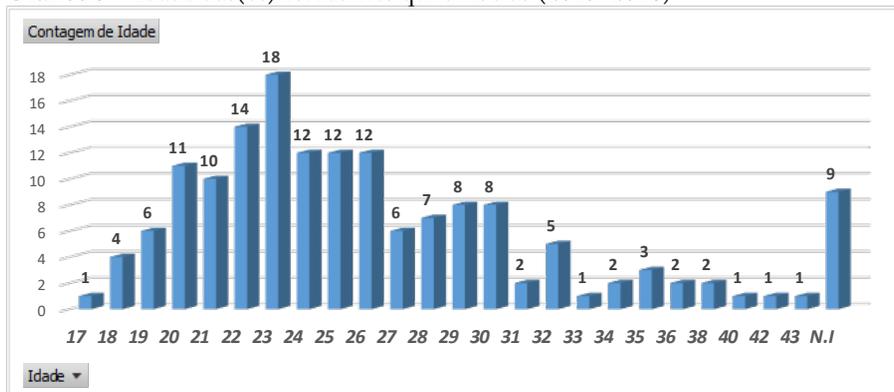
Fonte: elaboração do autor (2021)

Um percentual considerável das(os) estudantes quilombolas matriculadas(os) na UFOPA é oriundo das comunidades de Santarém (43%). Depois do município sede da instituição, as cidades com mais quilombolas são Oriximiná e Monte Alegre, seguidas de Óbidos, Alenquer e Prainha. Essa proporção pode ser explicada pela proximidade das comunidades santarenas das unidades acadêmicas com maior quantidade de oferta de cursos (ICED, ICS, IBEF, IEG, ICTA e ISCO). De todo modo, chama atenção o número expressivo de estudantes advindas(os) de Oriximiná (27%), município onde se localizam as comunidades mais distantes da sede. Por outro lado, Oriximiná é também o município paraense com o maior número de comunidades quilombolas (37), segundo o levantamento de Malcher (2017).

É certo que a maioria os estudantes quilombolas, independente da comunidade de origem, enfrenta diariamente grandes desafios para frequentar as aulas nos cursos de graduação da UFOPA. Porém, é preciso destacar que as(os) que se deslocam das comunidades mais distantes (de Oriximiná, Óbidos e Alenquer, por exemplo) encaram uma luta árdua que não pode ser desconsiderada. Do desnível entre o expressivo número de comunidades quilombolas e a ínfima oferta de vagas e opções no município, resta ao estudante o desafio econômico e familiar de estudar em outros municípios. Como se trata de comunidades em situação de vulnerabilidade socioeconômica, certamente estamos diante de uma situação de desvantagem que dificulta o acesso do quilombola ao Ensino Superior e corrobora para a manutenção de *“uma estrutura de exclusão dos negros no meio universitário”*, como observa Carvalho (2006, p. 19).

3.3 Idade

Gráfico 3 – Idade das(os) estudantes quilombolas (2015-2018)



Fonte: elaboração do autor (2021)

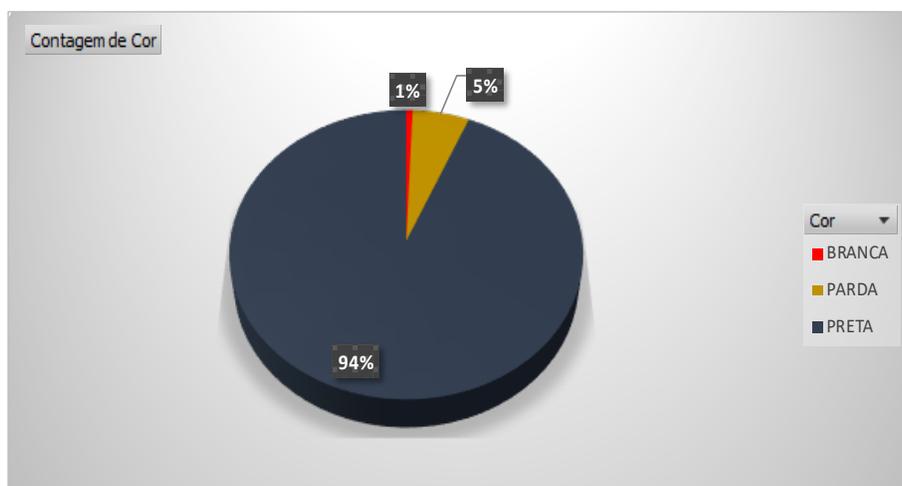
No gráfico 3 é possível visualizar uma maior incidência na faixa etária que vai dos 20 aos 26 anos de idade. 63% das(os) estudantes que responderam ao questionário encontram-se nessa faixa etária. Essa incidência, a princípio, indica a presença de percentual significativo de jovens. Todavia, no geral, a média de idade dos(as) estudantes quilombolas é de 25,40 anos. Entre os (as) matriculados(as) nos campi, essa média é ainda mais alta: 26,5. Comparando a média de idade dos(as) estudantes quilombolas da UFOPA com a média de idade geral dos(as) estudantes das Universidades Federais do país, verificamos que a média quilombola é mais elevada. De acordo com o levantamento da *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES - 2018*, realizada pela ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior), a média de idade dos alunos das federais é de 24,43. Essa diferença evidencia que os(as) estudantes quilombolas estão acessando mais tardiamente o Ensino Superior.

Portanto, considerando a própria avaliação feita pela ANDIFES, registro que entre os quilombolas há também uma incidência na “idade escolar típica”. Entretanto, coexistem também uma média etária mais avançada (25,40) e um considerado “atraso” estudantil bem mais acentuado: 48%

das(os) quilombolas têm 25 anos ou mais (quase a metade do contingente que respondeu nosso questionário!). Avalio que esta condição, dentro outros fatores, é resultado de um histórico de exclusão social e educacional da população negra como um todo e das comunidades quilombolas, em particular. Refletindo sobre as desigualdades raciais presentes na sociedade brasileira, Amador de Deus (2019, p. 150) afirma que “*um jovem negro, no que tange à educação, herdou a desvantagem racial sofrida pelo avô que, por sua vez, passou-a para o seu pai, e esse legado foi lhe transmitido*”.

3.4 Cor

Gráfico 4 – Cor das(os) estudantes quilombolas (2015-2018)



Fonte: elaboração do autor (2021)

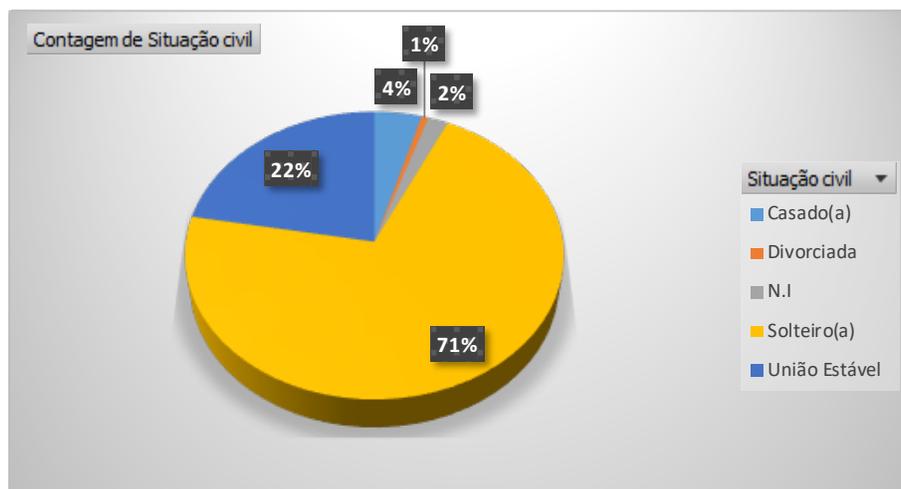
Em relação à cor temos uma autodefinição que acentua uma unidade em relação ao pertencimento racial e a ancestralidade negra: 94% das(os) estudantes quilombolas se autodefinem como “pretas(os)”. Por sinal, trata-se de um dado que também dialoga com a pesquisa nacional, da ANDIFES: *é notável a maior presença relativa de pretos (as) quilombolas na região Norte, mais do que o dobro da proporção nacional e, em menor proporção, no Sul, menos da metade da proporção nacional* (2019, p. 47).

Essa afirmação da cor e, conseqüentemente, de identificação racial, assume, no conjunto da pesquisa, um papel relevante na caracterização das(os) estudantes quilombolas da UFOPA. Diante de um ambiente universitário com conflitos raciais visíveis e/ou camuflados, a(o) estudante quilombola assume sua condição racial com elevada coesão. É possível que essa unidade seja resultado de um processo de formação e politização estudantil bastante fecundo dentro da própria instituição. Em 2015, as(os) estudantes quilombolas da universidade criaram um coletivo estudantil próprio, o CEQ (Coletivo de Estudantes Quilombola da UFOPA). Esta organização, ainda que dialogue com as pautas do conjunto das(os) estudantes, surgiu para promover e defender demandas específicas da(o) aluna(o) quilombola. Por sinal, também o próprio processo de seleção das(os) estudantes já mobiliza certa reflexão e tomada de posição: a inscrição exige que o estudante se auto-declare “quilombola” e a prova, objetiva e discursiva, é toda construída com base em textos sobre história, cultura e política quilombolas e negras. Por outro lado, é também preciso enfatizar que essa afirmação racial não se inicia com o ingresso na universidade. As comunidades quilombolas da região protagonizam uma luta histórica por reconhecimento e garantia de direitos sociais. A (re)afirmação dentro da UFOPA é, nesse sentido, uma continuidade dessa resistência cultural e política que precisa ser travada também dentro do “território” acadêmico. Estamos diante, assim, da história da construção de um “*sentimento de identidade coletiva*” que exigiu uma “*longa caminhada*” dos herdeiros e herdeiras de Ananse, como bem conta Amador de Deus (2019, p. 151-152).

Muito ainda precisa ser investigado sobre o processo de afirmação racial das(os) estudantes quilombolas dentro das universidades e sobre os conflitos que envolvem esse processo social. Pesquisas com a desenvolvida por Campos (2006), que focalizam as trajetórias e representações das(os) estudantes, já demonstraram que a universidade é espaço de invisibilidades e violências, mas também de múltiplas formas de resistências. A auto-aceitação racial da(o) quilombola na UFOPA é certamente parte dessa dinâmica de resiliências.

3.5 Estado civil

Gráfico 5 – Estado civil das(os) estudantes quilombolas (2015-2018)



Fonte: elaboração do autor (2021)

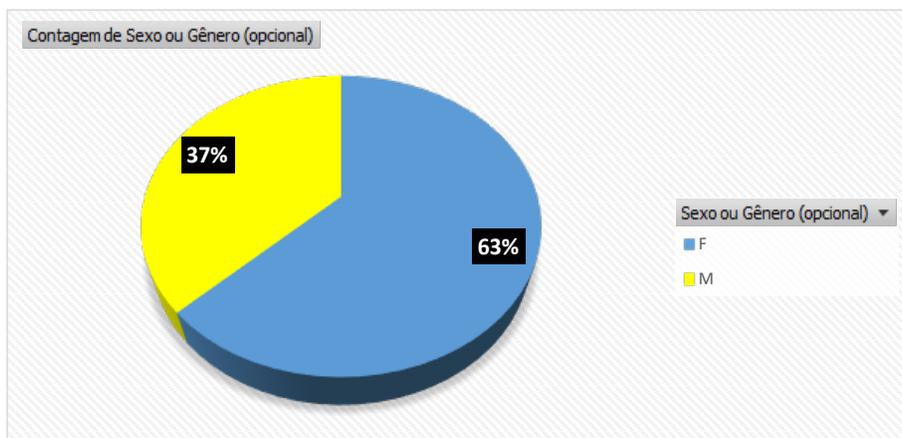
Sobre o estado civil, há um predomínio de estudantes quilombolas que se autodeclararam “solteiras(os)”: 71%. Porém, é necessário destacar o número considerável (26%) que se encontra em uma “união estável” ou na condição de “casada(o)”. O predomínio de solteiros(as), parece-me que dialoga diretamente a faixa etária predominante já destacada (de 20 a 26 anos). De todo modo, assim como corre na média de idade, comparando os dados da nossa investigação com os da V Pesquisa Nacional, percebemos algumas diferenças que precisam de anotação. Entre as(os) quilombolas da UFOPA, o número de solteiras(os) é menor seja em relação ao índice nacional (14,5% de diferença) ou em consideração a região norte (11,5%). Por outro lado, entre os(as) quilombolas o percentual de pessoas em união estável ou casadas é superior: 12,8% e 9,9%, respectivamente, na comparação com os indicadores nacional e regional.

Os impactos educacionais e sociais dessa situação civil das(os) estudantes ainda carecem de mais estudos científicos, assim como suas causas. Todavia, considerando algumas predominâncias já ressaltadas nesta pesquisa, já é possível depreender algumas consequências. Por exemplo: se muitas(os) quilombolas

precisam sair do seu município para cursar a graduação na UFOPA (porque na sua cidade as vagas são ínfimas ou inexistentes), este deslocamento pode ser ainda mais problemático para estudantes casadas(os) ou em união estável. Questões financeiras e/ou familiares podem dificultar ou inviabilizar o acesso nestes casos. Ainda que estudantes solteiras(os) sigam trajetórias e dificuldades semelhantes, para as(os) casadas(os) – com ou sem filhas(os) – as vulnerabilidades socioeconômicas são ampliadas. Esta condição, certamente, impacta, do ponto de vista econômico, outros aspectos sociais da vida da(o) estudante que ainda serão apontados neste estudo, tais como moradia e auxílio estudantil.

3.6 Sexo/Gênero

Gráfico 6 – Sexo/Gênero das(os) estudantes quilombolas (2015-2018)



Fonte: elaboração do autor (2021)

A autodeclaração sobre sexo/gênero confirma que, entre as(os) estudantes quilombolas, as mulheres são maioria. Ainda que menos acentuados, este dado dialoga diretamente com levantamentos sobre sexo, identidade de gênero e orientação sexual das(os) graduandas(os) feitos nas Universidades Federais nos últimos anos. A pesquisa da ANDIFES, já mencionada, mostrou que 54,6% das(os) estudantes da IFES se autodeclararam como de “sexo” feminino e 48% se identificaram como “mulher cis”. Mesmo não utilizando esta mesma categoria, os dados aqui apresentados apontam para a mesma direção do estudo nacional.

Na região Norte, de acordo com a ANDIFES, temos os seguintes índices: feminino (55,1%) e masculino (44,7%). Especificamente em relação aos quilombolas (o relatório cruza a categoria cor, raça e sexo, e utiliza a categoria “preta – quilombola”), a pesquisa aponta os seguintes percentuais: feminino (52,6) e masculino (47 %).

