

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
TATIANA DE OLIVEIRA SANTANA

**NARRATIVAS FEMININAS GUAJAJARA E AKRĀTIKATĒJĒ
NO ENSINO SUPERIOR**

Florianópolis
2017

TATIANA DE OLIVEIRA SANTANA

**NARRATIVAS FEMININAS GUAJAJARA E AKRĀTIKATĒJĒ
NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha História e Sociologia, da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestra.

Orientador: Prof. Dr. Elison Antonio Paim

Florianópolis
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Santana, Tatiana de Oliveira
NARRATIVAS FEMININAS GUAJAJARA E AKRĀTIKATĒJĒ NO
ENSINO SUPERIOR / Tatiana de Oliveira Santana ;
orientador, Prof. Dr. Elison Antonio Paim, 2017.
196 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de
Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis,
2017.

Inclui referências.

1. Educação. 2. educação. 3. narrativas femininas
indígenas. 4. ensino superior. I. Paim, Prof. Dr.
Elison Antonio . II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III.
Título.

TATIANA DE OLIVEIRA SANTANA

“Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do “Título de Mestra”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina”.

Florianópolis, 14 de julho de 2017.

Prof. Dr. Elison Antonio Paim
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Elison Antonio Paim
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a, Dr.^a Cyntia Simione França
Examinadora
Universidade UNOPAR

Prof.^a, Dr.^a Marizete Fonseca da Silva
Examinadora
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

Prof. Dr. Sandor Fernando Bringmann
Examinador
Centro Universitário Municipal de São José

Prof. Dr. Orlando Ednei Ferretti
Suplente
Universidade Federal de Santa Catarina

Este estudo é dedicado a minha mãe de coração e espírito Itanêem (*in memorian*) e meu irmão Marcelo (*in memorian*).

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Elison. Para mim tu és um ser iluminado, pegando na minha mão me ensinaste a pesquisar academicamente. Contigo aprendi o equilíbrio entre a fronteira poética e questionadora das certezas amalgamadas e a temeridade dialogada. A olhar daqui das terras sulinas, o necessário diálogo com outras realidades. Gratidão pela confiança, amizade, respeito e ensinamentos compartilhados nesses dois anos.

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Educação da UFSC, em especial a Prof^a Claricía Otto, que me apresentaram amplos enfoques teóricos, contribuindo para minha formação acadêmica no período de estudos do mestrado.

Às professoras Cyntia, Ana Lúcia e Marizete, pela atenta leitura e orientações na qualificação da presente pesquisa. Vocês formam um dos *Kairós* femininos mais poéticos que vivi na minha trajetória acadêmica, provocando importante catarse em minha constituição enquanto pesquisadora. Continuem sendo inspiradoras.

Aos Prof. Sandor, Marizete e Cyntia meus agradecimentos ao reconhecimento da importância da pesquisa no momento da defesa.

Ao Ítalo, Ita e Beni, por vocês faria tudo de novo, com mais experiência e menos culpa, com menos medo de errar, pois somos “Uma doce família que tem a mania de achar alegria, motivo e razão onde dizem que não. Aí que tá a mágica, meu irmão.... e de maneira geral somos felizes, estamos juntos, agora aqui e no final”.

Ao Fábio, ser tua companhia estes oito anos, se fortaleceu nesses dois últimos. O cuidado, proteção, apoio incondicional, faz com que esta conquista seja nossa. Gratidão as deusas e deuses por abençoarem nossa relação e que seja sempre uma construção para sermos pessoas melhores do que já somos e que continuemos a nos fazer bem mutuamente.

À Kátia, Nayara, Raquel, Nayane, a confiança depositada em mim foi o compromisso que tentei honrar e suas histórias se misturam as minhas, enquanto mulher não índia, mas que tem o compromisso dessa formação com minha comunidade familiar e com a minha cidade, me assemelhei também por viver por um tempo em “terras estrangeiras” , estranhando e sendo estranhada na academia. As suas narrativas emocionam e deram-me força para seguir inspirada na coragem de cada uma de vocês. Esse trabalho é nosso e que nossas vozes poéticas ressoem bravamente nos espaços acadêmicos.

À minha irmã Lúcia Vanja, mulher guerreira e sábia, que mesmo sem dominar os códigos da academia e o que seria “esse tal de misturado” me auxiliou financeiramente e emocionalmente no desenvolvimento dessa pesquisa. Eterna gratidão minha irmã, aprendi a te amar incondicionalmente.

Ao grupo de estudo “constelação”, quero dizer que a estrela mor nunca existiu, pois ali tínhamos “galáxias em cada um de nós” constituídos de afeto, cuidado, respeito, debates riquíssimos oportunizando trocas de saberes e, claro, também confrontos, pois também nos educamos nas diferenças. Encontrar com vocês semanalmente ou quinzenalmente nas reuniões de grupo, ou nos momentos de confraternização, sempre foi para mim um dos exercícios mais prazerosos da pós-graduação. Grande abraço e gratidão por contribuir nessa minha etapa de formação intelectual e de mulher. Este trabalho é resultado do que cada um de vocês de uma forma ou de outra contribuiu, especialmente a Josi, Paty, Giovanna, Ana, Pedro, Guilherme Big, Guilherme, Vavá, Jessica, Aldair, Cecília, Nilton e Sil, que nosso brilho nunca apague e nem ofusque outras estrelas. E logo, logo, faremos outros grandes encontros.

Ao grupo que criou o conceito-afeto Mulheres Cirandeiros Lunáticas, que me possibilitaram o encontro com a arte como instrumento poético, político e catalisador para a libertação do meu “eu fêmea”, e que sim, nunca fique pronta a versão final, mas que essa busca continue nas trocas e encontros afetivos da vida, nas rodas e cirandas que faremos por onde passar. Saibam que muito do que escrevi foi baseado no nosso compromisso com o respeito às contações de histórias, em respeito às nossas histórias. Viva a arte mulherada! ahahahahahah!

Ao meu pai, que agora terá uma “filha mestre”, e aos meus familiares, Sandra, Ramones, Rayssa, Taís, Rogéria, Marcus, Jota e Ritinha, que não podiam me ligar perguntando como estava, que logo já vinham os pedidos de empréstimos. Gratidão a todos todas, especialmente à minha prima Regina que todos os dia me enviava uma mensagem de incentivo e à Tia Majú, pelo feijãozinho de corda, pelas polpas de cupuaçu, açaí, pelo peixinho tratado congelado, pela farinha de mandioca enviados do Pará. Essas ações não só nos alimentavam fisicamente como alimentavam a alma, sabendo que mesmo estando longe, éramos queridos e tínhamos o apoio de vocês, isso foi muito importante nessa caminhada.

Aos erês, João e Cauê, que com suas urgências de atenção me encharcam de alegria. Ter ficado próximo de vocês esses dois anos, ora

de pertinho, ora de mais longe, trouxeram muita alegria e esperança em dias melhores.

A Marina Paim, pela leitura e dicas importantíssimas no desenvolvimento desta pesquisa, gratidão eternas querida.

À Lú, Charlene e Chyrlene, sem o estímulo e apoio de vocês não estaria hoje agradecendo por esta pesquisa e, conseqüentemente, pelos avanços familiares que tive.

Aos colegas da Secretaria de Cultura, em especial ao Genival Crescêncio, por entender a ausência e incentivo a esse momento de formação.

Aos colegas da Universidade do Estado do Pará/Campus de Marabá, pela rica experiência de trabalho e pelo carinho e apoio a este momento. Airton, Marinalda, Daniele, Luciana, Elzonete, Prof. David, Rayda, Mirian e a Prof^a Ilma recebam meu grande abraço multiplicador aos outros colegas e educandos/as.

À Prefeitura Municipal de Marabá, por me garantir a licença remunerada e esse “tempo suspenso” em formação.

Ao Marcos Reis, coordenador do CIMI/Norte II, contigo aprendi a entrar e sair de uma aldeia. Para mim és também um “cacique” ao qual tenho muito carinho e admiração, gratidão pelas informações e ensinamentos.

À FUNAI/Marabá, em especial ao Juliano e ao querido Erick Belém, que vocês continuem a fazer a diferença.

À Paula Fernandes, não esqueço dos empréstimos dos livros para estudo a esta seleção de mestrado e pelas informações dadas que foram o pontapé inicial desta pesquisa.

Ao grupo de educadoras do Programa Escola da Terra, conhecer e trabalhar com vocês foi uma experiência muito significativa na minha permanência em Florianópolis, poder conhecer os desafios e encantos da história do Planalto Norte catarinense me enriquece enquanto educadora do campo, conhecendo outras realidades e outras histórias. Grande abraço fraterno e que este abraçar se multiplique as outras/os educadoras nas pessoas da Graziela, Théo, Neide, Bel, Lúzia, Anaiar, Viviane, Natascha, Nelí, Eliane, Leyli e a companheira Pati.