Diante das relações raciais e de gênero que vivenciamos no Brasil, a predominância de mulheres entre as(os) quilombolas na UFOPA (63%) precisa ser avaliado como um importante avanço das políticas afirmativas da instituição, sobretudo se considerarmos o longo processo de exclusão e de violências sofridas pelas mulheres negras e quilombolas. Malcher (2017, p. 105), além de tratar dessa estrutura de opressões, destaca o papel histórico do movimento das mulheres quilombolas:

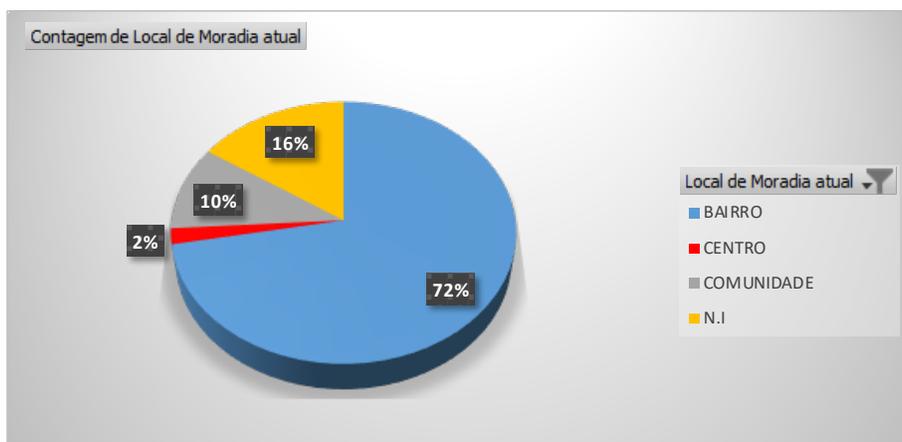
O protagonismo das mulheres quilombolas nas lutas coletivas busca garantir a permanência na terra. Na década de 2000, a temática ambiental, a regularização fundiária em desenvolvimento lento, a reforma política, a busca por compreender o papel do Estado Brasileiro, o racismo, a violência e bem viver fazem parte da agenda das mulheres negras, sem perder de vista sua ancestralidade.

Esta predominância constitui uma realidade que exige mais pesquisa e reflexão, com ênfase no debate sobre gênero, ingresso e permanência no Ensino Superior. Em justaposição, é válido também refletir sobre a educação escolar oferecida nas comunidades e as condições de acesso das(os) quilombolas. Os dados sobre a escolaridade dos pais dos estudantes investigados, que comentarei posteriormente, apresentam constâncias que podem ajudar na compreensão dessa incidência social. Na comparação entre mães e pais quilombolas, a escolaridade materna é mais elevada que a paterna. As mães estão progredindo um pouco mais nos estudos e ocupando espaços de trabalho que exigem mais formação. Os pais estudam menos (do conjunto estudado apenas um pai tem nível superior!) e trabalham mais em setores que exigem pouca ou nenhuma educação formal. Nesse sentido, ainda que pais e mães quilombolas

apresentem uma visível tendência de desvantagem educacional, a situação de imobilidade educacional dos homens quilombolas parece-me mais intensa. É válido pensar nas causas desse descompasso educacional, no acesso de homens e mulheres quilombolas à Educação Básica e nas questões econômicas e socio-culturais que podem estar envolvidas na problemática.

3.7 Local e tipo de moradia

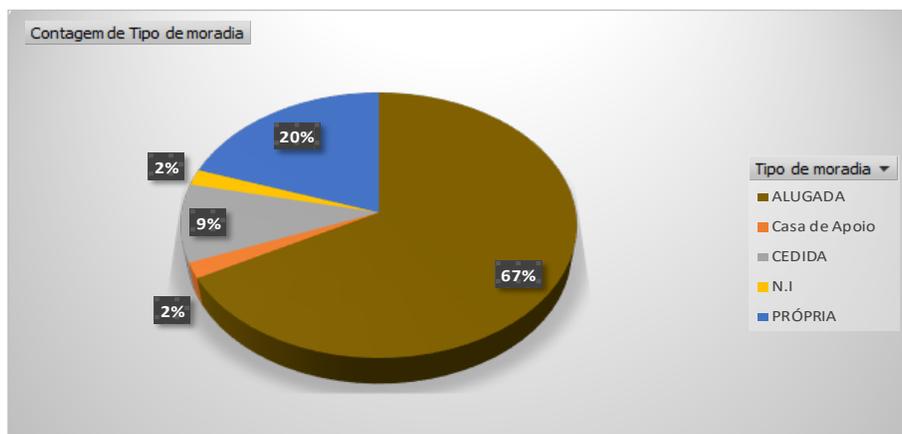
Gráfico 7 – Local de moradia das(os) estudantes quilombolas (2015-2018)



Fonte: elaboração do autor (2021)

A maioria das(os) estudantes quilombolas que estuda na UFOPA deixou sua comunidade e mora atualmente nos bairros periféricos das cidades. Os que ainda residem em suas comunidades, são oriundas(os) predominantemente das comunidades de Santarém. Como já destaquei, essas comunidades estão mais próximas das unidades acadêmicas com maior número de matriculadas(os).

Gráfico 8 – Tipo de moradia das(os) estudantes quilombolas (2015-2018)



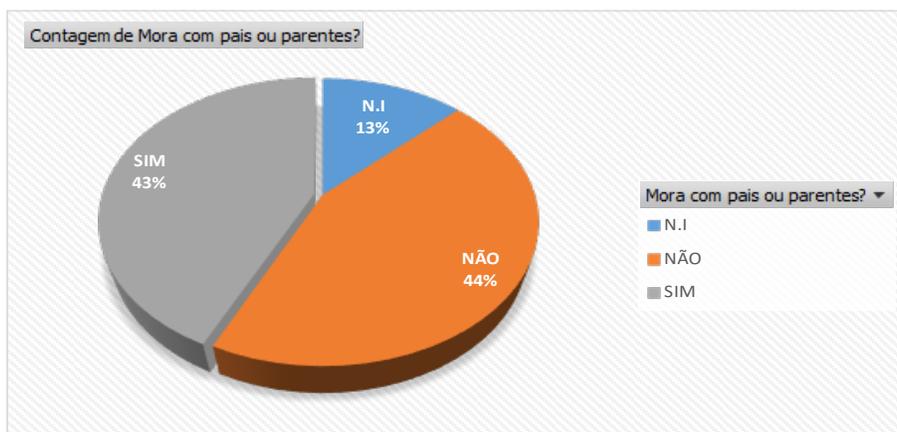
Fonte: elaboração do autor (2021)

Apenas 20% das(os) estudantes moram em “casa própria”. 67% residem em “casa alugada”. Diretamente relacionadas às outras categorias já registradas – municípios e comunidades – é possível depreender que dois fatores condicionam em parte esse percentual: a) necessidade de morar mais próximo das unidades acadêmicas e dos *campi* para frequentar as aulas, bem como para utilizar recursos e ferramentas não disponíveis nos territórios (serviço de internet, por exemplo); b) deslocamento acentuado de estudantes oriundos de comunidades de outros municípios para Santarém. É necessário acrescentar aqui que muitos estudantes que moram em casa alugada declaram que dividem com outras pessoas o valor do imóvel locado. Certamente uma saída para facilitar o pagamento.

Nos *campi*, apenas 15% dos estudantes moram em “casa própria”. 62% residem em “casa alugada”. Em relação a essa realidade específica, além dos fatores mencionados acima, acrescentamos que dois municípios com *campi* da UFOPA não possuem comunidades quilombolas: Juruti e Itaituba. Essa situação força necessariamente a(o) estudante a um deslocamento mais longínquo e, sem dúvida, mais dispendioso.

3.8 Presença dos pais, parentes e filhas(os)

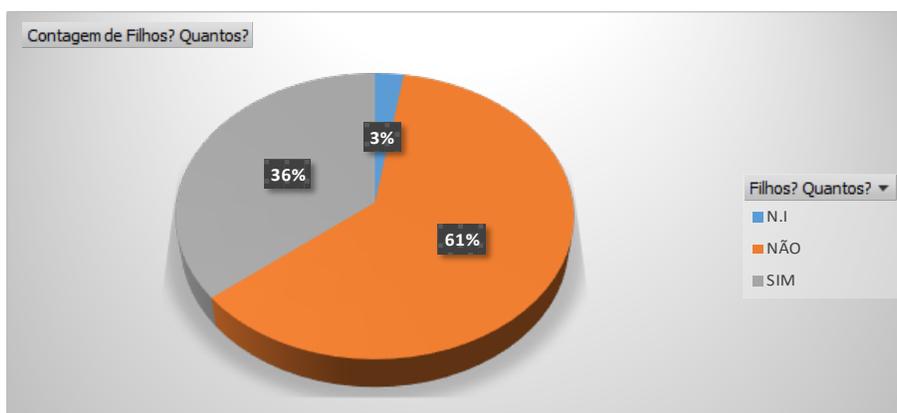
Gráfico 9 – Presença dos pais - Estudantes quilombolas (2015-2018)



Fonte: elaboração do autor (2021)

Levando em consideração que a maioria das(os) estudantes quilombolas se declarou “solteira(a)”, é admissível que uma boa parcela ainda more com os pais/parentes (43%). Entretanto, chama a atenção o percentual significativo (44%) das(os) que não moram com pais ou parentes. Mais uma vez aqui o deslocamento para o outro município, que quase sempre causa separação familiar, pode explicar esta situação social.

Gráfico 10 - Filhas/os - Estudantes quilombolas (2015-2018)

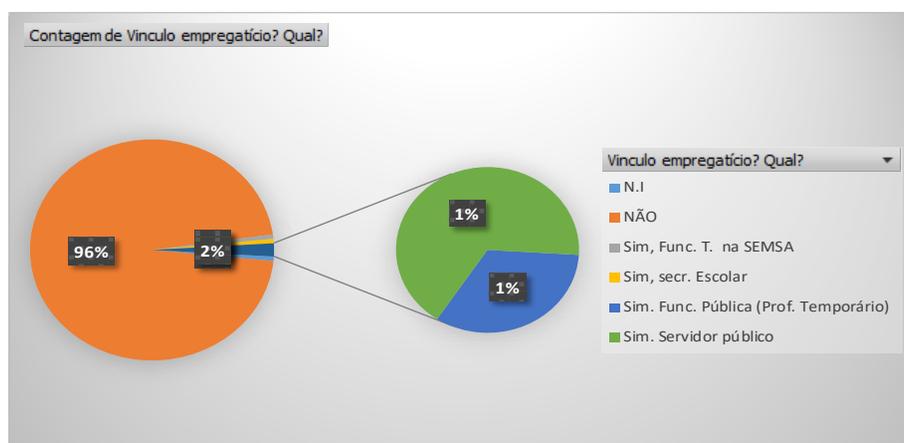


Fonte: elaboração do autor (2021)

A gráfico acima demonstra o predomínio de estudantes que afirmam não ter filhas(os). Este dado dialoga também com o estado civil das(os) estudantes quilombolas e vai, em justaposição, constituindo uma caracterização predominante: estudantes solteiras(os) e sem filhas(os). Com menor proporção em relação à Santarém, também nos demais *campi* é maior o número de estudantes que afirma não ter filhas(os).

3.9 Vínculo empregatício, renda familiar e complementar

Gráfico 11 – Vínculo empregatício das(os) estudantes quilombolas (2015-2018)



Fonte: elaboração do autor (2021)

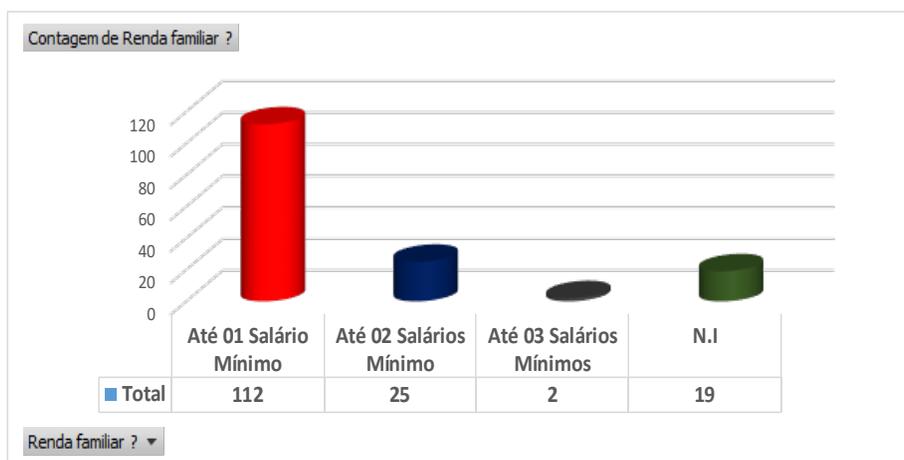
Das(os) 158 estudantes que preencheram o questionário, apenas 04 informaram que possuem algum vínculo empregatício. Este dado revela um grave problema social: o acesso precário de quilombolas e negros ao mercado de trabalho formal. O racismo estrutural que “*fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea*” (ALMEIDA, 2020, p. 21) tem influência direta nesta situação. Recentes levantamentos sobre trabalho no Brasil também evidenciam o problema. Em 2019, a Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio – PNAD, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), aponta graves desigualdades raciais em relação ao desemprego no país: “*a taxa chegou a 17, 8% entre os pretos e 15,4% entre os pardos. Para os brancos ficou em 10,4%. E*

mais: o percentual de pretos ou pardos na informalidade chegou a 47,4% em 2019, enquanto entre os trabalhadores brancos foi de 34,5%”, descreve Accarini (2020).

Em 2020, a mesma PNAD, mostrou que no Estado do Pará as(os) trabalhadoras(es) pretas(os) e pardas(os) correspondiam a 80,8 das(os) desempregadas(os) nesta Unidade da Federação. Segundo Vilarins (2020), “em números absolutos, eles eram 328 mil dos 413 mil paraenses em busca de uma ocupação no mercado de trabalho”.

Além desse incontornável problema estrutural que parperiza a vida da população negra, a ausência de vínculo empregatício entre as(os) quilombolas da UFOPA, aponta também para uma questão importante do ponto de vista institucional: se não possuem empregos, as(os) estudantes dependem ainda dos pais, da informalidade ou da assistência estudantil para se manterem na universidade.

Gráfico 12 – Renda Familiar das/os estudantes quilombolas (2015-2018)

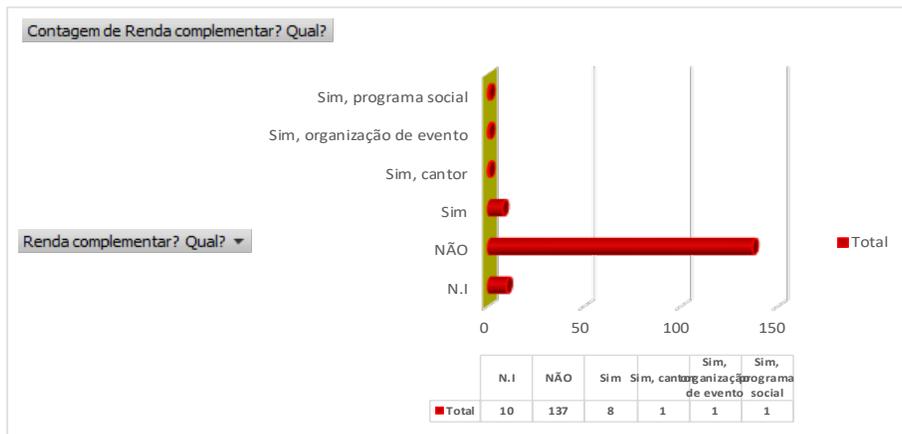


Fonte: elaboração do autor (2021)

Um número expressivo de estudantes quilombolas é oriundo de famílias que recebem até 1 salário mínimo mensal. Trata-se de outro dado socioeconômico que reforça a importância do auxílio financeiro para a(o) aluna(o) quilombola da UFOPA. Campos (2017, p. 96), tratando das dificuldades

das(os) estudantes quilombolas da UFPA - Belém, já observou que a “*primeira dificuldade que os alunos encontram é para se manter na capital, construindo uma rede de sociabilidade, vivendo em outro local, fora da comunidade quilombola*”.

Gráfico 13 – Renda complementar das(os) estudantes quilombolas (2015-2018)

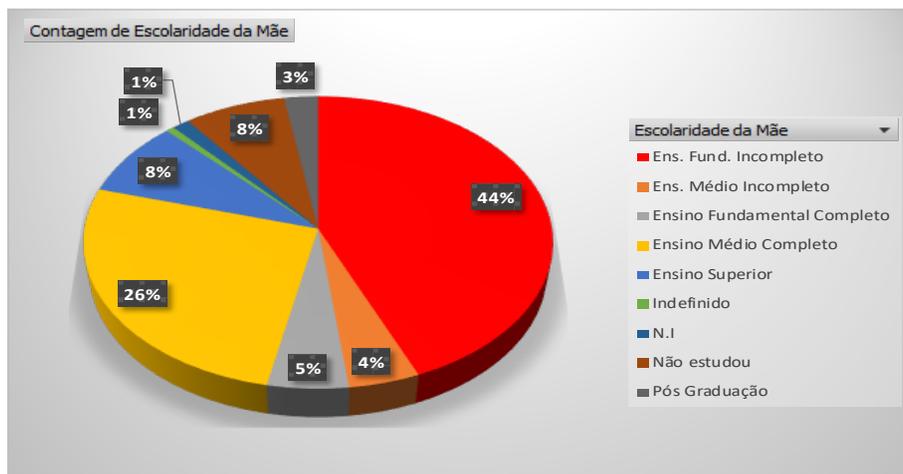


Fonte: elaboração do autor (2021)

Absolutamente ligado ao anterior, a recorrente não existência de renda complementar (gráfico 13) intensifica a dimensão de vulnerabilidade econômica da(o) estudante quilombola e acentua uma dependência da assistência oferecida pela instituição. Todavia, em relação aos *campi* é válido registrar que, apesar de um contingente menor de estudantes entrevistadas(os), o número de estudantes que diz ter uma renda complementar é superior aos informaram a mesma condição na sede (Santarém). Um aspecto pode nos ajudar a entender essa situação: o quantitativo de estudantes quilombolas solteiras(os) que declararam não ter filha(o) nos *campi* é proporcionalmente menor. Logo, uma hipótese é que a incidência de filhas(os) força a(o) estudante a procurar uma renda complementar.

3.10 Escolaridade das mães e dos pais

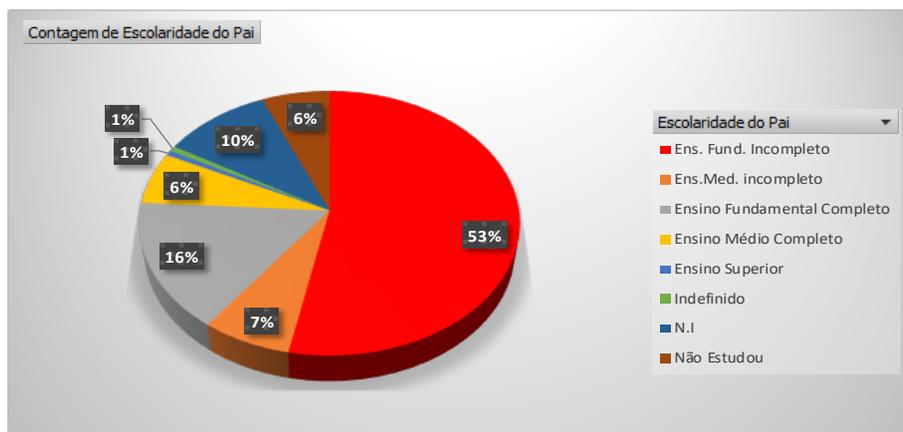
Gráfico 14 – Escolaridade das mães das(os) estudantes quilombolas (2015-2018)



Fonte: elaboração do autor (2021)

44% das mães não concluíram o Ensino Fundamental e 8% não estudaram. Esses percentuais correspondem a mais da metade das mães das(os) estudantes quilombolas pesquisadas(os). No computo geral, somente 12 concluíram o Ensino Superior (8%).

Gráfico 15 - Escolaridade dos pais das(os) estudantes quilombolas (2015-2018)



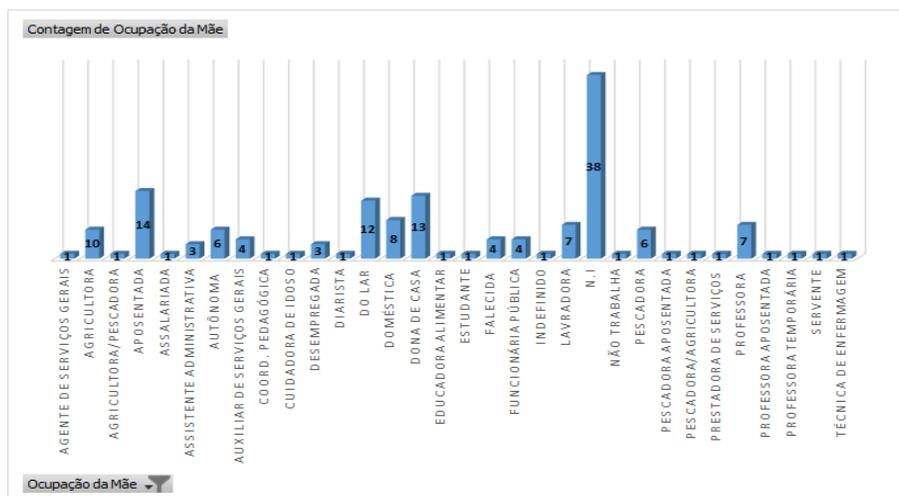
Fonte: elaboração do autor (2021)

Os dados da escolaridade paterna são ainda mais problemáticos: 53% não concluíram o Ensino Fundamental. 16% concluíram e 6% não estudaram. Logo, cerca de 75% dos pais não conseguiram nem ao menos chegar ao Ensino Médio. Apenas 01 pai concluiu o Ensino Superior.

Não resta dúvida de que também o problema da escolaridade dos pais das(os) estudantes quilombolas da UFOPA tem correspondência com o histórico processo de exclusão social da população negra no nosso país e na região amazônica. Também aqui ainda é preciso investigar as causas e as dinâmicas que estruturam essa situação. Entretanto, é preciso também destacar, nesse contexto problemático, a importância das Políticas Afirmativas, em especial do Processo Seletivos Especial, para interromper essa desvantagem educacional. Com a institucionalização do PSEQ, acredito que estamos diante de um momento único de ruptura. Existem muitos entraves que ainda precisam ser resolvidos dentro da política de ingresso e, sobretudo, de permanência, mas os números não podem ser desconsiderados: a UFOPA tem hoje (incluindo os ingressantes em 2019 e 2020) cerca de 390 estudantes quilombolas regularmente matriculadas(os) nos cursos de graduação. As mães e os pais dessas(es) alunas(os) notadamente não tiveram a mesma oportunidade.

3.11 Ocupação das mães e dos pais

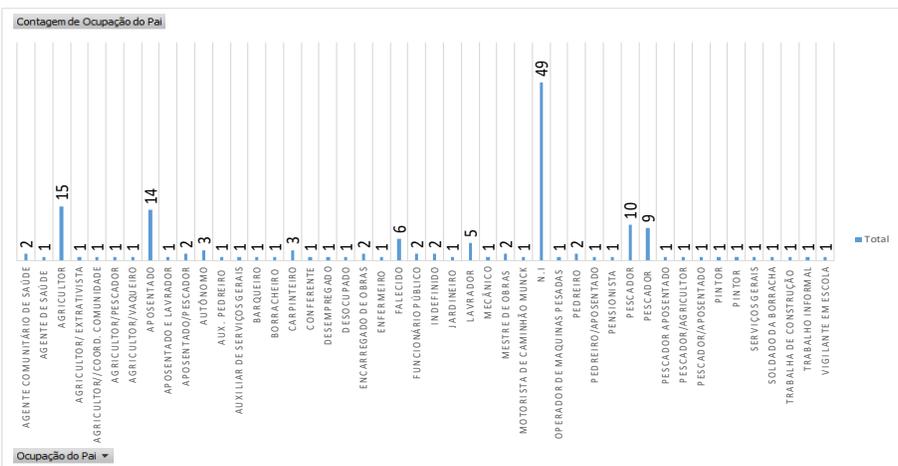
Gráfico 16 – Ocupação das mães das(os) estudantes quilombolas (2015-2018)



Fonte: elaboração do autor (2021)

Recorrência de ocupações diretamente ligadas ao trabalho nos territórios quilombolas da região amazônica: agricultura/ lavradora, pescadora. Destaco uma incidência de ocupações vinculadas ao espaço da residência familiar: “do lar”, “dona de casa”, “doméstica”, um conjunto de 34 citações que reforçam níveis de imobilidade social. Em visível diálogo com a categoria anterior (escolaridade), também são poucos os casos de mães que ocupam postos de trabalho em que comumente é exigida formação escolar, técnica e/ou universitária. Registro: assistente administrativo (3), coordenadora pedagógica (1), educadora alimentar (1), funcionária pública (4), professora (8). Destacamos ainda o número de mães aposentadas (15).

Gráfico 17 – Ocupação dos pais das(os) estudantes quilombolas (2015-2018)

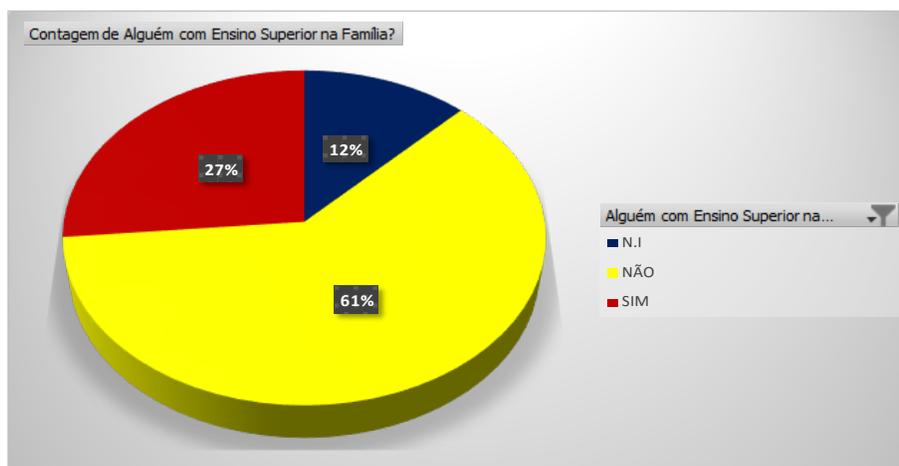


Fonte: elaboração do autor (2021)

Assim como verifico em relação às mães, a ocupação dos pais também dialoga com a identidade do trabalho realizado nas comunidades quilombolas amazônicas: agricultor, lavrador, pescador. Além disso, os variados postos de trabalho, no geral, refletem a baixa escolaridade dos pais e indicam um imobilismo mais acentuado no conjunto das ocupações. Se entre as mães falamos em professoras (8) ou coordenadora pedagógica (1), entre os pais, com exceção do funcionário público (2), do enfermeiro (1) e do agente de saúde (3), sobressaem com mais relevo as ocupações que exigem pouca (ou quase nenhuma) formação escolar ou universitária: barqueiro, carpinteiro, jardineiro, mestre de obras, pintor, trabalhador da construção. Destaco também o número de pais aposentados (20).

3.12 Conclusão de Ensino Superior na família

Gráfico 18 – Conclusão de Ensino Superior na família - Estudantes quilombolas (2015-2018)



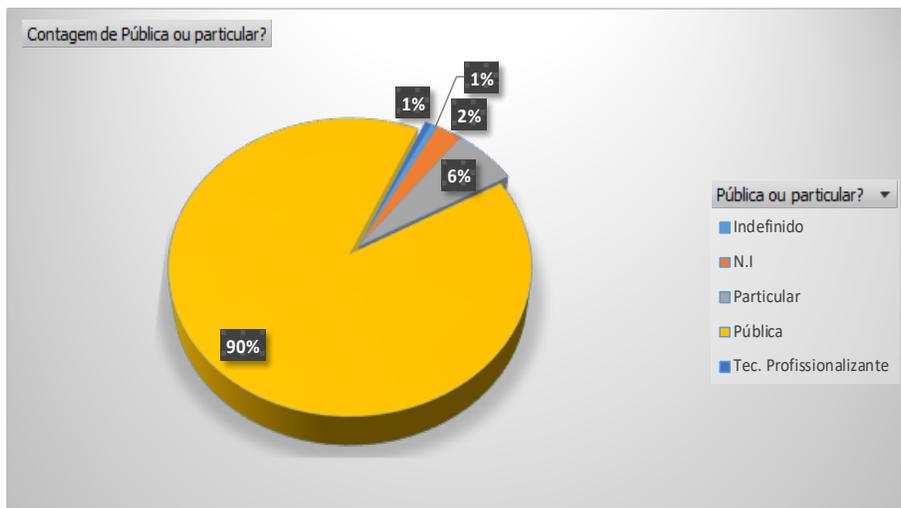
Fonte: elaboração do autor (2021)

61% das(os) estudantes declararam que não possuem nenhum familiar com nível superior concluído. Trata-se de um dado relevante, pois também confirma a importância do Processo Seletivo Especial, que tem garantido um regular acesso de quilombolas à universidade. Esta informação – que inclusive retoma diretamente o problema da escolaridade e da ocupação dos pais – atesta ainda que muitos das(os) estudantes que estão ingressando pela ação afirmativa da UFOPA são as(os) primeiras(os) de suas famílias que tiveram a oportunidade de estudar em uma universidade pública.