Aos amigos de Marabá, Mari, Angélica, Rógerio, Angelina, Raimundinho, João, Thiago, Jane, Evandro, Idelma, Vandinha, Edivan, Anagete, D’buá, Tiago Zampiva, Airton, Lú, Haroldo, Jorginho, D. Sandra e S. Barreto, Baixinha, Loide, Cláudio, Velhinho, Waarlem, Fernanda, Antonio. Vamos comemorar esta etapa percorrida na cozinha verde.

Posso ter esquecido alguém, neste tempo de escrita solitária, mas sei que este momento só foi possível, pela imensa rede de relações afetivas que construí e que colaboraram neste momento, e saibam quero que continue e que possa retribuir afetuosamente pelos muitos círculos da vida que desejo percorrer.

ORAÇÃO AO TEMPO

*És um senhor tão bonito
Quanto a cara do meu filho
Tempo Tempo Tempo Tempo
Vou te fazer um pedido
Tempo Tempo Tempo Tempo
Compositor de destinos
Tambor de todos os ritmos
Tempo Tempo Tempo Tempo
Entro num acordo contigo
Tempo Tempo Tempo Tempo*

*Por seres tão inventivo
E pareceres contínuo
Tempo Tempo Tempo Tempo
És um dos deuses mais lindos
Tempo Tempo Tempo Tempo
Que sejas ainda mais vivo
No som do meu estribilho
Tempo Tempo Tempo Tempo
Ouve bem o que te digo
Tempo Tempo Tempo Tempo*

*Peço-te o prazer legítimo
E o movimento preciso
Tempo Tempo Tempo Tempo
Quando o tempo for propício
Tempo Tempo Tempo Tempo
De modo que o meu espírito
Ganhe um brilho definido
Tempo Tempo Tempo Tempo
E eu espalhe benefícios
Tempo Tempo Tempo Tempo*

*O que usaremos pra isso
Fica guardado em sigilo
Tempo Tempo Tempo Tempo
Apenas contigo e comigo
Tempo Tempo Tempo Tempo*

*E quando eu tiver saído
Para fora do teu círculo
Tempo Tempo Tempo Tempo
Não serei nem terás sido
Tempo Tempo Tempo Tempo*

*Ainda assim acredito
Ser possível reunirmo-nos
Tempo Tempo Tempo Tempo
Num outro nível de vínculo
Tempo Tempo Tempo Tempo
Portanto peço-te aquilo
E te ofereço elogios
Tempo Tempo Tempo Tempo
Nas rimas do meu estilo
Tempo Tempo Tempo Tempo*

(Caetano Veloso, 1973)

RESUMO

Esta pesquisa com viés educativo e histórico foi desenvolvida na Universidade Federal de Santa Catarina, no programa de Pós Graduação em Educação, constituída por narrativas de memória de três discentes Guajajara e da cacica Gavião/ Akrãtikatêjê, sobre as experiências enquanto discentes de cursos de graduação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). Como problemática procuramos compreender o que o mosaico das narrativas femininas indígenas trazia de elementos para discussão sobre os desafios, permanência e protagonismo feminino indígena na universidade. Com isto, problematizando a relação do ser, saber, de gênero, e trazendo a discussão da interculturalidade como possibilidade real de diálogo entre saberes e fazeres. A metodologia está embasada em suportes teóricos e metodológicos, com uso de fontes orais e bibliográficas. Busca-se analisar experiências e memórias trazidas e vividas no âmbito acadêmico, de mulheres pertencentes a povos originários distintos, a partir do período recente do acesso à universidade. O objetivo é compreender como essas memórias de experiências se revelam nas vozes femininas das Guajajara e da cacica Gavião/ Akrãtikatêjê, e possibilitar assim a legitimação dessas memórias e experiências narradas. A construção dessas narrativas ocorreu em momentos que defino como encontros narrativos femininos, aproximando do conceito da sociopóetica, desenvolvemos dispositivos poéticos, objetivando a contação de histórias, cujo tema central era a experiência na universidade. A partir do pensamento benjaminiano, fiz a opção metodológica de apresentar as narrativas baseadas em mônadas, como forma de dar visibilidade às memórias das mulheres pertencentes a povos originários que fazem parte da presente pesquisa. Nas aproximações teóricas trouxe a essa tessitura das narrativas femininas o diálogo com alguns autores e autoras que pensam experiência e memória (BENJAMIN, 2012), hibridismo e cultura (HALL, 2009; BHABHA, 2013) e representação e interculturalidade (WALSH, 2009), a colonialidade do gênero (LUGONES, 2015) do ser, poder e saber (MALDONADO-TORRES, 2008; QUIJANO, 2010; LANDER, 2005). Como resultado a esta pesquisa, aponto à valorização das memórias de experiências destas mulheres na universidade, desvelando os estranhamentos e a suposta realidade harmônica neste espaço. Assim como contribuições ao protagonismo feminino indígena, no desvelamento aos inúmeros desafios de diálogos propositivos ainda a serem conquistados nos espaços da academia.

Palavras-chave: educação, narrativas femininas indígenas, ensino superior.

ABSTRACT

This research with an educational and historical bias was developed at the Federal University of Santa Catarina, in the Graduate Program in Education, consisting of memory narratives of three Guajajara and cacica Gavião / Akrãtikatêjê students, about the experiences as undergraduate students of the Federal University of South and Southeast of Pará (Unifesspa). As problematic we try to understand what the mosaic of the indigenous feminine narratives brought of elements for discussion on the challenges, permanence and feminine protagonism in the university. With this, problematizing the relationship of being, knowing, gender, and bringing the discussion of interculturality as a real possibility of dialogue between knowledge and actions. The methodology is based on theoretical and methodological supports, using oral and bibliographic sources. It seeks to analyze experiences and memories brought and lived in the academic scope of women belonging to different native peoples, from the recent period of access to the university. The objective is to understand how these memories of experiences are revealed in the female voices of the Guajajara and cacica Gavião / Akrãtikatêjê, and thus enable the legitimation of these memories and narrated experiences. The construction of these narratives occurred in moments that I define as female narrative meetings, approaching the concept of sociopóetica, we developed poetic devices, aiming at storytelling, whose central theme was experience at university. From the Benjaminian thought, I made the methodological option to present the narratives based on monads, as a way of giving visibility to the memories of the women belonging to the original peoples that are part of the present research. In the theoretical approaches, she brought to the forefront of women's narratives a dialogue with some authors who think of experience and memory (BENJAMIN, 2012), hybridism and culture (HALL, 2009; BHABHA, 2013) and representation and interculturality. The coloniality of the genre (LUGONES, 2015) of being, power and knowledge (MALDONADO-TORRES, 2008, QUIJANO, 2010 and LANDER, 2005). As a result of this research, I point to the valuation of the memories of these women's experiences in the university, revealing the strangeness and supposed harmonic reality in this space. As well as contributions to the indigenous feminine protagonism, in the unveiling to the innumerable challenges of propositional dialogues still to be conquered in the spaces of the academy.

Keywords: education, indigenous feminine narratives, higher education.

RESUMEN

Esta investigación con sesgo educativo e histórico fue desarrollada en la Universidad Federal de Santa Catarina, en el programa de Post Graduación en Educación, constituida por narrativas de memoria de tres discentes Guajajara y de la cacica Gavião / Akrãtikatêjê, sobre las experiencias como discentes de cursos de graduación Universidad Federal del Sur y Sudeste de Pará (Unifesspa). Como problemática buscamos comprender lo que el mosaico de las narrativas femeninas indígenas traía de elementos para discusión sobre los desafíos, permanencia y protagonismo femenino indígena en la universidad. Con esto, problematizando la relación del ser, saber, de género, y trayendo la discusión de la interculturalidad como posibilidad real de diálogo entre saberes y hacer. La metodología está fundamentada en soportes teóricos y metodológicos, con uso de fuentes orales y bibliográficas. Se busca analizar experiencias y memorias traídas y vividas en el ámbito académico, de mujeres pertenecientes a pueblos originarios distintos, a partir del período reciente del acceso a la universidad. El objetivo es comprender cómo esas memorias de experiencias se revelan en las voces femeninas de las Guajajara y de la cacica Gavião / Akrãtikatêjê, y posibilitar así la legitimación de esas memorias y experiencias narradas. La construcción de esas narraciones ocurrió en momentos que definí como encuentros narrativos femeninos, acercando al concepto de la sociopóética, desarrollamos dispositivos poéticos, objetivando la cuenta de historias, cuyo tema central era la experiencia en la universidad. A partir del pensamiento benjaminiano, hice la opción metodológica de presentar las narrativas basadas en mónadas, como forma de dar visibilidad a las memorias de las mujeres pertenecientes a pueblos originarios que forman parte de la presente investigación. En las aproximaciones teóricas trajo a esta tesitura de las narrativas femeninas el diálogo con algunos autores y autoras que piensan experiencia y memoria (BENJAMIN, 2012), hibridismo y cultura (HALL, 2009, BHABHA, 2013) y representación e interculturalidad (WALSH, 2009), La colonialidad del género (LUGONES, 2015) del ser, poder y saber (MALDONADO-TORRES, 2008; QUIJANO, 2010; LANDER, 2005). Como resultado de esta investigación, apunto a la valoración de las memorias de experiencias de estas mujeres en la universidad, desvelando los extrañamientos y la supuesta realidad armónica en este espacio. Así como contribuciones al protagonismo femenino indígena, en el desvelamiento a los innumerables desafíos de diálogos propositivos aún a ser conquistados en los espacios de la academia.

Palabras clave: educación, narrativas femeninas indígenas, enseñanza superior.

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1	Mapa do Brasil	53
Figura 2	Mapa do Pará	54
Figura 3	Messoregiões do Pará	55
Figura 4	Oficina de objeto íntimo	93
Figura 5	Ritual da Menina Moça: objeto íntimo da Raquel	94
Figura 6	Oficina de olho de Deus.	95
Figura 7	Oficina de pintura	95
Figura 8	Narrativas de Kátia Gavião I	97
Figura 9	Narrativas da Kátia Gavião II.	97
Figura 10	Oficina de Flecha I	98
Figura 11	Oficina de Flecha II	98
Figura 12	Nayara Guajajara	110
Figura 13	Raquel Guajajara	112
Figura 14	Nayane Guajajara	113
Figura 15	Kátia Gavião	115

LISTAS DE QUADROS

Quadro 01 Extensão Territorial das Aldeias
Visitadas

65

LISTAS DE GRÁFICOS

Gráfico 01 Gênero dos estudantes indígenas da UNIFESSPA	90
Gráfico 02 Porcentagem de estudantes por povos e etnia	91

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1 Povos participantes do curso

56

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALPA - Aços Laminados do Pará
CASAI - A Casa de Saúde Indígena
CEDI - Centro Ecumênico de Documentação e Informação
CELPA - Centrais Elétricas do Pará
CF - Constituição Federal
CF – Constituição Federal
CIMI - Conselho Indigenista Missionário
CIMI - Conselho Indigenista Missiönario
CONNEI - Conferência Regional de Educação Escolar Indígena
CRMB - Campus Rural de Marabá
CTI - Centro de Trabalho Indigenista
DNIT - Departamento Nacional de Infraestrutura e Transporte
EFC - Estrada de Ferro Carajás
ELETRONORTE - Centrais Elétricas do Norte
FUNAI - Fundação Nacional do Índio
GETAT - Grupo Executivo de Terras do Araguaia e Tocantins
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFPA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
ISA - Instituto Socioambiental
LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação
MEC - Ministério da Educação
MPF - Ministério Público Federal
MST – Movimento Sem Terra
OIT - Organização Internacional do Trabalho
PAC - Programa de Aceleração do Crescimento
PDE - Plano de Desenvolvimento de Assentamento
PDRA - Plano de recuperação de Assentamento
PGC – Programa Grande Carajás
PROLIND - Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
SDDH - Sociedade Paraense de Defesa dos Direitos Humanos
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SESU - Secretaria de Educação Superior
SPI - Serviço de Proteção ao Índio
SUDAM - Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia
TI - Terra Indígena
TRT - Tribunal Regional Federal
UCDB - Universidade Católica Dom Bosco
UEMS - Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

UFGD - Universidade Federal de Grande Dourados
UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFPA - Universidade Federal do Pará
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UHE - Usina Hidroelétrica
UNIFFESPA – Universidade do Sul e Sudeste do Pará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO UMA ORAÇÃO AO TEMPO	33
2	TEMPOS DE REMEMORAÇÃO DA PESQUISADORA	39
2.1	TEMPOS DE RECONHECER OS POVOS ORIGINÁRIOS DA REGIÃO DO SUL E SUDESTE PARAENSE: REMEMORAÇÃO DO CURSO TÉCNICO DOS POVOS INDÍGENAS DO SUDESTE PARAENSE	50
2.2	APRESENTANDO DADOS SOBRE OS POVOS ORIGINÁRIOS NO SUDESTE PARAENSE	65
2.3	O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CURSO	69
2.4	A PROPOSTA CURRICULAR	71
2.5	REFLEXÕES SOBRE ESSA EXPERIÊNCIA	71
3	TEMPOS DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	77
3.1	A PESQUISA	77
3.2	TEMPOS DE CONSTRUÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO	83
3.3	CÍRCULOS DE ENCONTROS NARRATIVOS FEMININOS	86
3.4	O ENCONTRO COM AS MULHERES GUAJÁRAS	88
3.5	O ENCONTRO COM A CACICA GAVIÃO/AKRĀTIKATÊJÊ	98
3.6	REFLEXÕES SOBRE ESSA EXPERIÊNCIA	100
4	TEMPOS DE APRESENTAÇÕES	103
4.1	IMPACTOS DOS PROJETOS DE DESENVOLVIMENTO DA REGIÃO NA SITUAÇÃO POLÍTICA DAS ALDEIAS GUAJANAÍRA E ALDEIA AKRĀTI	103
4.2	ALDEIA GUAJANAÍRA E ALDEIA AKRĀTI	106
	4.2.1. Aldeia Guajanaíra	106
	4.2.2 Aldeia Akrāti	109
4.3	ACADÊMICAS GUAJAJARA E A CACICA DO POVO AKRANKIKATÊJÊ	111
	4.3.1 Nayara Guajajara, estudante do curso de Geografia da Unifesspa	112
	4.3.2 Raquel Guajajara, estudante de Ciências Sociais da UNIFESSPA	114
	4.3.3 Nayane Guajajara, estudante do curso de Direito da UNIFESSPA	115
	4.3.4 Kátia, a primeira cacique mulher do povo Gavião Akrātikatêjê, ex-estudante do curso de Letras da UNIFESSPA	117
5	TEMPO DE NARRATIVAS FEMININAS INDÍGENAS SOBRE A UNIVERSIDADE	123

5.1	TEMPOS DE BUSCAR FERRAMENTAS TEÓRICAS PARA A TESSITURA MONADOLÓGICA	123
5.2	TEMPOS DAS MÔNADAS	137
5.3	TEMPO DE DIÁLOGOS COM AS MÔNADAS	148
6	TEMPOS DE CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
	REFERÊNCIAS	1743

1 INTRODUÇÃO - UMA ORAÇÃO AO TEMPO

Início mencionando a canção *Oração ao Tempo* por ser significativa em minha vida. Ela fala sobre o tempo entendendo-o e o invocando-o como divindade, como oração. Tomo esse termo (tempo) no sentido de *Kairós*, uma das formas de utilização qualitativa para os gregos, que a utilizavam quando algo especial acontecia. Acredito nessa forma de utilização entendendo o tempo como acontecimento bom e como divindade, sarador de feridas, que acalma o coração e a mente, e compreendendo que alguns acontecimentos têm a hora certa para ocorrerem, independentemente das ações metricamente planejadas.

Tomo o tempo também como princípio metodológico, tanto na escrita da pesquisa, como nos encontros com as mulheres pertencentes a povos originários, compreendendo que existem outros tempos que devem dialogar e não somente aquele homogeneizado pela lógica da ditadura de comportamentos quantitativos do capitalismo, em que tudo tem seu horário determinado e tempos definidos, como a hora de estudar, hora de dormir, hora de lazer, hora do brincar; e que por fim terminamos sem tempo. O tomo como princípio qualitativo no sentido da maturidade, de respeitar o momento da escrita, o momento da escuta do outro com os ouvidos e com o olhar, compreender que o silêncio também é um aprendizado; como o tempo de rituais, e também da compreensão de que em algumas ocasiões ainda não estamos prontos, não tivemos tempo necessário para execução e entendimento de algumas situações ou de outras interpretações.

Portanto, gostaria que essa pesquisa não fosse somente desenvolvida pela pressão do tempo, em ter que cumprir o tempo previsto das normativas do programa de pós-graduação; gostaria que além do compromisso com esse tempo de pesquisa, esse tempo suspenso, buscando a compreensão de dado momento e de fatos, também pude existir outro tempo, que seriam aquele dos encontros com as narrativas das mulheres pertencentes aos povos originários que fazem parte dessa pesquisa. Um tempo, enfim, que fosse compreendido como o tempo em movimento do *Kairós*, ao qual a este faço um pedido, de entrar num acordo contigo na partida da compreensão histórica, política e educacional da entrada e permanência das mulheres originárias na UNIFESSPA (Universidade Federal do Sudeste e Sul do Pará), ganhando o brilho definido pelos encontros e narrativas das mulheres guerreiras que fazem parte dessa pesquisa. Assim, quero que seja possível reunirmo-nos com outro nível de vínculo, para além da relação pesquisadora-pesquisadas, mas confiantes no poder dos círculos, das

trocas e também de nos reconhecer no espaço acadêmico e nas nossas cirandas, com nossos povos que são distintos.