3.13 Ensino Médio: instituição, local, modalidade e forma

0% dos(as) estudantes que participaram da pesquisa fizeram o Ensino Médio em escola pública.

Gráfico 19 – Ensino Médio: instituição pública ou particular – Estudantes quilombolas (2015-2018)



Fonte: elaboração do autor (2021)

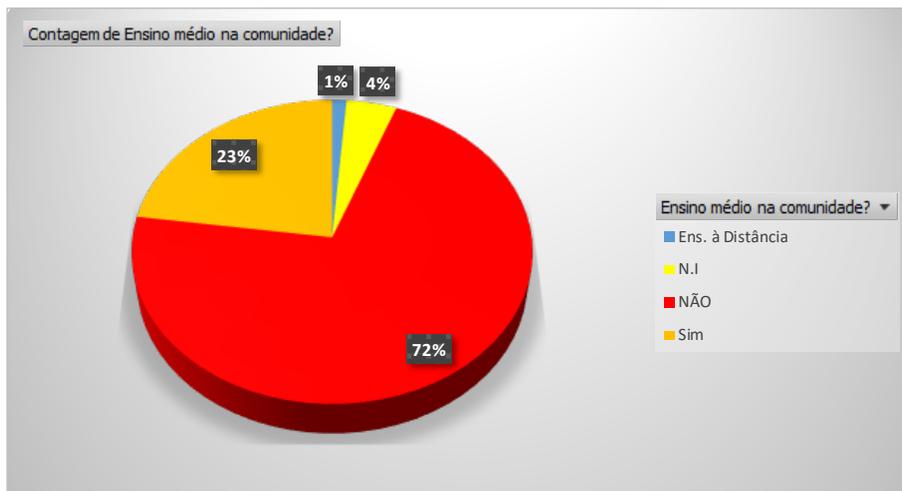
Trata-se de um percentual significativo e que diz muito sobre a condição socioeconômica e educacional dos(as) alunos(as) quilombolas. A escola pública, salvo raríssimas exceções, é a única que a(o) quilombola pode acessar dentro e fora do território. Este fato, diretamente vinculado à realidade econômica das famílias negras, aumenta a responsabilidade do Estado Brasileiro com a educação nas comunidades quilombolas.

No que diz respeito as políticas afirmativas para ingresso no Ensino Superior público, essa incidência coloca o(a) estudante quilombola como potencial beneficiário da Lei 12.711/2012, a chamada Lei de Cotas. Contudo, mesmo considerando a validade do recorte social e racial desta Lei, é preciso anotar aqui que o ingresso de quilombolas na universidade pelo Exame Nacional do Ensino Médio é ainda irrisório. De forma que o ENEM, neste caso, não pode ser tomado como porta de entrada para a universidade. A precariedade do ensino oferecido nas comunidades compõe um quadro de imobilidade que intensifica as desvantagens das(os) alunos quilombolas.

Nesse cenário, o que tem minimizado os efeitos desse histórico quadro de exclusão são os processos seletivos que re-estruturam a “concorrência” e reservam vagas específicas para estudantes oriundos das comunidades quilombolas, como é o caso da UFOPA. Sem considerar (e enfrentar!) as desvantagens sociais, raciais e educacionais específicas dos quilombolas, as instituições públicas de Ensino Superior não reverterão essa situação de fragorante negação de direito.

Compondo este cenário temos ainda uma constatação socioeducacional preocupante: 72% das(os) estudantes informaram que não frequentaram o Ensino Médio em suas próprias comunidades. Essa informação revela uma outra situação problemática ainda vivenciada pelas comunidades quilombolas da nossa região: o Ensino Médio ainda não é oferecido em vários territórios. No município de Santarém, por exemplo, das 12 comunidades apenas 4 (quatro) oferecem o Ensino Médio: Murumuru, Saracura, Arapemã e São José do Ituqui.

Gráfico 20 – Ensino Médio na comunidade - Estudantes quilombolas (2015-2018)



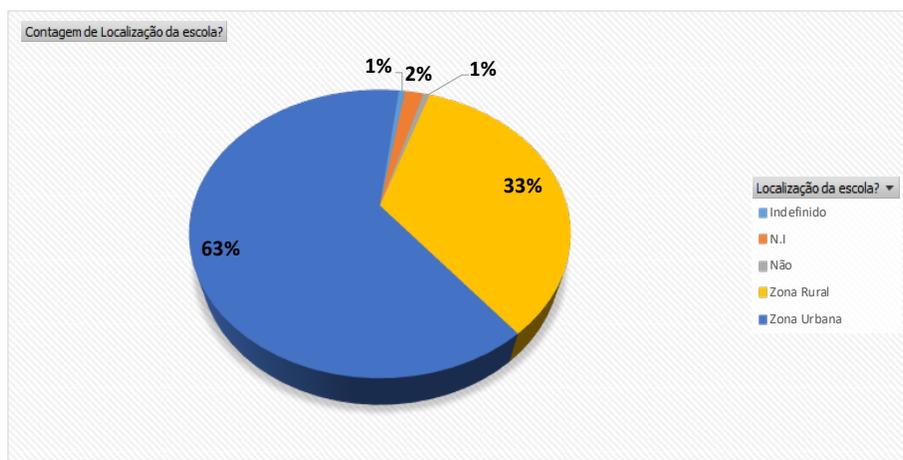
Fonte: elaboração do autor (2021)

Resulta dessa ausência a necessidade de sair do território para continuar os estudos em outras localidades ou mesmo a desistência forçada dos estudos, uma vez que muitas famílias não dispõem de recursos financeiros para custear essa continuidade fora da comunidade.

Na verdade, discuto neste texto o perfil das(os) estudantes quilombolas que ingressam nos cursos de graduação da UFOPA. Contudo, o estudo aponta que as(os) quilombolas da nossa região não tem acesso adequado e contínuo nem mesmo à Educação Básica. Nesse cenário precário, assegurar a consolidação PSEQ torna-se uma prioridade social. Sem desconsiderar, obviamente, a importância de exigir que o Estado cumpra com o seu dever e faça chegar uma educação escolar de qualidade a todos os territórios quilombolas.

Nesse contexto problemático, 63% das(os) estudantes cursaram o Ensino Médio em escolas localizadas nas zonas urbanas das cidades.

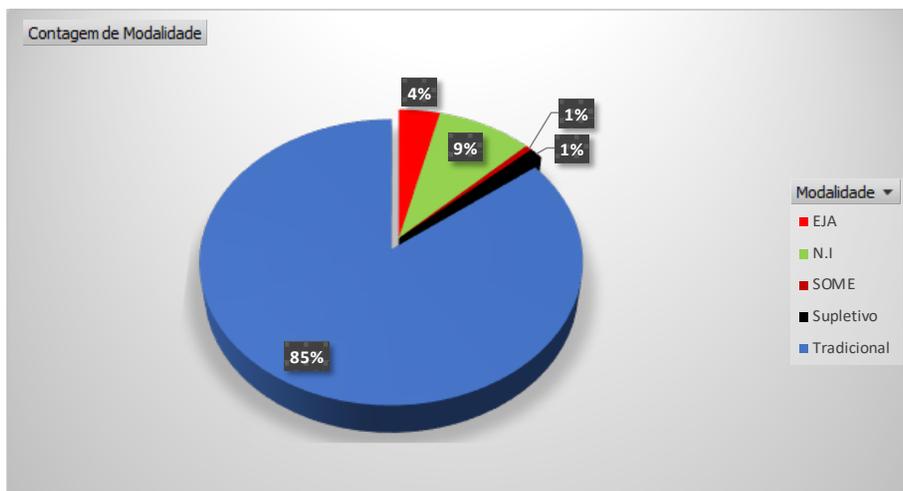
Gráfico 21 – Ensino Médio: zona rural e urbana - Estudantes quilombolas (2015-2018)



Fonte: elaboração do autor (2021)

Destaco ainda uma predominância de estudantes que freqüentaram o Ensino Médio na modalidade “tradicional” com duração de três anos de estudo (85%).

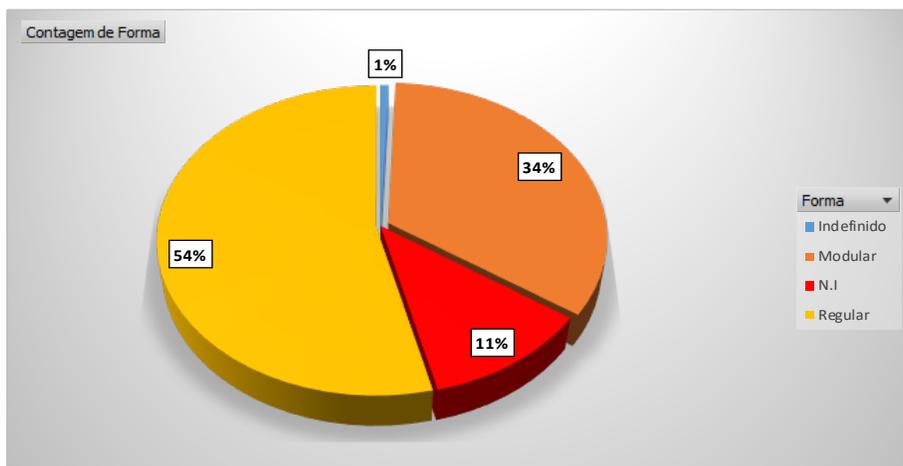
Gráfico 22 – Ensino Médio: modalidade - Estudantes quilombolas (2015-2018)



Fonte: elaboração do autor (2021)

Além disso, 54% frequentaram o Ensino Médio “regular”. Nessa forma de oferta ocorre uma distribuição paralela das disciplinas durante os períodos letivos.

Gráfico 23 – Ensino Médio: forma - Estudantes quilombolas (2015-2018)



Fonte: elaboração do autor (2021)

Vale anotar também uma incidência considerável de estudantes que frequentaram o Ensino Médio na forma “modular” (34%). Muito frequente

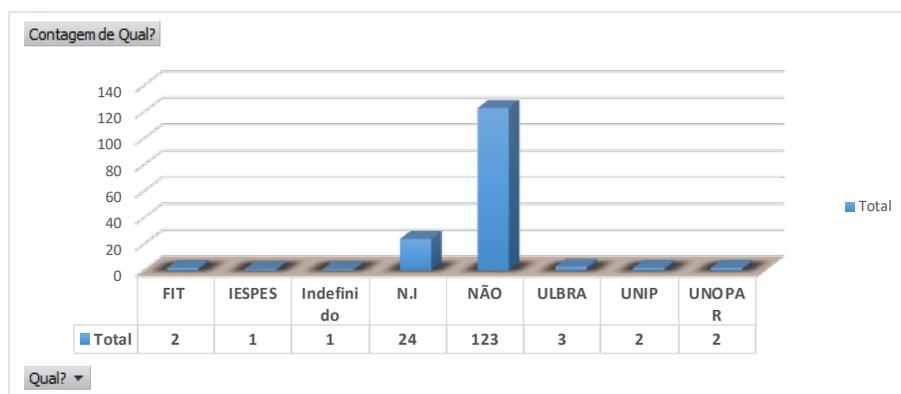
na zona rural, trata-se de uma maneira de estruturar o ensino na qual as disciplinas são oferecidas de forma condensada e não paralela. Notadamente, esta maneira de oferta das disciplinas tem gerado uma precarização das condições de ensino e aprendizado, pois promove um visível apressamento no estudo dos conteúdos e no desenvolvimento das habilidades.

Os efeitos psicossociais e educacionais do deslocamento e da experiência de deixar a comunidade como estudar em espaços e territórios não quilombolas ainda carecem de investigação, assim como os impactos do ensino modular na trajetória acadêmica e no conjunto de desvantagens educacionais.

3.14 Ensino Superior: ingresso em outra instituição e na UFOPA

Apenas 11 estudantes quilombolas já frequentaram outra instituição de Ensino Superior. A maioria (123), com a implementação do PSEQ, ingressou pela primeira vez em um curso de graduação.

Gráfico 24 – Ensino Superior: ingresso em outra instituição - Estudantes quilombolas (2015-2018)

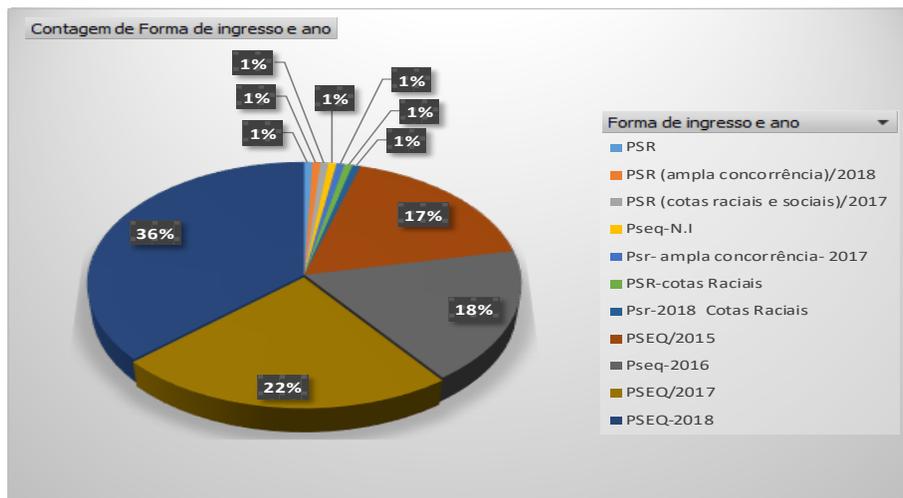


Fonte: elaboração do autor (2021)

Das(os) 158 estudantes que responderam o nosso questionário, 152 (93%) informaram que ingressaram na UFOPA pelo Processo Seletivo Especial Quilombola. Este dado confirma a relevância desta política afirmati-

va específica para as comunidades quilombolas da nossa região e revela que mesmo as cotas sociais e raciais para ingresso nas universidades e institutos federais, institucionalizadas pela já mencionada Lei 12.711/2012, não atende a esse grupo étnico-racial.