Pensando nessa valorização, essa pesquisa, com fontes orais, tem a proposta de coautoria, de não somente transformar as narrativas ouvidas para o universo da produção acadêmica, mas ir além, no sentido de dar créditos às mulheres que fazem parte desse tempo de escrita, perpetuando a sua participação não somente como entrevistadas, mas também como autoras, pois, não são raras as vezes em que a universidade se torna estrangeira, mais uma vez colonizadora, quando chega, toma para si as falas e as transformam em análises acadêmicas e títulos, sem muito contribuir com dadas realidades. Portanto, a proposta de coautoria é uma forma para esse tempo que encontro como superação dessa dificuldade gritante da academia de conversar de igual para igual, sem desrespeitar as particularidades.

Essa escolha ocorre pela necessidade de termos que rever o colonialismo, percebendo suas amarras e em que momento, a partir das rodas de conversas, as artes foram retiradas de nossas vidas, perceber enfim os saberes soterrados da cultura das mulheres pertencentes a povos originários¹.

Os encontros narrativos femininos que desenvolvi no período de fevereiro a março de 2016, constituíram-se inicialmente com a participação de três mulheres Guajajara/Teneteháras², que aceitaram

¹ Estima-se que em 1500 viviam cerca de 10 milhões de pessoas de diversos povos originários em seus respectivos territórios, onde hoje é o Brasil. Apesar de imensa riqueza humana pela diversidade de mais de 1400 povos originários com suas línguas, suas organizações sociais, culturais e políticas, seus conhecimentos, suas trajetórias históricas com seus passados e projetos de futuro, todos e tudo foram apreendidos pelo olhar colonizador como uma massa homogênea a qual foi atribuído o termo genérico “índios” por um equívoco de Colombo (NASCIMENTO, 2009). Tal termo, no entanto, se mantém até hoje, como veremos adiante, mediante uma polifonia de significados, no campo de enunciação e negociação, em que o sentido positivo dado pelos originários contemporâneos confronta-se com o sentido negativo historicamente atribuído a eles. Utilizarei nessa pesquisa os termos povos originários para referir os diversos povos indígenas no Brasil.

² De acordo com o site do Instituto Sócio Ambiental (ISA), os Guajajara/Tenetehára são um dos povos originários mais numerosos do Brasil. Tendo em média uma população de 13.100 no ano de 2000. Habitam 11 Terras Originárias na margem oriental da Amazônia, todas situadas no Maranhão. Sua história de mais de 380 anos de contato foi marcada tanto por

fazer parte dessa pesquisa, contando suas experiências de ensino na UNIFESSPA, e uma cacica³ do povo Akrãtikatêjê/Gavião⁴.

Os primeiros encontros ocorreram de forma individual, pelo fato de eu ter tido receio, medo mesmo, de iniciar com os círculos, desacreditada de minha compreensão sobre a importância do sagrado feminino, o que só ocorre depois das próprias mulheres questionarem sobre a minha trajetória de vida, indagando quem eu era; logo, movida pelo tempo de constituição de confiança, iniciamos os círculos de apresentação de objeto íntimo⁵, de pinturas, de confecção de olho de deus⁶, momentos cheios de narrativas de experiências. Talvez, se eu tivesse ido somente com o questionário, somente enquanto pesquisadora de determinada academia, não tivéssemos ouvido e trocado tantos saberes que se mostraram nos momentos dos encontros.

O *Kairós* aparece na pesquisa mais uma vez. Em certa ocasião, nesse mesmo período dos encontros narrativos, quando já estavam praticamente encerrados, pela minha necessidade de voltar para Florianópolis e terminar os créditos da pós-graduação, participei como ouvinte, na UNIFESSPA, de um evento sobre cartografia dos saberes.

aproximações com os não índios como por recusas totais, submissões, revoltas e grandes tragédias. Um desses povos migrou para o Norte, situados numa área no município de Itupiranga/PA e tem três mulheres Guajajara que estão na UNIFESSPA, discentes dos cursos de direito, ciências sociais e geografia, que são as coautoras dessa pesquisa.

³ Utilizo o termo cacica, pela própria autodenominação da entrevistada e pela compreensão política do cargo assumido ser prioritariamente na região ocupado por figuras masculinas.

⁴ O povo “Gavião” habita a Terra Indígena Mãe Maria, em uma área de 62.488 ha, localizada no município de Bom Jesus do Tocantins, estado do Pará. Nesta terra indígena, os “Gavião” estão constituídos em três grupos: os Parkatejê, Kikatêjê e Akrankikatêjê, divididos em seis aldeias com lideranças diversas. Consultar RIBEIRO JÚNIOR, 2013. Com a morte do cacique Payaré, sua filha Kátia assume a liderança do seu povo e faz parte dessa pesquisa, como coautora e egressa do curso de letras, que não chega a concluir após a perda de uma filha e do pai.

⁵ Muito próximo ao que Ramos (2014), denomina de “objeto gerador”, que tem como objetivo motivar reflexões sobre as tramas entre sujeitos e objetos, aparecendo ali suas experiências e memórias.

⁶ O Olho de Deus é um antigo símbolo feito pelos índios Huichol do México e dos índios Aymara da Bolívia

Nesse evento, tive a oportunidade de cumprimentar a cacica do povo Gavião Akrātikatêjê, que já conhecia anteriormente. Nesse momento, ela me diz que tem muito a falar sobre os originários no espaço da academia e que, caso fosse de interesse para essa pesquisa, poderia ir até a sua aldeia para conversarmos e assim ter um contato com sua (con)vivência como liderança de um povo indígena, como guerreira desse povo, como mulher cheia de esperança e também como uma mãe indígena.

Esse momento foi um ótimo acontecimento para a pesquisa, outro *Kairós*. Fui visitar a aldeia da cacica três vezes antes de voltar à cidade de Florianópolis para concluir os créditos da pós-graduação. Ali, a roda, o círculo, também ocorreu; sentávamos no acampamento, lugar de reuniões e de lazer daquele grupo, e rodeada de filhos, genros, noras e netos, ela ia narrando, rememorando sobre sua vida, a importância da universidade para os indígenas, sua trajetória familiar e como se tornou a primeira cacica da região. Fizemos uma oficina de jogo de flecha, onde ela contou a importância do ritual; ali, o poder do círculo se mostrava novamente. Agradeço-te novamente, tempo, compositor de destinos.

Durante os encontros, eu fazia reflexões sobre o acesso, a partir da academia, ao contato com ideias de diversos autores e teorias ligados a variadas linhas e correntes de pensamento, aqui me referindo especificamente à História e Sociologia da Educação, que contribuíram com minha formação acadêmica na pós-graduação. Também refletia sobre os modos de pensar cientificamente, modos esses que vão sendo selecionados na aproximação com determinadas teorias que fundamentam o fazer pesquisa na academia, o como fazer história, a história das ideias e, muitas vezes, desconstruir o imaginado sobre outras perspectivas teóricas. Nisso, constantemente me indagava: haveria a possibilidade de dialogar, na pesquisa acadêmica, com a minha experiência enquanto educadora e mulher, inspirada na sociopoética⁷? Nesse processo de formação, alguns autores se tornaram referências importantes. Certamente não os tomo como “camisa de força”, mas como leitura ativa, buscando diálogo com a minha pesquisa

⁷ A Sociopoética trabalha com métodos interligados à arte e à criatividade, produz uma "poesia crítica" que se movimenta, modifica, cresce ou define no próprio processo de pesquisa, no momento em que as ideias são discutidas, expostas, assimiladas ou rejeitadas. Docentes e discentes embebem-se no mesmo banho semântico, no mesmo contexto, no mesmo fluxo vivo da interação. (GAUTHIER, 2014).

de forma que valorizem os conhecimentos e narrativas das mulheres originárias envolvidas, assim entendendo o conhecimento sempre como provisório e contínuo.

Nesses encontros narrativos femininos, valorizando a contação de histórias, estabeleci, então, diálogo com alguns autores e autoras que pensam experiência e memória (BENJAMIN, 2012), hibridismo e cultura (HALL, 2009; BHABHA, 2013), representação e interculturalidade (WALSH, 2009), a colonialidade do gênero (LUGONES, 2015) do ser, poder e saber (MALDONADO-TORRES, 2008; QUIJANO, 2010; LANDER, 2005), que serão desenvolvidos nos capítulos da presente da pesquisa.

Buscando situar os leitores, os capítulos dessa pesquisa apresentam-se em diversos tempos, no primeiro denomino de tempo de rememoração da pesquisadora, trazendo parte de minhas experiências profissionais, enquanto Pedagoga que vive os entrelugares (BHABHA, 2013) profissionais e entrelaçando em como o *Kairós* foi ocorrendo com os povos originários da região Sudeste paraense. No capítulo, faço uma apresentação de dados de alguns aspectos da realidade de oito povos originários das regiões Sul e Sudeste do Pará, e conto também sobre a experiência de ter participado como uma das professoras responsáveis pela elaboração de um curso técnico em agroecologia dos povos indígenas. Acredito que esse momento seja de fundamental importância frisar, por ser o momento do meu contato com os povos originários da região, em que reconstruí minha história profissional, no momento em que me fazem refletir sobre as questões dos territórios e aspectos culturais das diferentes realidades dos povos originários que constitui-se um grande mosaico nessa região de fronteira.

O segundo capítulo o denomino de tempos de constituição da pesquisa, tendo como objetivo compreender essas memórias de experiências que se revelam nas vozes femininas Guajajara e da cacica Kátia Gavião/Akrãtikatêjê, e contribuir para o não silenciamento dessas memórias e experiências narradas. Escrevo e falo de um lugar e de um determinado tempo em que os *Kairós* foram ocorrendo e construindo os momentos de encontros narrativos femininos, que foram se reinventando no tempo de construção de metodologias, que se aproximam do princípio da sociopoética.

No terceiro capítulo, apresento uma breve análise dos impactos dos projetos de desenvolvimento das regiões Sul e Sudeste do Pará na situação política da Aldeia Guajanairá e Aldeia Akrãti, assim como

apresento as mulheres que fazem parte dessa pesquisa em formas de mônadas⁸, que são as centelhas de verdade, como se preocupa em explicar o filósofo Walter Benjamin e Cyntia França, historiadora, que inspirada no filósofo, produz sua tese de doutorado adotando como suporte teórico metodológico o tratamento monadológico de análise, ao qual me inspiro por entender a importância de trazer as narrativas para o texto de forma total, como um todo e não somente analisá-las, produzindo um discurso. Nisso, me apoio principalmente em Spivak (2010) e Paim (2005), que se preocupam com o falar “com” e não “para” o outro.

No quarto capítulo, também em formas de mônadas, faço a análise das narrativas sobre a chegada à universidade, o estranhamento, percebendo esse espaço de construção de epistemologias, em diálogo com o pensamento decolonial e a relação da interculturalidade.

Após essas apresentações dos diversos tempos que compuseram a pesquisa, aponto considerações finais, os quais trazem elementos para a continuidade da pesquisa.

Dessa forma, após apresentar a pesquisa, vamos aos *Kairós*: “E quando eu tiver saído, para fora do teu círculo, tempo, tempo, tempo, tempo, não serei nem terás sido, tempo, tempo, tempo, tempo”.

⁸ De forma inicial, conceituo mônadas como fragmentos literários, entrecruzadas de subjetividades. Carregadas de sentimentos e experiências narradas. Esse conceito será melhor aprofundado no segundo, terceiro e último capítulo dessa pesquisa. Indico como referências a este conceito, Benjamin (1994); Petrucci (2011); Galzerani (2004); França (2015).

2 TEMPOS DE REMEMORAÇÃO DA PESQUISADORA

Quando falamos sobre nós mesmos, geralmente fazemos escolhas, selecionamos fatos e experiências de acordo com os interlocutores, com o tempo, com o lugar; vamos tecendo fios imaginários, interligando acontecimentos e pessoas. Se formos narradoras atenciosas, o faremos de acordo com o interesse e entusiasmo de quem escuta. No entanto, hoje, com o tempo corrido e dinâmico das nossas relações, temos tempo de ouvir e sentir o outro? Quais narrativas de educadoras são ouvidas? O que temos a dizer sobre o ato político de educar? Quem tem o poder de narrar? A quem escutamos?

Remeto-me aqui ao filósofo alemão Walter Benjamin, aos seus ensaios “Experiência e pobreza” (1933) e “O Narrador” (1936), no sentido de diagnosticar a perda das narrativas, que está ligada ao ato de lembrar o que foi experienciado, o que foi vivido. Com o advento da modernidade, as experiências comunicáveis estão se perdendo.

Nesse sentido, apresentar as experiências vividas profissionalmente se coloca como um ato reflexivo e político. Reflexivo no sentido de contribuir com considerações sobre práticas educativas. Escrever sobre as experiências favorece o pensamento reflexivo não somente a nível individual como coletivo, pois, ao narrar experiências profissionais, de certa forma nos aproximamos de realidades de outros e outras educadores/as brasileiros/as que lutam cotidianamente para a sua valorização profissional e para os quais a pós-graduação e outros desafios ainda são sonhos longínquos. Entendo também a apresentação de experiências como um ato político, por poder falar de determinado lugar de produção de conhecimento, sobre minhas experiências profissionais que se entrelaçam com minha história de vida. Nesse encontro e reencontro, profissionalmente, uso um pensamento de Elizeu Clementino de Souza, analisando que o:

[...] movimento biográfico e suas relações com as práticas de formação que utilizam as histórias de vida, as narrativas de formação como férteis para a compreensão do desenvolvimento profissional, das dimensões de formação, da profissionalização docente e suas interfaces com a construção da identidade profissional e a auto formação. (SOUZA, 2006, p. 22).

Dessa forma, também busco um diálogo com o historiador e educador Alison Paim (2005), que ao pesquisar sobre experiências de formação de professores de história, traz no seu diálogo com Benjamin a preocupação com as narrativas; ressaltando a importância de se colocar na pesquisa, da autoria para a compreensão do educador/a como produtores de conhecimentos e não repetidores de fórmulas e teorias. Para tanto, também dialoga com Sônia Kramer, educadora estudiosa de Benjamin no Brasil, que diz:

Ser autor [...] dizer a própria palavra, cunhar nela sua marca pessoal e marcar-se a si e aos outros pela palavra dita, gritada, sonhada, grafada... Ser autor significa resgatar a possibilidade de 'ser humano', de agir coletivamente pelo que caracteriza e distingue os homens... Ser autor significa produzir com e para o outro (KRAMER, 2002, p.83 *apud* PAIM, 2005, p. 302).

A forma literária como nos apresentamos também diz muito sobre nós, e para tal, faço a escolha teórica metodológica monadológica, de escrita e análise das falas das mulheres que fazem parte dessa pesquisa, incluindo-me, para me apresentar.

Parto da compreensão das mônadas, no diálogo com Benjamin e pesquisadoras brasileiras que me foram apresentadas pelo meu orientador. Escolhi, entre elas, para falar das mônadas, as historiadoras Maria Carolina Bovério Galzerani, que foi diretora do Centro de Memória da UNICAMP, e Cyntia Simioni França, que produziu uma pesquisa sobre formação de professores, onde adota essa opção metodológica e teórica. Também com essa escolha, busco referência na educadora Maria Inês Petrucci Rosa, estudiosa de narrativas e currículo.

Embora estando em dúvida ao fazer as lembranças das minhas experiências profissionais nessa pesquisa, um fragmento de texto da Profa. Galzerani surgiu como um *Kairós*, quando questiona:

Até que ponto temos tido consciência de nós mesmos e dos outros – consciência que deve ser concebida historicamente, situada na rede temporal - se reproduzimos, muitas vezes, o universo simbólico do *sempre igual*, se construímos visões históricas, educacionais, homogeneizadoras, apagadoras das diversidades

socioculturais, distantes das nossas experiências?
(GALZERANI. 2004. p. 3).

Não tomo esse questionamento no sentido de respondê-lo, mas como provocador para a compreensão da memória como local de entrecruzamento de tempos e espaços, de experiências, dos quais me faço autora nessa pesquisa. Portanto, tomando esse tempo, suas especificidades, inicio as apresentações pela própria pesquisadora em formato de mônadas, colocando aspectos em que vou também me colocando como parte, no princípio do diálogo, dos encontros e do *Kairós*, delineando as narrativas femininas dessa pesquisa.

A professora Maria Inês Petrucci Rosa, no texto “Narrativas e Mônadas” (ROSA, *et al.* 2009), refletindo sobre currículo e narrativas como outra possibilidade para uma compreensão de currículo, conceitua mônadas a partir do próprio Benjamin, como uma série de pequenas narrativas, remetendo-se ao texto “Infância em Berlim por volta de 1900” Nessas pequenas narrativas que remetem à infância de Benjamin, é possível vislumbrar a articulação entre o vivido individual do autor e as esferas sociais mais amplas, valorizando as experiências do passado infantil e ressignificando-as a partir do olhar adulto. Dessa forma, “As mônadas podem ser entendidas como pequenos fragmentos de histórias que juntas exibem a capacidade de contar sobre um todo, muito embora esse todo possa também ser contado por um de seus fragmentos.” (ROSA, 2011, p. 203), ou seja, as partes isoladas tornam-se partes de um todo.

A historiadora Cynthia França, em sua tese de doutorado, desenvolve um processo teórico metodológico mergulhado em fragmentos de narrativas orais e escritas de educadores, carregadas de significados, dos cacos dos miúdos que constituem o todo. Para a autora, “[...] mônadas são minúsculos fragmentos vividos que podem ser lidos na sua singularidade, com a potencialidade de estabelecer relações entre as especificidades”. (FRANÇA, 2015, p. 106).

Nesse sentido, aponto alguns fragmentos escritos carregados de significado ligados à minha formação profissional, apresentando-os, não de forma linear, mas buscando as contradições e lembranças das minhas teias profissionais, uma experiência que é única por ser minha, mas que faz parte de um todo. Dessa forma, peço licença ao leitor para narrar um pouco dessa minha trajetória profissional, uma história que não quer ser gritada, tida como a mais

importante ou cheia de heroísmos; é apenas a minha história, de como foi sendo entrelaçada a minha teia de experiências, aproximando-me da educação do campo, da educação de jovens e adultos, com os povos indígenas, com as reminiscências de um vivido, sentido, refletido; histórias de um tempo passado que não deixam de ser referências para o meu presente e futuro, sendo autora dessa escrita.