Gráfico 25 – Forma de ingresso das(os) estudantes quilombolas na UFOPA (2015-2018)



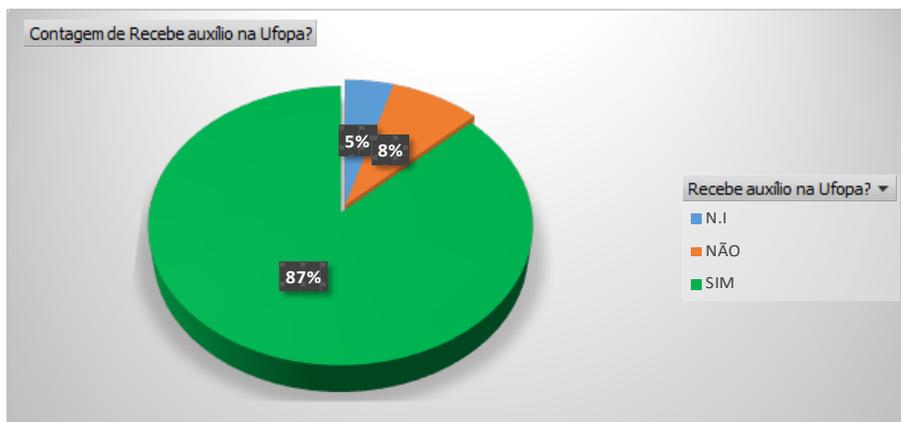
Fonte: elaboração do autor (2021)

No conjunto, apenas 6 (seis) estudantes quilombolas conseguiram acessar a UFOPA por meio do Processo Seletivo Regular -PSR (via Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM), sendo que, desse quantitativo, somente 3 (três) pelo critério das cotas raciais e sociais. Estamos, assim, diante de números ínfimos se comparados aos do PSEQ. Por sinal, o estudo de Lourenço (2016) sobre o processo de construção do Programa de Inclusão de Estudantes Quilombolas (PROINQ), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), reforça a insuficiência do ENEM como forte argumento das(os) próprias(os) para institucionalização de políticas específicas de ingresso.

3.15 Assistência estudantil na UFOPA

A maioria das(os) estudantes quilombolas recebe algum auxílio estudantil na UFOPA.

Gráfico 26 – Assistência estudantil - Estudantes quilombolas (2015-2018)



Fonte: elaboração do autor (2021)

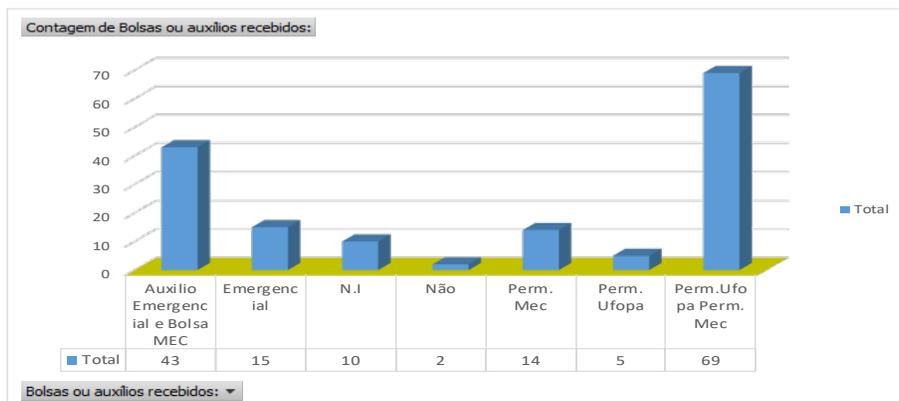
Dentre as bolsas e auxílios recebidos, destaque para Bolsa Permanência do Ministério da Educação (BP/MEC) e para os auxílios emergências e de permanência oferecidos pela universidade.

As entrevistas feitas por Monteiro, Boaventura e Alves (2015) já apontaram para importância do auxílio financeiro. A quilombola Leila Cardoso descreve as condições econômicas vivenciadas por muitos(as) outros(as) alunos(as) quilombolas que estão ingressando no Ensino Superior:

(...)o aluno entra e passa três meses sem a bolsa, esperando o resultado do edital da UFPA. E muitos não têm como se manter sem a bolsa, já que os pais são trabalhadores rurais e encontra-se longe. Outra dificuldade é o acesso. Muitos desistem porque não conseguem vir todo o dia para a UFPA. Muitos que estudam no turno da noite vão para a roça de manhã. Então, ter que vir estudar e chegar em casa meia-noite para, pela manhã, ir para a roça e, de tarde, voltar para a universidade, tudo isso, dificulta muito (p. 308).

A garantia, consolidação e ampliação do pagamento de bolsas e auxílios deve ser entendida, nesse sentido, como uma política indispensável para permanência e progressão da(o) aluna(o) quilombola nos cursos de graduação.

Gráfico 27 – Assistência estudantil na UFOPA: bolsas e auxílios - Estudantes quilombolas (2015-2018)



Fonte: elaboração do autor (2021)

Em relação aos *campi*, 54% estudantes quilombolas recebem algum auxílio estudantil. Índice bem abaixo se compararmos com o de Santarém (93%). Este dado indica que estudantes quilombolas matriculadas(os) nos campi apresentam mais dificuldades para acessar às políticas de assistência estudantil.

3.16 Bolsas acadêmicas

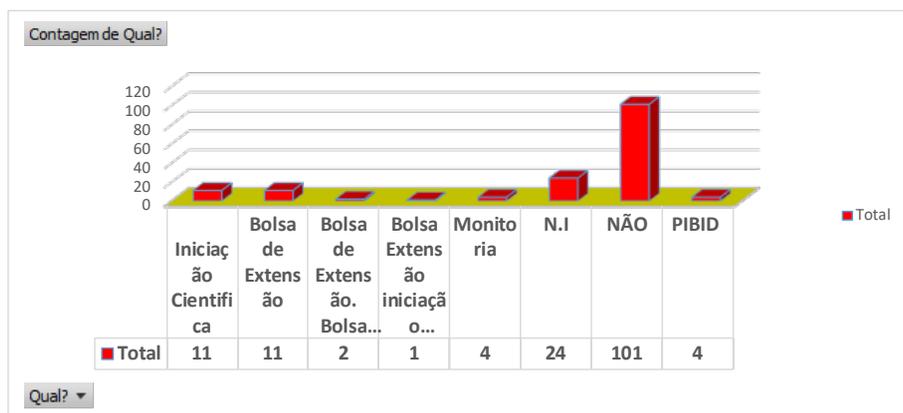
Gráfico 28 – Bolsas acadêmicas - Estudantes quilombolas na UFOPA (2015-2018)



Fonte: elaboração do autor (2021)

Como se percebe, uma parcela expressiva das(os) estudantes quilombolas (77%) não teve acesso ainda às modalidades de bolsa acadêmica (ensino, pesquisa e extensão) da universidade. Ainda que a UFOPA tenha avançado bastante neste aspecto nos últimos anos – inclusive com reserva de vagas para estudantes quilombolas e indígenas nos editais de seleção de bolsistas – essa informação aponta para necessidade contínua de reversão desse quadro.

Gráfico 29 – Bolsas acadêmicas: modalidades - Estudantes quilombolas (2015-2018)



Fonte: elaboração do autor (2021)

Das(os) 158 estudantes, apenas 33 informaram que estão vinculadas(os) a alguma bolsa acadêmica (extensão, iniciação científica, monitoria e PIBID). Destaque para as bolsas de extensão (11) e de iniciação científica (11).

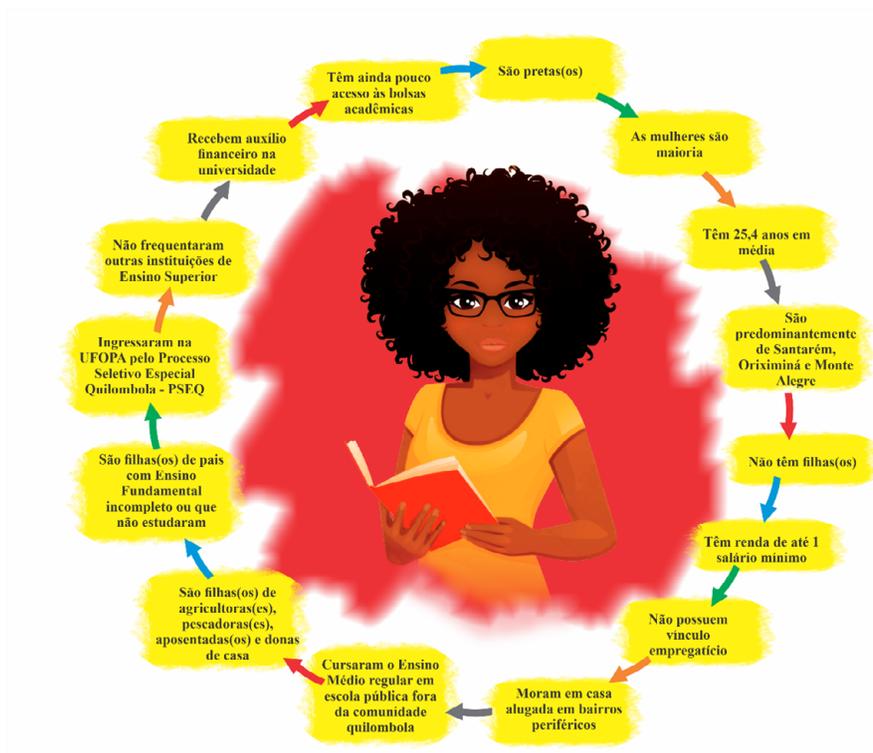
Entre as(os) 26 estudantes matriculadas(os) nos *campi*, apenas 4 informaram que estão vinculadas(os) a alguma bolsa acadêmica: a de iniciação científica. São estudantes dos *campi* de Alenquer (2) e de Oriximiná (2).

3.17 O PERFIL EM SÍNTESE

Considerando os dados apresentados, concluímos que as(os) estudantes quilombolas que ingressaram na UFOPA entre 2015 e 2018 se identificam como pretas(os) e possuem uma idade média de 25,4 anos. Predominantemente oriundas(os) de comunidades quilombolas de Santarém, Oriximiná e Mon-

te Alegre, as(os) estudantes se autodeclararam solteiras(os) e sua maior parte não tem filhas(os). Composto em sua maioria por mulheres, o grupo estudantil pesquisado tem renda de até 1 salário mínimo, não possui vínculo empregatício e mora em casa alugada em bairros periféricos das cidades. Essas(es) estudantes quilombolas cursaram o Ensino Médio regular em escola pública fora da comunidade quilombola. São filhas(as) de agricultoras(es), pescadoras(es), aposentadas(as) e donas de casa que possuem, majoritariamente, apenas o Ensino Fundamental incompleto ou que não estudaram. Ingressaram na UFOPA pelo Processo Seletivo Especial Quilombola e não frequentaram outras instituições de Ensino Superior. Recebem auxílio financeiro da universidade para estudar, mas têm ainda pouco acesso às bolsas acadêmicas.

Figura 01: Perfil geral das(os) estudantes quilombolas na UFOPA (2015-2018)



Fonte: elaboração do autor (2021)

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O perfil constituído nesta pesquisa possui um conjunto de funcionalidades institucionais, uma vez que este: (1) amplia o conhecimento institucional sobre a realidade social, econômica e educacional das(os) estudantes quilombolas, que, por conseguinte, justifica a adoção das políticas afirmativas dirigidas a este grupo étnico-racial; (2) confirma sobremaneira a importância da criação, implementação e consolidação do Processo Seletivo Especial Quilombola – o PSEQ; (3) direciona para necessidade de ampliação do acesso e monitoramento das comunidades quilombolas atendidas ou pouco atendidas pelo PSEQ; (4) justifica a necessidade de garantia dos auxílios financeiros e ampliação da assistência estudantil afirmativa; (5) tem potencial para subsidiar e justificar as políticas afirmativas em desenvolvimento na universidade; (6) demonstra que, por meio do PSEQ, estamos diante de uma primeira política regular e contínua de acesso ao Ensino Superior público voltada para as(os) quilombolas de nossa região; (7) revela problemas estruturais que ainda carecem de atenção, pesquisa e intervenção por parte do Estado: a ausência de Ensino Médio em muitos territórios quilombolas amazônicos, por exemplo.

Ademais, os dados aqui sistematizados serão em breve relacionados às outras informações em avaliação nos questionários respondidos. A costura entre o perfil e a avaliação que as(os) estudantes fazem dos primeiros anos de ingresso na UFOPA certamente trarão questões socioeducativas que precisam ser enfrentadas tanto pela instituição, quanto pelo próprio movimento quilombola.

REFERÊNCIAS

ACCARINI, André. Racismo estrutural segrega negros no mercado de trabalho. **CUT – Notícias**. 20 de nov. 2020. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/racismo-estrutural-segrega-negros-no-mercado-de-trabalho-548e>. Acesso em: 7 de fev. de 2021.

ANDIFES. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018**. Brasília: ANDIFES, 2019. Disponível em <http://www.andifes.org.br/v-pesquisa-nacional-de-perfil-socioeconomico-e-cultural-dos-as-graduandos-as-das-ifes-2018/>. Acesso em: 26 jul. de 2019.

CAMPOS, Laís Rodrigues. **Do Quilombo à Universidade: trajetórias, relatos, representações e desafios dos estudantes quilombolas da Universidade Federal do Pará-Campus Belém quanto a permanência**. Belém, 2016.

CARVALHO, Jose Jorge de. **Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no Ensino Superior**. São Paulo: Attar Editorial, 2006.

DEUS, Zélia Amador de Deus. **Ananse tecendo teias na diáspora: uma narrativa de resistência e luta das herdeiras e herdeiros de Ananse**. Belém: Secult/PA, 2019.

LOURENÇO, Sônia Regina. Ações Afirmativas para Estudantes Quilombolas: o processo de criação do Programa de Inclusão de Estudantes Quilombolas (PROINQ) na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). **Campos**. v.17, n.2, Jul./Dez.2016.

MALCHER, Maria Albenize Farias. **O Olhar Geográfico: a formação e territorialização de comunidades quilombolas no município de São Miguel do Guamá, Pará**. Fortaleza. 2017. (Tese de Doutorado).

MONTEIRO, Halden; BOAVENTURA, Igor; ALVES, Raysa. **Entrevista com Estudantes Representantes de Povos e Comunidades Tradicionais da Amazônia: Eliene Rodrigues, Juma Xipaia, Leila Cardoso**. Goiana: Revista Fragmentos de Cultura, PUC/Goias, v. 25, n. 2, 297-309, 2005. Disponível em:

<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/4189>, Acesso em: 12 ago. de 2018.