TEMPOS DE MUDANÇAS

Sou Tatiana, marabaense, nascida na cidade de Marabá-PA, registrada em Vila Velha, no estado do Espírito Santo, lugar ao qual eu frequentava quando criança/adolescente. Recordo-me do cheiro do mar misturado com a vegetação, cheirinho que quando sinto, me lembra desse tempo e lugar. Sou mãe do Ítalo Cêe, da Itanêem Celeste e do Benício, e metade de mim deságua neles. Formei-me no curso de Pedagogia, pela Universidade Federal do Pará, Campus de Marabá, no ano de 2000. Vim para Florianópolis cursar a pós-graduação, tendo também como objetivo de vida procurar um tempo de pausa profissional e viver somente com meus filhos, numa cidade onde não conhecêssemos ninguém; e que, com isso, pudéssemos fortalecer os laços invisíveis dourados de amor e alegria que nos unem. Ressoa na memória uma frase ouvida há muito, muito tempo atrás: “Mãe, não somos ratos, até quando vamos nos esconder?”

SOME – SISTEMA MODULAR DE ENSINO

Atuei por um ano e meio na minha cidade, desenvolvendo aulas de Geografia e Estudos Amazônicos para o segundo segmento do ensino fundamental em escolas particulares. Fui professora do Ítalo na segunda série e na rede municipal. Nesse momento, ministrei as mesmas disciplinas em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Após essa experiência na cidade, fui acolhida pelas comunidades rurais, momento de separação conjugal e dos filhos, que ficavam a maior parte do tempo com o pai. Atuei durante oito anos na zona rural do município, trabalhando com o sistema modular de ensino (SOME), tanto em sala de aula, como na formação de professoras e também como coordenadora pedagógica. Tive a oportunidade de experienciar, como formadora pela Secretaria de Educação de Marabá, formações voltadas aos educadores e educadoras do campo, ainda na época chamada de educação rural. Aproximei-me do Movimento Sem Terra (MST) quando trabalhei como

orientadora pedagógica na Escola Carlos Marighela, localizada no Projeto de Assentamento 26 de Março. Em 2008, participei como cooperada desenvolvendo ações socioeducativas na Cooperativa de Ação Educacional Ubuntu, em Marabá, momento de regresso e de vivenciar outras experiências.

REMINISCÊNCIAS DE UMA PROFESSORA CARONEIRA

Trabalhei ligada à educação na zona rural do município de Marabá por oito anos; confesso que em alguns momentos cheguei a me decepcionar e questionar uma série de fatores, como a sobrecarga de trabalho, dificuldades de acesso às comunidades em que eu trabalhava, baixos salários e a necessidade de formação continuada em minha área. Comumente, era abordada por alguns familiares e amigos que indagavam o que eu fazia dando aula no mato, submetendo-me a pegar carona na beira da estrada para chegar à escola e se eu não percebia que tinha “competência e potencial para estar na cidade”.

Mas havia a minha identificação com as comunidades nas quais atuava; sou uma educadora que na prática fazia a opção metodológica de trabalhar de forma interdisciplinar e coletiva, a partir de situações-problemas percebidas em sala de aula; com isso, desenvolvi projetos como o da cultura afro-brasileira (quando uma aluna negra chegou à sala de aula com parte da testa queimada por ferro de passar, na tentativa de alisar o cabelo); o projeto de cultura maranhense (ao ouvir o preconceito nas falas dos educandos/as, como “tu és do Maranhão, és quebradeira de coco babuçu”, explicitando o discurso de ódio pelo povo que migrou do Maranhão e foi um dos colonizadores da cidade); o projeto de mapeamento das ruas da vila, como forma de trabalhar a cartografia da comunidade; o projeto Bolinhas de Sabão, desenvolvendo oficinas de materiais de limpeza biodegradáveis, a fim de apresentar outra possibilidade de geração de renda e educação ambiental (grande número das meninas nas turmas trabalhavam nas lanchonetes e/ou restaurantes responsáveis pela grande produção de lixo que ocasionavam diversos problemas ambientais na vila).

Ah! Boas lembranças; não me sentia desprestigiada e muito menos demonstrava incompetência profissional, vivi momentos marcantes de minha história profissional, alguns que nem gosto de lembrar. Só afastei-me das comunidades quando, devido a fatores familiares e financeiros, cansei das caronas na beira das estradas, que precisava pedir todos os dias para chegar à escola. Trilhei outros caminhos. Hoje, quando encontro os educandos/as dessa época, nem de

todos me lembro os nomes, mas temos boas recordações desses momentos. Quantas experiências profissionais marcantes de educadores devem existir ainda a serem narradas....

MECANISMOS DE DEFESA NAS CARONAS

Uma das vilas mais próximas que trabalhei localizava-se a 35 km do município de Marabá. Ficava na direção do município Parauapebas/PA, onde se localiza a área de extração de minério Grande Carajás, pertencente à mineradora Vale, causadora de grandes impactos sociais, econômicos, políticos e ambientais tanto na região como em outros países. Nessa época, dando aula mais próxima de casa, nós, professores, íamos e voltávamos todos os dias, fazendo o trajeto de 36 km entre Vila Canaã e Marabá. Pagar as passagens diariamente de van ou ônibus saíria caro; gastaríamos quase todo nosso salário com passagens e na casa dos professores, mantida pela prefeitura, não se tinha ajuda com alimentação. Dessa forma, muitas colegas, como a Marinalva e a Alcenir, que cursavam cursos de graduação à noite, faziam esse trajeto diário e o grupo de professores caroneiros e caroneiras foi aumentando. Se as aulas fossem no turno da manhã, às cinco e meia tínhamos que estar no ponto do Posto de Gasolina do Km 06, estrada de saída da cidade. Se fosse no turno do intermediário, para não irmos sozinhas, íamos todas juntas nas caronas, nesse mesmo horário. Sempre tinha uma que teria que estar mais disposta e ir à frente, tendo que se comunicar em nome do grupo quando o motorista queria conversar. Quando percebíamos tentativas de aproximações indevidas lançávamos a nossa máxima: “Moço, muito obrigado por nos levar em segurança, somos todas educadoras, fazemos esse trajeto todos os dias de carona por não podermos pagar as passagens e sempre encontramos um anjo que nem o senhor que nos leva e traz todos os dias com segurança”. Bons tempos, não é, Nalva, Alcenir, Kátia, Paula, Gilka, Balbina, Rosa, Liliane? Por isso, hoje todas nós não temos resistência alguma em dar carona.

TEMPOS DE UBUNTU: HUMANIDADE AOS OUTROS

A terminologia africana UBUNTU, que significa “humanidade aos outros”, ocorre na minha história profissional quando um grupo de vinte amigos/as e educadores/as com formações distintas se reuniu para realizarmos, por meio de uma Cooperativa de Ação Cultural – CAC UBUNTU – a escola de nossos ideais. O processo começava pela

escolha do nome da escola, e o ideal era que fosse libertária, trabalhando a partir dos saberes dos educandos e educandas, numa perspectiva de educação rizomática, desenvolvendo uma transversalidade entre as várias áreas do saber. Essa perspectiva é apresentada pelo filósofo e professor da UNICAMP, Silvio Gallo, que traduz o pensamento psicanalítico da transversalidade que Félix Guattari desenvolvia com seus pacientes.

Na CAC UBUNTU, usávamos diversas linguagens; foi um espaço de estudos, diálogos, festas, reuniões, formações com professores, atividades culturais, assessoria às secretarias de educação dos municípios circunvizinhos, além de ser um espaço carregado de boas histórias e lembranças. Uma delas aconteceu no encerramento de um dia de oficina: estando no grupo de vivências, sentados no chão do espaço de reunião, um educando de cinco anos, ao comunicar que iria embora da cidade, passava a mão no assoalho corrido de madeira, com os olhos cheios de lágrimas. Ele disse que ia embora, mas que queria levar um pedacinho do chão da cooperativa com ele.

TEMPOS DE OUTROS ESPAÇOS EDUCATIVOS, ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA

Tive uma breve experiência em medidas socioeducativas como pedagoga na Fundação da Criança e Adolescente (FUNCAP) na unidade do Centro de Internação do Adolescente Masculino Marabá (CIAM); atuei no projeto convívio do idoso (conviver), pertencente à secretaria de assistência social do município e no Lar São Vicente de Paula, desenvolvendo projetos e atividades pedagógicas e de formação com o referido público. Na secretaria de assistência social do município, trabalhei por mais de oito anos, ligada a vários projetos socioeducativos, como a formação de monitores do abrigo municipal. Desenvolvemos, por exemplo, o plano municipal de acolhimento do adolescente, na comissão de formação, acompanhamento e criação de editais.

Paralelamente, trabalhei na equipe técnica, desenvolvendo projetos de desenvolvimento e recuperação de assentamentos rurais: mais uma vez eu estava ligada ao campo. Fato interessante foi que um desses assentamentos visitados, no qual se desenvolvia um Projeto de Desenvolvimento do Assentamento (PDA), documento primordial para obtenção dos títulos de posse dos lotes, era uma grande área rural que pertencia à minha família e foi ocupado por trabalhadores rurais, ocupação hoje chamada Projeto de Assentamento Água Fria.

TEMPOS DE OUTRAS LENTES: APROXIMAÇÃO COM OS POVOS INDÍGENAS

Meu pai até hoje não aceita o fato de ter perdido essa terra e via a sua filha trabalhar com os “marginalizados”; ele ainda tem o sonho de receber a indenização e vive entre o respeito à filha guerreira que tem, e o “desgosto” em vê-la envolvida nas causas sociais. Estranhamento ainda maior ele sentiu quando, como professora substituta, fui trabalhar no Instituto Federal do Pará/Campus Rural de Marabá (IFPA/CRMB), escola voltada aos filhos e filhas de camponeses e camponesas, originários e ribeirinhos da região do Sul e Sudeste do Pará, ajudando a construir e desenvolver propostas curriculares de cursos técnicos em agroecologia e de licenciaturas em educação do campo.

Foi em meados do mês de julho do ano de 2009, quando um novo *Kairós* surgiu em minha vida: a oportunidade de fazer parte da primeira equipe de educadores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará/Campus Rural de Marabá, (IFPA/CRMB), a partir do concurso público para professor substituto. Entretanto, fazer parte dessa equipe era não somente uma satisfação, mas também um grande desafio: compor uma equipe de educadores/as que discutiam educação do campo, agroecologia, projetos, currículos diferenciados pautados na pesquisa e trabalho e alternância pedagógica de tempos e espaços. Atuava em um espaço de consolidação de políticas públicas para a educação do campo e tive o prazer de trabalhar com pessoas que muito contribuíram com a minha formação. O IFPA/CRMB inicia suas atividades pedagógicas com oito educadores substitutos e três cursos distintos (o ensino médio técnico profissionalizante, a licenciatura em Educação do Campo e uma especialização para educadores do Programa Saberes da Terra). Também traz em sua bagagem um grande desafio: a construção de um curso técnico para os povos indígenas, iniciativa audaciosa e inovadora, pois não havia na época nenhum Instituto Federal de Educação trabalhando com os povos originários na região do estado do Pará.

No processo de divisão das atividades entre os professores substitutos, eu, a historiadora Idelma Santiago (na época diretora de ensino da instituição) e o professor e agrônomo Dalcione Marinho ficamos responsáveis por construir coletivamente, com outros educadores, o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), juntamente com os povos originários da região, uma proposta de curso técnico profissionalizante. A dinâmica da construção dessa proposta nos levou a uma aproximação com os povos

originários da região, assim como também uma maior compreensão de elementos de suas realidades, principalmente a partir das visitas às aldeias e de leituras referentes à questão indígena (etnologia, educação escolar indígena, etnoeconomia indígena e cosmologias).

Isso resulta na construção do diagnóstico da realidade dos povos originários da região do sudeste paraense, sendo esse um dos referenciais para a construção coletiva do Projeto do Curso Técnico em Agroecologia dos Povos Originários do Sudeste Paraense. O processo de construção do projeto de curso possibilitou-me vivenciar um mundo diferente do que eu conhecia, permeado por significados e simbologias, ritos, tradições e uma forma particular de se relacionar com a natureza, onde a vida e a natureza são indissociáveis (SAHLINS, 2003). Possibilitou também compreender que os povos originários possuem formas próprias de desenvolverem sua economia, nas quais estão embutidas suas percepções de natureza, homem, sociedade e o mundo sobrenatural (CAVALCANTI, 2001).

Nessas visitas realizadas às aldeias, percebi que boa parte das respostas que procuramos a respeito da produção sustentável, agroecologia e organização social poderá ser respondida a partir da compreensão dos modos de vida em que alguns povos se relacionam com a natureza.

PENSANDO A EDUCAÇÃO NA ASSISTÊNCIA SOCIAL

Comumente, eu ouvia: “Ah lá tem uma pedagoga, ela pode fazer os cartazes e ajudar a decorar o evento”. Ou então: “pedagogo não é técnico, é emprestado da secretaria de educação, não pode trabalhar somente seis horas como os outros técnicos, tem que ter a carga horária da sala de aula”. Era comum, a cada gestão dos oito anos passados na Secretaria de Assistência Social do município ouvir essas pérolas, não somente dentro da secretaria como também em outros espaços que frequentava. Eu sempre respondia dizendo que a função do pedagogo não é colar cartaz e que onde existam processos educativos, independente dos muros da escola, ali é o lugar do pedagogo. Nesse espaço, estive por mais de oito anos, discutindo e buscando entender as diretrizes e a política do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). O Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), os Programas de Formação de Jovens e Adultos (PROJOVEM), o espaço de letramento das pessoas com a terceira idade, participando e contribuindo nas formações específicas aos servidores técnicos do serviço social do atendimento a básica, média e alta complexidade dos serviços, a criação

e acompanhamento dos editais e projetos socioeducativos financiados pelo Conselho da Criança e do Adolescente (CMDCA), os editais simplificados para contratação de servidores aos programas específicos, todos eram eventos relacionados à valorização dos usuários dos serviços e me preenchiam de desafios, e foi esse o meu lugar enquanto educadora por esse período.

A BIBLIOTECA MUNICIPAL DE MARABÁ ORLANDO LOBO E O VEM PRA PRAÇA

Aquela sensação de deslocamento...ali, mesmo tendo muitos livros, eu não sentia como sendo o lugar de uma pedagoga; mas foi um período da vida sentada atrás de um balcão, o que é necessário para avaliar as experiências profissionais. A biblioteca localiza-se, ainda hoje, em frente a uma das praças mais bonitas da cidade, e ao rio Tocantins. Conversando com uma amiga, a Sil Lena (educadora da área das linguagens), sobre meu deslocamento a esse novo espaço de trabalho, ela me sugeriu pensar em desenvolver uma feira de leituras na praça. Ah, doce “Vem Pra Praça!”. Foi uma delícia; mesmo trabalhando em outros locais, eu ainda tinha ânimo de organizar um evento aos domingos; não tinha palco, não tinha microfone, não tinha “dona” do evento. Ficávamos as manhãs de domingo com as crianças, lendo, pintando, brincando nos tapetinhos e no cenário colorido que construíamos na praça aos domingos. Amigos e amigas, grandes e pequenos, foram chegando, vendendo artesanato, lanches naturais, fazendo teatro de rua, fantoche, malabares. Teve até brechó e escambo! Escutávamos muito uma musiquinha, chamada Saiba, de composição de Arnaldo Antunes, cantada pela Adriana Calcanhoto, que diz assim: “Saiba: todo mundo foi neném, Einstein, Freud e Platão também; Hitler, Bush e Saddam Hussein; Quem tem grana e quem não tem...Saiba: todo mundo teve mãe, índios, africanos e alemães, Nero, Che Guevara, Pinochet; e também eu e você.”

A ASSESSORIA PEDAGÓGICA NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ

Seis horas de trabalho corrido, e-mail's sempre urgentes para responder, telefonemas a serem realizados, solicitação de pagamentos para professores contratados, frequência de professores que iam para as aldeias do curso Intercultural Indígena, reunião de planejamento da Medicina e Biomedicina, conseguir sala vaga para aula da noite,

contribuir nas atividades de ensino pesquisa e extensão dos cursos, ouvir e tentar auxiliar os educandos e educandas que procuravam a assessoria, manter atualizadas as atividades previstas de ensino e extensão do campus, um tempo que não víamos passar. Assessorar cursos distintos como o de Medicina, Biomedicina e Intercultural Indígena, com educandas e educandos, professores e professoras e currículos com especificidades extremamente distintos foi um grande desafio, que experienciei como assessoria pedagógica na Universidade do Estado do Pará de março de 2014 a julho de 2015.

Ao iniciar as atividades diárias, eu planejava uma agenda com dez pontos a serem resolvidos ao longo do dia; desses, conseguia resolver um ou dois, em detrimento de outros dez que apareciam sem estarem planejados. E no outro dia começava tudo de novo. Pedagoga, com apenas especialização, assessorar professores bacharéis com seus doutorados e mestrados em áreas de conhecimento específicos, dos quais alguns tinham pouca formação sobre aspectos didáticos das funções do ensino, tornava-se realmente um grande desafio. Mas, nessa experiência, mesmo com a dinâmica corrida das atividades, algo chamava atenção. O curso Intercultural Indígena se diferenciava da minha experiência anterior num curso técnico, pois nesse caso, os professores iam às aldeias e ali ficavam por determinados períodos. Quando ocorriam as aulas na universidade, era período de férias, sem muito contato com as atividades do campus e com outros alunos. Quando chegava o período de aulas no campus, a universidade se preparava para recebê-los, no sentido de ter sala de aula disponível, com a equipe pedagógica e da secretaria dando o suporte necessário aos educandos e educandas. Porém, um dia, houve eleição para coordenação do campus; o povo Suruí e Gavião, que faziam parte do curso, lotaram um ônibus e foram votar. Foram votos de peso, e eles foram, metaforicamente pintados para guerrear. Eis que se ouve de uma educadora do campus: “O que esses índios querem na universidade?”