VILARINS, Thiago. Mais de 80% dos desempregados no Estado do Pará são negros. **O Liberal**. 14 de jun. de 2020. Disponível em: <https://www.oliberal.com/economia/mais-de-80-dos-desempregados-no-para-sao-negros-1.276289/mais-de-80-dos-desempregados-no-par%C3%A1-s%C3%A3o-negros-1.276525>. Acesso em: 11 de fev. de 2021.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E O PROCESSO DE (IN)EXCLUSÃO DE ACADÊMICOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO ENSINO SUPERIOR

Kássya Christinna Oliveira Rodrigues¹

Ivanilde Apoluceno de Oliveira²

1 INTRODUÇÃO

Este estudo reflete sobre a Educação Especial e o processo de (in) exclusão de Pessoas com Necessidades Especiais – PNEs³ no Ensino Superior. Considera as Representações Sociais – RS, produzidas sobre esses grupos humanos, com um recorte temporal da Idade Moderna, e sua reverberação, na contemporaneidade, a partir de discursos e de práticas de professores(as), técnicos(as) e demais acadêmicos inseridos neste nível de ensino sobre os acadêmicos com necessidades especiais.

¹ Mestra em Educação, Psicóloga e Pedagoga. Docente da Educação Especial e da Psicologia no Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Vice-líder do Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Processos Inclusivos – Gpeepi. Integrante do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – NEP/Uepa. E-mail kassyao@yahoo.com.br.

² Pós-doutorado em Educação pela PUC-RIO. Doutora em Educação pela PUC-SP e UNAM-UAM-Iztapalapa - México. Mestre em Educação pela UFPB. Graduada em Filosofia pela UFPA. Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Coordenadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da Universidade do Estado do Pará. E-mail: nildeapoluceno@gmail.com.

³ PNEs são os grupos humanos que compõem a Educação Especial, as pessoas com transtornos globais do desenvolvimento, as com deficiência (incluindo-se as surdocegas), as surdas e as com altas habilidades e superdotação.

Como problemática de investigação levanta-se a seguinte questão: quais as Representações Sociais elaboradas sobre as PNEs presentes na literatura e evidenciadas nas práticas (in)exclusivas no ensino superior?

Objetiva-se problematizar as RS produzidas sobre as PNEs presentes na literatura a partir de um recorte temporal da Idade Média; identificar como essas RS ecoam nas práticas educativas “inclusivas” no ensino superior na contemporaneidade; provocar reflexões sobre a inclusão de PNEs considerando-se a Educação Intercultural Crítica.

Trata-se de um estudo qualitativo, bibliográfico, o que Severino pontua ser aquele “que se realiza a partir do registro disponível, decorrentes de pesquisas anteriores” (2007, p. 122), desse modo, levantam-se autores que problematizam processos de exclusões empreendidos sobre os diferentes e elaborados no contexto do Estado Moderno, bem como de autores que discutem sobre a (in)exclusão de acadêmicos com necessidades especiais inseridos no ensino superior na contemporaneidade (SANTOS, 2019), (OLIVEIRA, 2004, 2015), (OLIVEIRA, 2019), (RODRIGUES, 2020), (SACAVINO, 2016), (CANDAU, 2008, 2016), (MELO; ARAÚJO, 2018), (MELO; PLATSCH, 2017), entre outros pesquisadores.

Levantam-se ainda documentos que compõem a legislação brasileira sobre a educação, enfatizando-se a Educação Especial para o Ensino Superior e a influência de discursos hegemônicos de igualdade presente em tratados internacionais que ecoam nestes (DUDH, 1948), (BRASIL, 1998), (BRASIL, 2008), (BRASIL, 2015).

As reflexões viabilizadas neste estudo circunscrevem-se no contexto do Estado Moderno que tem o referencial científico racionalista posto como único e irrefutável para ler uma diversidade de fenômenos sociais, culturais, políticos, estéticos e de poder. Paradigma científico que colabora, de maneira deliberada, com a produção de discursos e de práticas normativas que referenciam quem deva ser pessoa em detrimento de grupos humanos classificados diferentes, deficientes (OLIVEIRA, 2004), (SANTOS, 2019), (PINHEIRO, 2020), (RODRIGUES, 2020).

A RS é significada por Moscovici como

um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes. A neutralidade é proibida, pela lógica, mesma do sistema, onde cada objeto e ser devem possuir um valor positivo ou negativo e assumir um determinado lugar em uma clara escala hierárquica (2015, p. 62).

As RS são identificadas na literatura e lidas a partir das práticas de exclusões desenvolvidas no Estado Moderno, considerando-se ser este vigente na contemporaneidade, ainda que em crise. Estado que se rearranja de acordo com os interesses do capitalismo neoliberal que mantêm abruptas disparidades socioeconômicas fruto de um processo de colonização Euro e Estadunicêntricas em curso.

Este texto é organizado a partir de três seções, a primeira permite reflexões e problematizações sobre a produção de RS elaboradas sobre as PNEs no contexto do Estado Moderno, tendo como âncora teórica os estudos Epistemológicos do Sul; na segunda, levanta-se um breve escopo da legislação brasileira sobre a Educação, com ênfase para a Educação Especial para o ensino superior dialogando-se com autores que trazem à cena discussões sobre a acessibilidade e a inclusão neste nível de ensino, por fim são tecidas algumas considerações sobre o estudo realizado.

2 O CONTEXTO SEGREGADOR DO ESTADO MODERNO NA PRODUÇÃO DE IDENTIDADES EXCLUÍDAS

Sacavino (2016) nas notas que compartilha com educadoras e educadores sobre a educação descolonizadora e intercultural destaca que a problemática da colonização e da descolonização não estão superadas historicamente. Assim, a autora trata essas categorias teóricas como imbuídas de intencionalidades políticas, epistemológicas e de manutenção de poder sobre as subjetividades, sobre o conhecimento e a história.

O Estado Moderno apresenta três pilares fundamentais, a saber: 1) o colonialismo; 2) o patriarcado; e 3) o capitalismo (SANTOS; MENESES, 2010). Desse modo, ele funciona a partir da expansão de uma burguesia ascendente ao poder que desenvolve um processo de colonização territorial e cognitiva, instrumentalizada por um paradigma científico racionalista, que anuncia suposta neutralidade, rigorosidade metodológica.

Estado que se apropria de uma unicidade epistêmica em que são produzidas subjetividades, saberes ditos verdadeiros e irrefutáveis que mantêm, historicamente, o poder a partir de referenciais (*mono*)culturais colocados como válidos e ratificados pelo silenciamento de outras manifestações culturais, nomeadas por Sacavino de pluridiversidade e por Santos, Epistemologias do Sul (SANTOS, 2019), (RODRIGUES, 2020).

É neste contexto de contradições e de interesses políticos e epistêmicos que Sacavino (2016) se apropria da reflexão de Maldonado-Torres o qual vê na colonização o “*modus operandi* da globalização hegemônica neoliberal” (p. 189) presente na Educação Brasileira, que tem ressignificado os discursos de acordo com as transformações por que tem passado o Estado Moderno.

Segundo Castro-Gomes (2005), vive-se uma era em que este Estado tem sofrido algumas crises, mas não o seu fim. O autor salienta que este se rearranja produzindo identidades que ele nomeia “outreidades,” mas que esses outros são colocados numa relação binária, face à referencialização de Ser e Existir Humano, pautada em algumas características como ser “homem, branco, europeu, heterossexual e cristão”. Neste contexto, ser europeu e estadunidense significa ser “civilizado” em detrimento de ser latino-americano, africano e caribenho, “selvagem” a ser domesticado (CASTRO-GOMES, 2005), (SACAVINO, 2016), (OLIVEIRA, 2019), (QUIJANO, 2010).

É no contexto dessas problematizações que urge a compreensão das RS produzidas sobre as Pessoas Público da Educação Especial⁴ na sociedade

⁴ Pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e as com altas habilidades/superdotação.

moderna, de modo a provocar tanto o campo do discurso que as produzem quanto o das práticas materializadas por situações de exclusões vividas nas relações cotidianas, entre as quais, as atravessadas por processos de ensino-aprendizagem no Ensino Superior.

Em pesquisa recente, Pinheiro (2020) desenvolve uma linha histórica em que as PNEs são nomeadas e identificadas a partir de adjetivações que as qualificam ser menos, doidas, loucas, incapazes. A autora discorre que:

várias representações definiram práticas distintas ao longo do tempo: práticas de eliminação e abandono na Antiguidade; o acolhimento em igrejas e conventos na Idade Média; a inquisição de pessoas com deficiência registrada nos séculos XV-XVI; o interesse da medicina pela reabilitação ou cura dessas pessoas e o surgimento da teoria da “tábua rasa” como princípio do desenvolvimento humano no período da Idade Moderna (PINHEIRO, 2020, p. 21).

É interessante observar ainda que os estudos de Pinheiro (2020) problematizam que a formação histórica do professor da Educação Especial se entrelaça e se confunde com uma série de exclusões historicizadas, ratificadas sensivelmente no período da Idade Moderna. Desta forma, “da história das deficiências, dos loucos, dos anormais, dos excluídos” (p. 20), não há, portanto, “um ponto de partida que possa ter dado origem à profissão” (p. 20). O que se pretende filtrar a partir dos estudos de Pinheiro (2020) é que a Idade Moderna foi a que mais produziu RS sobre os grupos humanos nomeados fora da norma, essas permitiram a configuração de identidades subalternas, portanto excluídas (CASTRO-GOMES, 2005; HALL, 2006).

Oliveira (2004) pontua que os discursos e as RS sobre as diferenças, quando se tem por referência as PNEs no contexto da Educação Brasileira, são marcados pelo processo de colonização europeia e sua visão etnocêntrica do mundo sofrido desde o século XVI. Desse modo, discorre a autora:

O eixo de referência a essas pessoas tem sido moral e historicamente “eurocêntrico”, construído em torno do “comprometimento” físico ou mental, numa perspectiva polarizada e excludente: Ser x Não-Ser (influência da filosofia clássica); Pertencimento e Não Pertencimento ao “gênero do ouro” (imagem Platônica), Eu x Outro (discurso racionalista moderno) e Normalidade x Anormalidade (discurso científico da eugenia e da teoria evolucionista), entre outros (OLIVEIRA, 2004, p. 129).

As reflexões tecidas acima corroboram com a compreensão da ampla produção de RS sobre as PNEs neste contexto histórico, todavia há que se ressaltar a manutenção de RS elaboradas em outros períodos e, em muitas circunstâncias, reproduzidos nos dias atuais.

Tendo por base ainda a produção de RS sobre o outro, destacam-se algumas reflexões de Castro-Gomes (2005, p. 88) que anunciam ser o estado moderno eficaz na busca da criação de “perfis de subjetividades estatalmente coordenados”, conduzindo ao fenômeno que o autor nomeia a “invenção do outro”. Isto é possível por meio de uma rebuscada organização deste estado que tem dispositivos de saber/poder que configuram o outro sob a lógica colonialista do estado neoliberal. Entre estes dispositivos destacam-se “as instituições, os manuais de urbanidade e as gramáticas do idioma” que impõem, por meio das instituições, as regras de *ser e não ser* (GONZÁLES STEPHAN, 1995, *apud* CASTRO-GOMES, 2005, 89).

Moscovici (2015, p. 54) discorre ser a finalidade de todas as Representações Sociais “tornar familiar algo não familiar ou a própria não familiaridade”. Assim, as RS, elaboradas sobre os estudantes com necessidades especiais inseridos em diferentes níveis de ensino, inclusive no ensino superior, os nomeiam pessoas diferentes com a conotação de deficientes, de seres da falta, seres da incompletude, seres sem capacidades. Essa conotação de deficiência materializa-se em preconceito. Uma professora cega que cursou mestrado afirmou:

o preconceito faz parte da nossa cultura, ele está presente nas relações mesmo vivenciadas por nós, no nosso cotidiano e não poderia ser diferente no ingresso no mestrado, que ainda nesse nível no ensino superior a gente não está isenta disso. Em alguns momentos eu percebi o estranhamento da turma na minha chegada, eu percebia nos olhares, dos professores que não conseguiam interagir inicialmente comigo, isso em função do desconhecimento das características da deficiência que eu apresento, isso aos poucos foi sendo superado (MARGARIDA, *apud* MOREIRA, 2017, p. 51).

Outro acadêmico com deficiência visual inserido na Ufopa relatou que muitos professores de seu curso têm dificuldades de se referirem a ele diretamente, realizando comunicação com o monitor ou com outro acadêmico que esteja próximo a ele. Certa feita, este acadêmico disse “professor, pode falar diretamente comigo. Eu sou cego e não surdo” (RELATÓRIO, 12.2019).

Em estudo realizado por Rodrigues (2020) com acadêmicos que desenvolviam a monitoria no Núcleo de Acessibilidade da Ufopa, observou-se que os monitores sentiram pesar quando experimentaram angústia em face da situação de exclusão vivida por um acadêmico que vive a condição de surdocegueira. Desse modo, os acadêmicos discorreram que:

Ele (acadêmico da educação especial) fica isolado, não fala com a gente... fica lá parado (AMANDA, abril, 2019).

Um dia ele (acadêmico da educação especial) chegou aqui sentou na mesa e chorou... depois foi embora (FERNANDA, abril, 2019).

Eu percebo que a gente não acolhe ele como deveria. A gente não chega com ele como deveria. É muito difícil (RAFAEL, abril, 2019) (RODRIGUES, 2020, p. 22).

Rodrigues, Silva e Silva (2020) problematizam sobre o processo de negação da existência de acadêmicos público da Educação Especial na sala de aula, por professores regentes de diferentes componentes curriculares. As autoras anunciam que:

ocorre de acadêmicos público da educação especial de outras categorias da deficiência serem ignorados em suas particularidades, como se não existissem e não estivessem no ambiente da sala de aula. O docente? Na maioria das vezes, segue com suas corriqueiras aulas expositivas. Esta situação gera um sentimento de exclusão e consolida barreira de comunicação, comprometendo a relação ensino-aprendizagem (2020, p. 6).

As Representações Sociais colocam as pessoas com necessidades educacionais especiais para fora da fronteira da existência e da possibilidade de ser, circunscritas na racionalidade moderna.

Desta forma, as assertivas sobre os estudantes com necessidades especiais são produzidas e tornadas realidades, portanto familiares. A partir do momento que ganha o sentido de familiaridade nas relações cotidianas e no mundo da cultura, transfere-se esta familiaridade para o campo da não familiaridade, do não reconhecimento e pertencimento desses grupos humanos que:

nos incomodam, pois essas pessoas são como nós e contudo não são como nós; assim podemos dizer que eles são “sem cultura”, “bárbaros”, “irracionais” etc. De fato, todas as coisas, tópicos ou pessoas banidas ou remotas, todos os que foram exilados das fronteiras concretas de nosso universo possuem sempre características imaginárias; e pré-ocupam e incomodam exatamente porque estão aqui, sem estar aqui; eles são percebidos, sem ser percebidos [...] a presença real de algo ausente, a “exatidão relativa” de um objeto é o que caracteriza a não familiaridade (MOSCOVICI, 2015, p. 56).

Rodrigues (2020) destaca que Dussel (1994) confere duplo sentido à palavra modernidade, ratificada pelas ciências sociais: o de que representa um esforço em garantir aos povos colonizados a “civilidade”, portanto justificando as agressões do processo colonizador e o “mito da modernidade”, em que a civilização europeia:

apresenta-se com uma autoidentidade de povo mais desenvolvido e superior, em face de outros. É a “superioridade” deste povo impõe-lhe uma obrigação moral de desenvolver os povos mais “primitivos”, representados como “bárbaros” e “rudes”. As várias vítimas produzidas no processo de dominação eurocêntrica são vistas, pelo europeu, como uma ação necessária de salvação dos povos primitivos (2020, p. 42).

A partir dos escritos acima, percebe-se forte marca do discurso racionalista moderno que, segundo Oliveira (2004), apresenta como referência social o *eu pensante* cartesiano, o *eu racional* dotado de todas as capacidades humanas de tomar as suas decisões e o *eu produtivo*, considerando-se os moldes do individualismo liberal que preza pela produção a partir da técnica.

Rodrigues (2020, p. 45) pontua que “as pessoas que não forem contempladas por um desses ‘Eus’ (racional, livre e produtor) são consideradas ‘Não-Eu’”. Nota-se que a partir dessa referencialidade de *Ser*, as PNEs ficam alijadas por não apresentarem a “racionalidade” exigida pelo modelo racionalista científico moderno.

É importante ressaltar que para além do conhecimento científico racionalista moderno há outras possibilidades de ler e compreender o ser humano, as suas relações, interações, inter-relações. Outros saberes, outras epistemologias, outras formas de ser, saber e poder compreendidos nos campos teóricos dos Estudos Culturais e no das Epistemologias do Sul “interessadas em formular alternativas epistemológicas que possam fortalecer as lutas contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado” (SANTOS, 2019, p. 23). Tomazi levanta uma questão relevante de ser considerada quando anuncia que:

idealizamos equivocadamente fórmulas e métodos “universais” para se obter sucesso e felicidade, ignorando que estas questões são relativas à expectativa e a realidade de cada ser. Desta maneira criamos padrões

de inserção que conduzem às categorizações que, consequentemente, contribuem para a segregação social (2013, p. 48).

O desenvolvimento da educação inclusiva em todos os níveis e modalidades do ensino pressupõe a desconstrução dos métodos “universais”, bem como das padronizações circunscritas nos territórios em que se realizam processos de educação e de ensino-aprendizagem. Implica, ainda, buscar conhecer, no mundo da cultura, outras possibilidades, outras práticas, outros referenciais teórico-metodológicos que permitam relações e interações reciprocamente humanizadas.

Todo esse processo não pode perder de vista a pessoa com necessidade especial. Parte dela, de como ela se organiza, de como ela compreende a realidade, de como ela integra ao seu eu as interações, vivências e experiências. Parte de sua mobilidade, de sua corporeidade, de sua fala, de sua expressão, de sua comunicação, de seus anseios e de suas necessidades.

Neste contexto, Santos (2019) ressalta que a justiça social desenvolvida com grupos humanos que vivem profundas situações de exclusão praticadas pelo estado moderno, como as experimentadas pelas PNEs só podem ser materializadas quando é garantida também a justiça cognitiva, desse modo, o autor reflete que “não precisamos de alternativas; necessitamos efetivamente de *um pensamento alternativo de alternativa*” (SANTOS, 2019, p. 2, grifo nosso). Neste contexto, a escola do século XXI:

deveria olhar e estudar com seus alunos, oferecendo vários caminhos para a aprendizagem dos conhecimentos, deixando no passado o ensino normalizador e tentando compreender a diferença e o crescimento progressivo de cada aluno (TOMAZI, 2013. p. 48).

Oliveira (2015) e Oliveira (2019) levantam questões provocativas e necessárias de serem visibilizadas quando anunciam reflexões sobre dois autores que discutem Educação dimensionando-a ao campo político e epistemológico.

Nos escritos de Oliveira (2015), tem-se na figura do educador nordestino a gênese do pensamento da Educação Intercultural no Brasil, Paulo Freire, que segundo a autora compreende o ser humano como ser cultural, histórico, gnosiológico e político.

Como ser do mundo da cultura e da história é aquele que na sua relação com o mundo produz cultura, transformando a natureza para “o bem viver de homens e mulheres”. Como ser histórico é aquele que não apenas a sofre, mas a produz, no que se refere à dimensão gnosiológica e política. Oliveira (2015) discorre que Freire entende que todos os seres humanos têm saberes, saberes diferentes que precisam dialogar. Desse modo, as PNEs têm saberes que precisam ser considerados tanto na Escola Básica como no Ensino Superior.

Oliveira ressalta ainda que Freire tem um profundo respeito pelo ser humano, ele gosta de gente, especialmente aquela das classes populares que vivem condições sensíveis de exclusões. A propósito, estas pessoas o impulsionaram a organizar o seu pensamento de uma educação popular comprometida politicamente com os condenados da terra (DUSSEL *apud* OLIVEIRA, 2015).

As reflexões de Oliveira (2019) encaminham para a articulação entre os saberes produzidos por Freire e por Santos, tendo neste último autor alguns fechamentos das ideias do primeiro. Destacam as Epistemologias do Sul, a tradução cultural, a necessidade de se aprender com o Sul e a partir do Sul Epistemológico e Político. O Sul que tem saberes, o Sul que precisa retomar e reconhecer os seus saberes. O Sul que não aceitou passivamente as agressões geopolíticas e epistêmicas empenhadas pelo colonizador.

A professora Vera Candau (2016) possibilita fecundas reflexões ao trazer nos seus escritos a necessidade de se pensar uma escola e uma universidade fundamentada por um referencial político e epistemológico que sejam mobilizados por uma Educação Intercultural Crítica. Educação ancorada nas ecologias de saberes e na tradução intercultural desenvolvida por Santos.

Candau, a partir do referencial da Educação Intercultural Crítica e de suas reflexões sobre o pensamento de Freire e Santos, retoma a categoria teórica, desenvolvida pelo chileno Magendzo, “ideias-força”, com a significação da necessidade de se levantar múltiplos e diferentes saberes, ideias, pensamentos e diálogos que reflitam sobre o ser humano compreendendo-o como ser que carrega consigo diferenças, tendo nestas a conotação de riqueza e de possibilidades. Neste contexto, as diferenças ganham a significação de riqueza.

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos - individuais e coletivos -, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça - socioeconômica, política, cognitiva e cultural -, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (CANDAUI, 2016, p. 83).

Dessa forma, as máximas qualidades humanas de pessoas diferentes, mas não deficientes, podem ser desenvolvidas e encontram o lugar na diversidade que não tem a ver com a desigualdade e que não são ancoradas em discursos retóricos apenas, mas que se corporificam, efetivamente, em práticas de Educação que valorizam as diferenças e que garantem uma diversidade de manifestações culturais em que a pessoa ou coletivos exerçam politicamente sua condição de existência no e com o mundo, de maneira substantivada tal, qual assinada por meio da relação “Eu-Tu” buberiana (2004), em que a reciprocidade de existência humana é conferida tanto para o “Eu” como para o “Tu”.

Sacavino (2016), Candau (2016), Oliveira (2015), Oliveira (2019) entre outras(os) teóricas(os) lançam mão do termo “interculturalidade” que significa para além de um conceito; a Educação Intercultural é compreendida como um projeto, um processo, como epistemologia e como ação política em que Freire, segundo Oliveira (2015), anuncia como prática da liberdade humana, da tomada de consciência mediada pelo diálogo entre os saberes diversos e diferentes que crianças, adolescentes, homens e mulheres carregam consigo.

3 BREVE CAMPO DA LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Nesta seção discorre-se brevemente sobre o campo da legislação da Educação Especial brasileira, enfatizando-se a relacionada ao Ensino Superior. Destaca-se como temporalidade do levantamento legal o final do século XX, compreendendo-se que esse campo fora influenciado por tratados internacionais assinalados ainda na primeira metade deste século, marcado pela triste experiência das duas grandes guerras mundiais que culminou com resultados desastrosos para a humanidade em todas as dimensões da sua existência, destacando-se os abruptos sofrimentos psíquicos, bem como mudanças de condições de vida, por muitas pessoas, em virtude de estarem mutiladas e estilhaçadas pela guerra. Até a década de 1980, vive-se a divisão do mundo em dois grandes blocos de poder, o capitalista e o comunista.

Essa situação exigiu importantes reflexões sobre as posturas de convivência humana numa ordem planetária. Assim, por dois anos, a Organização das Nações Unidas elaborou a Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH consolidada em 1948. Este documento influenciou fortemente a Carta Magna brasileira, a então Constituição Federativa do Brasil de 1988, que assegura, no Art. 205, a educação como direito de todos, dever do Estado e da família com a colaboração da sociedade, “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Propõem no inciso primeiro do Art. 206 a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, bem como no inciso terceiro do Art. 208 “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1998).

Percebe-se na redação da Constituição Federal um discurso próximo ao manifestado na DUDH, que traz no bojo de seus princípios o direito a igualdade, mas sem problematizar as condições de desigualdades provocadas pelo capitalismo. Candau destaca que:

Estamos de acordo em afirmar que *os direitos humanos são uma construção da modernidade* e que estão profundamente impregnados com os processos, os valores, as afirmações que a modernidade propôs/propõe. Le-gou-nos e continua nos instigando a realizar (2008, p. 46, grifo nosso).

Mesmo a DUDH sendo um documento promissor por permitir o reconhecimento de direitos básicos do ser humano, bem como por provocar os países signatários a responsabilizarem-se com a garantia de tais direitos, percebe-se que este apresenta uma perspectiva universal, quando propõe o discurso da igualdade, de que “somos todos iguais”, desconsiderando-se as diferenças culturais, epistêmicas, étnicas, sociais, econômicas e aquelas inscritas no campo da Educação Especial, como as condições de deficiência, transtorno do espectro autista, surdez, surdocegueira, altas habilidades/superdotação e as condições que não dispõem ainda de dispositivos legais, a exemplo de pessoas com transtornos específicos de aprendizagem, com transtorno do déficit de Atenção e Hiperatividade, dislexia, disgrafia, entre outras.

Candau (2008) destaca que documentos internacionais orientados para os Direitos Humanos permitem tensionar discussões sobre a igualdade/diferença, questões que a autora considera ser problematizada de maneira simplificada, como na expressão a seguir.

É possível afirmar que toda a matriz da modernidade enfatizou a questão da igualdade. A igualdade de todos os seres humanos, independentemente das origens raciais, da nacionalidade, das opções sexuais, enfim, a igualdade é uma chave para entender toda a luta da modernidade pelos direitos humanos (CANDAU, 2008, p. 46).

A orientação discursiva presente no Estado Moderno anuncia uma perspectiva colonialista em que, o mundo Euro e Estadunidês propõe alternativas e estratégias políticas de acolhimento e de convivência com a di-

versidade, sem considerar as diferenças presentes em outros territórios e/ou as diferenças anunciadas no campo da Educação Especial.

Todavia, a autora discorre que, em virtude da questão de a diferença estar sendo colocada em evidência na contemporaneidade, percebe-se a produção de “novos” discursos que trazem posições conservadoras e de manutenção do *status quo*, como as abordagens do multiculturalismo assimilacionista e do multiculturalismo diferencialista (CANDAUI, 2016).

A primeira implica uma discussão em que as diferenças inscritas na legislação são compreendidas muito mais em uma dimensão retórica/discursiva que apregoa a necessidade de *estar junto*, mas sem questionar as estruturas de poder e o caráter monocultural da educação presente nas culturas escolar e universitária.

A segunda preza pela compreensão identitária e de subjetividades tomadas como essência, de grupos culturais “puros”, nega-se, discursivamente, a multiplicidade de interesses que atravessam um grupo cultural, bem como as situações de hibridização culturais vividas por determinados grupos étnicos, especialmente no contexto do mundo globalizado, cada vez mais fragmentado (CANDAUI, 2016; HALL, 2006).

As consequências da educação fundamentada em práticas conservadoras são desastrosas para todas as pessoas que compõem o processo educativo, visto que negligencia e nega os diferentes, bem como furta de todo o coletivo a possibilidade de aprender com os diferentes outras epistemes, cosmovisões, maneiras de ser e estar no mundo, suas lógicas de pensamentos e desejos. Tem na relação com as diferenças e com os diferentes a manutenção de práticas educativas desiguais.

Os discursos multiculturais conservadores presentes na educação brasileira contemporânea ratificam epistemicídios, invisibilizam subjetividades como a de grupos humanos indígenas, negros, do movimento LBTQI+, de mulheres, de pessoas com transtornos mentais graves e de PNEs (SACAVINO, 2016; OLIVEIRA, 2015; CASTRO-GOMES, 2005; CANDAUI, 2016).

Por outro lado, em meio às contradições das exclusões praticadas e vividas no cotidiano de instituições educativas, desde a educação básica ao ensino superior, outras possibilidades emergem, reflexões que articulam teoria-prática insurgentes com a perspectiva da abordagem Multicultural Crítica, por meio da Educação Intercultural aberta e interativa “que acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade” (CANDAU, 2016, p.81).

Melo e Araújo (2018) discorrem não ser mais uma utopia a chegada de estudantes com necessidades especiais no ensino superior. No período de 2003 à 2013 houve um aumento aproximado de 575,4%, passando de 5.078 matrículas no ano de 2003 para 29.221 matrículas em 2013. Mesmo o aumento tendo sido bastante expressivo, os autores ainda o consideram pequeno, quando o percentual de pessoas com deficiência no Brasil é de cerca de 25% da população.

Os autores destacam que o aumento da chegada desses grupos humanos no ensino superior está acompanhado de “um conjunto de medidas inseridas na legislação brasileira para garantir o acesso e as condições de atendimento adequadas as pessoas com deficiência no ensino superior” (MELO; ARAÚJO, 2018, p. 58).

Neste contexto, destacam-se a Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 10.436/2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, o Decreto nº 5.696/2004 que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, o Decreto nº 5.626/2005 que regulamenta a Lei de Libras, a Política Nacional da Educação Especial com perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Decreto 7.611/2011 que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado, a Lei nº 12.764/2012 que institui a Política Nacional de proteção dos direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista, a Lei nº 13.146/2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

O parágrafo acima apresenta parte de um escopo legal que referencia a garantia de direitos previstos aos grupos humanos que compõem a Educação Especial. Percebe-se sensível ampliação do escopo legal que, em muitas circunstâncias não vem acompanhado de efetivas práticas de inclusão.

Manzini (2005) considera que:

as condições de acessibilidade presentes na estrutura física das instituições, como escolas e universidades devem estar relacionadas às políticas inclusivas das estruturas administrativas, que devem refletir uma atitude de luta contra a exclusão. Porém a cultura de incorporar o outro, o diferente, ainda está sendo formada (2005, p. 32).

Dessa forma, a inclusão de acadêmicos com necessidades especiais no Ensino Superior exige radical mudança de postura institucional/humana frente ao trato com as diferenças. Há que se construir uma cultura inclusiva que envolva a comunidade universitária, portanto, que seja um projeto comunitário e solidário que assegure as dimensões políticas, socioeconômicas, epistemológicas e éticas do existir humano.

Enquanto uma cultura inclusiva está sendo formada, as PNEs vivem um *stand by existencial*, situação que implica negligência e mesmo crimes contra esses grupos humanos, que, em muitas circunstâncias, não têm assegurado sequer o direito de ir e vir, em virtude de bruscas barreiras arquitetônicas. Em 2005, o professor Manzini elaborava um conceito para o termo acessibilidade que não significa acesso, para o autor este significa “a necessidade de luta para alcançar um objetivo” (p. 31). Já o termo acessibilidade:

se sedimenta em situações que podem ser vivenciadas nas condições concretas da vida cotidiana, ou seja, *a acessibilidade parece ser algo que pode ser observado, implementado, medido, legislado e avaliado*. Dessa forma, *pode se criar condições de acessibilidade para que as pessoas possam ter acesso a determinadas situações ou lugares* (MANZINI, 2005, p. 31-32, grifos nossos).

Cerca de dez anos depois, tem-se um texto de lei que, de certa forma, materializa a proposição de Manzini, mas que ainda se configura numa realidade “utópica”, circunscrita no campo do não realizável, quando se percebe o pouco interesse pela inclusão de acadêmicos com necessidades especiais por gerências administrativas no Ensino Superior (MANZINI, 2005; MELO, PLETSCHE, 2017; MELO, ARAÚJO, 2018). A LBI assegura ser acessibilidade:

possibilidade e condição de alcance para utilização, *com segurança e autonomia*, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015, grifo nosso).

Percebe-se que a orientação legal inscrita no inciso acima extrapola o território da Universidade, compondo, portanto, o contexto mais amplo da sociedade. Todavia, a universidade se configura em um espaço privilegiado que precisa tensionar e promover debates, produção de tecnologias assistivas, sistematização de saberes e mesmo de formação humana que incentivem relações humanizadas, ecológicas, solidárias e inclusivas que permitam relações cada vez mais horizontalizadas e que confirmam ao diferente a condição substantivada de ser e viver (BUBER, 2004).

A LBI problematiza a deficiência do meio arquitetônico, tecnológico e atitudinal para a efetivação da inclusão das pessoas com necessidades especiais, assim identifica a deficiência no meio e não na pessoa. A Lei suscita o debate social mais amplo sobre a inclusão, destacando-se a fragilidade da sociedade de lidar com as suas “limitações” quando impõe às PNEs barreiras que cerceiam o seu pleno desenvolvimento humano, como descrito no artigo 2º, a seguir:

Art. 2º considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, **o qual, em interação**

com uma ou mais barreiras pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, grifo nosso).

Identifica-se que a Lei Brasileira da Inclusão problematiza o conceito da deficiência deslocando-a do sujeito para o meio. Assim, não é deficiente a pessoa com necessidade especial, mas as barreiras impeditivas do seu pleno desenvolvimento. Estas estão presente no meio social, cultural, atitudinal e arquitetônico, entre outros.

Infelizmente, na contemporaneidade, pesquisas ainda assinalam que os acadêmicos com necessidades especiais sofrem significativos prejuízos nos seus processos formativos de nível superior por depararem-se com inúmeras barreiras que afetam o seu pleno desenvolvimento acadêmico, situação que não permite que seja assegurado “o acesso, ingresso, permanência e a terminalidade do curso superior com qualidade, por meio da igualdade de oportunidades e respeito a este segmento” (MANZINI, 2005, p. 32).

Neste contexto, coloca-se a seguinte questão: o que são barreiras para os grupos humanos que compõem a Educação Especial?

II - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (BRASIL, 2015).

É transparente o que a LBI significa por barreiras e mais ainda a observação delas na universidade, um recorte da sociedade. Estudos recentes, desenvolvidos por Melo e Pletsch (2017) e Melo e Araújo (2018) demonstram que as situações mais sensíveis de exclusões desenvolvidas com acadêmicos público da Educação Especial no Ensino Superior estão relacionadas às barreiras

atitudinais. Desse modo, os processos de segregação e de exclusão passam pelo campo das RS elaboradas por diferentes segmentos humanos que compõem a comunidade universitária sobre as PNEs. Assim, estas são significadas a partir de “estereótipos concretizados a partir de comparações que docentes, alunos ou técnicos fazem entre estudantes com deficiência e outros estudantes” (MELO; PLETSCH, 2017, p. 1621).

É no cerne desta questão que se compreende que um projeto de inclusão não se realiza apenas com a busca de alternativas a serem desenvolvidas com os acadêmicos com necessidades especiais, mas da busca de “um pensamento alternativo de alternativas” (SANTOS, 2019, p. 25). O pensamento alternativo, apenas, não dá conta da inclusão por estar ancorado na racionalidade científica moderna que se materializa em um sistema educacional excludente.

Por outro lado, a busca por um “pensamento alternativo de alternativas”, como o proposto por Santos (2019), implica conhecer outras epistemologias, outros saberes, traduções culturais e conhecimentos a serem desenvolvidos com os acadêmicos(as) com necessidades especiais e de outros grupos humanos excluídos, por permitir uma filosofia includente.

Brandão e Ferreira (2013) elaboram um conceito de inclusão, ao tratar sobre tema da Educação Especial, referindo-se à infância, todavia as suas reflexões são perfeitamente traduzíveis para o ensino superior quando os autores consideram que os processos inclusivos não podem considerar apenas a PNEs, mas se torna fundamental:

a modificação dos seus ambientes de aprendizagem. Dá a máxima relevância a uma educação apropriada, respeitando as capacidades e necessidades de cada um, como também tem em conta as características e necessidades dos ambientes onde as crianças interagem. Inclusão é querer que todos os alunos aprendam juntos, respeitando as suas diferenças (BRANDÃO; FERREIRA, 2013, p. 488).

Da mesma forma, Melo e Araújo (2018) alertam para a compreensão do que seja a inclusão, assim:

é preciso o entendimento de que a inclusão social é um paradigma que exige de toda a sociedade mudanças de atitudes e de conceitos em relação às pessoas com deficiência, e a universidade enquanto espaço de produção e socialização de conhecimentos pode e deve ser indutora dessa transformação, a começar pela derrubada de mitos e preconceitos acerca dessas pessoas construídas ao longo da história da humanidade (MELO; ARAÚJO, 2018, p. 61, grifo nosso).

A partir das reflexões realizadas sobre a inclusão de acadêmicos com necessidades especiais no ensino superior, bem como das RS produzidas sobre esses sujeitos compreende-se que a inclusão implica desafios profundos que mobilizam, pelos menos, três desconstruções do sujeito: a) a desconstrução de RS cristalizadas sobre os acadêmicos com necessidades especiais incluídos no ensino superior; b) a desconstrução de que a racionalidade científica moderna é a única referência epistemológica para ler e compreender o ser humano; e c) a desconstrução da cognição colonizada para o acolhimento de outros saberes, fazeres, conhecimentos, traduções culturais e epistemologias, que valorizem a pluridiversidade e as Epistemologias do Sul.

Desse modo, a Inclusão pressuporá uma filosofia de vida que corrobora para a recepção do outro, diferente, com as suas qualidades e capacidades. Esta recepção exige da sociedade, da escola e da universidade mudanças paradigmáticas para que os referenciais científicos acolham outras maneiras de viver, de pensar, de se organizar, de se comtemplar que estejam para além das vivências estabelecidas pelo modelo econômico capitalista que propõe um modo hedonista de ser e de viver ancoradas no ter em detrimento do ser. Neste sentido, parafraseando Padilha, a universidade do século XXI

deve ser aquela instituição que cumpre efetivamente seu papel de *educar, incluindo a todos, respeitando a diferença e promovendo o conhecimento para a vida* – e não para fragmentos dela – a partir de práticas pedagógicas, que aliem teoria e prática e se valham dos mais variados recursos e linguagens para o cumprimento de seus papéis (PADILHA, 2013, p. 9).

Assim, o respeito à diferença representa um imperativo ético materializado em relações substantivadas “Eu-Tu” (BUBER, 2004), de modo que estas sejam cada vez mais presentes na sociedade e, portanto, na educação brasileira, em todos os níveis e modalidades de ensino, garantindo-se um horizonte em que a formação humana seja pautada pelo princípio da integralidade do ser.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste texto buscou-se refletir sobre processos de (in)exclusão desenvolvidos sobre os grupos humanos da Educação Especial, destacando-se os acadêmicos com necessidades especiais inseridos no Ensino Superior, a partir de um levantamento e diálogo com a literatura.

Percebeu-se que as produções de RS sobre esses grupos humanos, elaboradas no estado moderno, colaboram com práticas de exclusão de acadêmicos com necessidades especiais na universidade nos dias atuais, situação que encaminha para outras reflexões, entre elas: a de problematizar a atuação deste estado, ainda em curso para muitos teóricos.

Estado que se organiza a partir de pilares que consolidam a exclusão e a negação das diferenças quando produz “cientificamente” a normalidade, a referencialização do Ser em detrimento da anormalidade, do diferente, do deficiente.

Outro aspecto interessante problematizado neste texto foi o de perceber como o processo de colonização impresso no discurso legal hegemônico internacional Euro e Estadocêntrico reverbera na legislação brasileira da Educação e da Educação Especial ratificando o discurso da igualdade, mas sem questionar as estruturas desiguais e de poder em que se ancoram o estado moderno.

Neste contexto, a desconstrução torna-se uma palavra-chave fundamental, mas não suficiente, para mudanças de posturas excludentes realizadas no cotidiano com os acadêmicos com necessidades especiais no ensino superior. Compreender o cotidiano como um lugar potente de novas significações sobre o ser humano, que o ancore como ser de capacidade e de potencialidade é já um ponto de partida fundamental para a superação de barreiras atitudinais que evocarão a superações de outras barreiras postas no contexto da sociedade e da universidade.

A desconstrução de RS sociais excludentes, da racionalidade científica e da colonização cognitiva colaboram para mudanças de posturas e de práticas com os acadêmicos com necessidades especiais inseridos no ensino superior, quando permitem entender que há outras maneiras de ser/estar no mundo, de aprender e apreender saberes historicamente sistematizados.

Por fim, um processo de educação que se permita inclusivo partirá da compreensão das pessoas que carregam múltiplas diferenças como pessoa da integralidade, como gente, como ser. Pessoas que estão deste lado da fronteira numa relação humanizada Eu-Tu, que são historicizadas e produzem cultura.

REFERENCIAIS

BRANDÃO, Maria Teresa; FERREIRA, Marco. Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 4, p. 487-502, Out.-Dez., 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 06.02.2021.

BRASIL. **Lei 9.394 de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 11.02.2021.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em 11.02.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008. Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em 03.02.2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em 11.02.2021.

BRASIL. **Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 11.02.2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 11.02.2021.

BRASIL. **Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília – DF.

Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em 11.02.2021.

BRASIL. **Lei 13.146 de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em 11.02.2021.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. São Paulo: Centauro, 2004.

CANDAU, Vera Maria. “Ideias força” do pensamento de Boaventura de Sousa Santos e a Educação Intercultural *In*: CANDAU, Vera Maria (org). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação outra?** Rio de Janeiro: 7 Letras, Gecec, 2016.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

CASTRO-GÓMES, Santiago. **Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da ‘invenção do outro’**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de ciencias sociales, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624102434/9_CastroGomez. Acesso em 12.12.2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MANZINI, Eduardo. Inclusão e acessibilidade. **Revista da Sobama**, Vol. 10, n.1, pp. 31-36, Suplemento Dezembro 2005.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; ARAÚJO, Eliana Rodrigues. Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Número Especial, p. 57-66, 2018.

MOREIRA, Elinalda da Silva. **Trajetórias de vida escolar: vozes de superação em um Programa de Pós-Graduação**. 66f. Trabalho de Conclusão de Curso. Pedagogia. Belém: UEPA, 2017.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, Imaginários e Representações na Educação Especial**: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire**: Gênese da educação intercultural no Brasil. Curitiba, PR: CRV, 2015.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos: sobre democracia, educação e emancipação social. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SÜSSEKIND, Maria Luiza (Orgs). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente**. São Paulo: Cortez, 2019.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm>. Acesso em 21.03.2021.

PADILHA, Caio. Para uma escola de qualidade no século XXI, a necessidade de uma nova política educacional. *In*: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **Para uma escola no século XXI**. Campinas, SP: UNICAMP/BBCL, 2013.

PINHEIRO, Daiane. Constituição profissional do educador especial em acontecimentos históricos. *In*: PINHEIRO, Daiane *et al* (Orgs). **Formação de professores e práticas de ensino em contextos educacionais inclusivos**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2020.

PLETSCH, Márcia Denise; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Estrutura e funcionamento dos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais da região sudeste. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 3, p. 87-106, 2017.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

RODRIGUES, Kássya Christinna Oliveira. **Representações Sociais sobre a (in)exclusão em Programas de Educação e Saúde no Pará**. Curitiba: CRV, 2020.

RODRIGUES, Kássya Christinna Oliveira. Formação docente com a monitoria acadêmica no Núcleo de Acessibilidade da Ufopa: ações a partir da práxis freireana. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PLETSCHE, Marcia Denise; PEREIRA, Talita Vidal; RIBEIRO, Yrlla. (Orgs). **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação entre novas epistemologias, biodiversidade, diferença, democracia e inclusão**. Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe /DP *et al*, 2020.

RODRIGUES, Kássya Christinna Oliveira; SILVA, Ana Flávia Cipriano; SILVA, Marlene Caroline Vieira da. **Monitoria acadêmica de acessibilidade: reflexões sobre limites e possibilidades na inclusão de acadêmicos público da Educação Especial atendidos na Ufopa**. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PLETSCHE, Marcia Denise; PEREIRA, Talita Vidal; RIBEIRO, Yrlla. (Orgs). **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação entre novas epistemologias, biodiversidade, diferença, democracia e inclusão**. Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe /DP *et al*, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SACAVINO, Susana Beatriz. Educação descolonizadora e interculturalidade: notas para educadoras e educadores. *In*: CANDAU, Vera Maria (org).

Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação outra? Rio de Janeiro: 7 Letras, Gecec, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

TOMAZI, Gustavo Machado. Competência, qualificação – o correto? *In:* MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **Para uma escola no século XXI.** Campinas, SP: UNICAMP/BBCL, 2013.