NEM SEMPRE ESTIVE LIGADA À QUESTÃO INDÍGENA

Certa vez, apresentando a proposta de um curso em uma aldeia, um homem de determinado povo me questionou: “Quem é você para estar sentada aí, falando com a gente? Hoje você está aí, amanhã ninguém lembrará de ti. Pode ir embora, não queremos esse curso.” Estremeci! Ele virou as costas e saiu. Já outra liderança, em outra aldeia, me dizia: “A educação do branco é uma educação podre, mas necessária”.

Eis aqui o que tenho vivido, pensado e aprendendo; e que, se não for refletido, perde-se no vazio da existência. Memória e narração instituem espaços de construção coletiva do conhecimento. Busquei juntar os cacos, o invisível, o que me tocou, que me faz única e parte de um todo, com conhecimentos transmitidos e relembrados, compartilhando o que acredito poder ser o tempo de me contar, não me silenciando frente a algumas situações vividas, sem apagar o meu passado e buscando fazer com essa narrativa de experiência algo artesanal, que faça sentido, contado miudinho, em fragmentos, em mônadas.

Para a segunda parte desse primeiro capítulo, não mais em mônadas, mas também num processo de rememoração, apresento dados relacionados a determinadas realidades dos povos originários do Sul e sudeste do Pará e a experiência de contribuir na construção de um curso técnico de agroecologia dos povos originários do sul e sudeste paraense no Instituto Federal do Pará, Campus Rural de Marabá, na cidade de Marabá/PA.

2.1 TEMPOS DE RECONHECER OS POVOS ORIGINÁRIOS DA REGIÃO DO SUL E SUDESTE PARAENSE: REMEMORAÇÃO DO CURSO TÉCNICO DOS POVOS INDÍGENAS DO SUDESTE PARAENSE

Embora esse trabalho seja fruto de pesquisa sobre narrativas femininas Guajajara e Gavião no ensino superior, considero importante trazer à tona uma breve síntese da experiência de como foi construído o curso técnico em agroecologia dos povos originários do Sudeste paraense. Essa pesquisa não aborda especificamente tal projeto, mas as reflexões aqui presentes foram feitas a partir desse campo de estudo, ampliado pelo reconhecimento da realidade dessa região. Ele foi importante para compreender melhor o processo, e também para fazer escolhas, tanto teóricas, quanto metodológicas para a presente pesquisa.

Dessa forma, apresento nesse texto a experiência em ter participado, na cidade de Marabá, Sudeste paraense, pertencente à Amazônia Oriental Brasileira, da construção inicial de um currículo de curso técnico em agroecologia dos povos originários daquela região, no Instituto Federal de Educação do Pará (IFPA), Campus Rural de Marabá (CRMB), em parceria com o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Destaco que participei desse projeto como uma das professoras responsáveis pela elaboração da proposta coletiva de curso, pelo período

de dois anos. Iniciamos com ações de visitas às aldeias da região Sudeste paraense, procurando reconhecer demandas e especificidades de cada povo. Essas visitas às aldeias possibilitaram a elaboração de relatórios, contendo diagnósticos das realidades das aldeias visitadas, constituindo um marco referencial para a escrita e construção da proposta curricular do curso. Essa construção foi subsidiada também pelos eventos realizados, tais como: organização de encontros regionais para discussão do curso com lideranças, sábios originários e parceiros da instituição; encontros de formação de professores; encontros coletivos com os povos da região e professores a fim de discutir o nome do curso, o ementário, formas de acesso, vagas por povo, e a metodologia do curso pautada na alternância pedagógica entre espaços (escola/aldeia), entendendo-os como espaços formativos e de pesquisa⁹.

A cidade de Marabá, devido a seus ciclos econômicos, tem como característica os processos migratórios, sendo povoada por pessoas de diferentes localizações do país. A historiadora Idelma Santiago da Silva desenvolveu uma pesquisa que versa sobre migração e cultura no Sudeste paraense, na qual caracteriza a cidade assim:

Marabá, região sudeste paraense, Amazônia Oriental brasileira. Essa cidade polariza a região porque tem uma população aproximada de 200 mil habitantes, sedia as unidades regionais de instituições públicas federais, como o Campus do Sul e Sudeste da Universidade Federal do Pará (UFPA) e a Superintendência do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), e serve de logística para os projetos econômicos e infra-estruturais implantados na região. Sua trajetória iniciou-se em fins do século XIX, sendo marcada por contínuos movimentos migratórios, a partir de frentes diversas de ocupação da região e/ou deslocamento de mão-de-obra em função do que se convencionou denominar “ciclos econômicos”. Por isso, também marca sua trajetória a migração sazonal e a presença de população flutuante. Além disso, ainda atualmente há migrações para o sudeste do Pará. Em Marabá continua chegando migrantes de

⁹ Indico como referencias a esta metodologia, Bezerra (2014), Ribeiro (2008), Ribeiro (2011).

outras regiões e também provenientes dos deslocamentos intra-regional. Um exemplo é a migração de maranhenses em busca de trabalho nas siderúrgicas, sediadas nesta cidade. (SILVA,2006, p. 17).

O município de Marabá, que faz parte da Mesorregião Sudeste Paraense, foi uma das áreas onde houve a predominância de um ‘ciclo de fronteira’ (MICHELOTTI, 2010), palco de grandes conflitos territoriais¹⁰, que intensificaram a luta pela terra. A esse cenário de conflitos entre latifundiários, capital estrangeiro, representados por grandes empresas mineradoras, e camponeses e camponesas da agricultura familiar, não passam despercebidas as pressões pela diminuição dos territórios dos povos originários que ocupam essa região, conforme os mapas abaixo:

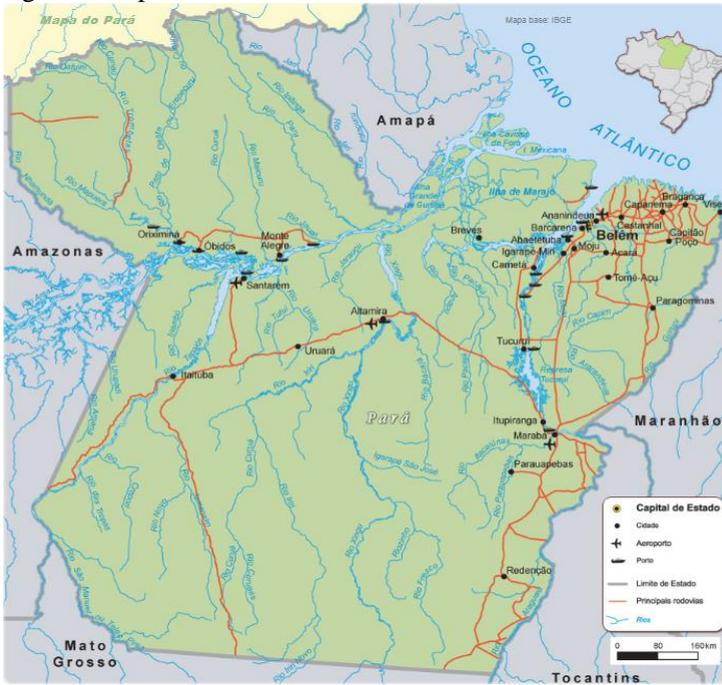
¹⁰ De acordo com o professor historiador Airton Reis, em sua tese, *A luta pela terra no sul e sudeste do Pará: migrações, conflitos e violência no campo*. Existem vários estudos sobre essa região, ocupações e conflitos agrários que podem ser encontrados em: “IANNI, Octavio. *A luta pela terra: história social da terra e da luta pela terra numa área da Amazônia*. Petrópolis: Vozes, 1978; VIEIRA, Maria Antonieta da Costa. *Caçando o Destino: um estudo sobre a luta de resistência dos posseiros do Sul do Pará*. São Paulo: PUC, 1981. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais-Antropologia); MARTINS, José de Souza. *Migrações e tensões sociais na Amazônia*. In: *Expropriação e Violência: a questão política no campo*. 3ª edição, São Paulo: Hucitec, 1991, p. 61-83; GUERRA, Gutemberg Armando Diniz. *O posseiro da fronteira: campesinato e sindicalismo no Sudeste Paraense*. Belém: UFPA/NAEA, 2001; HÉBETTE, Jean. *Cruzando a Fronteira: 30 anos de estudo do campesinato na Amazônia*. Belém: ADUFPA, 2004 (Vol. I, II, III e IV); SILVA, Idelma Santiago. *Fronteira Cultural: a alteridade maranhense no sudeste do Pará (1970-2008)*. Tese (Doutorado em História), Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2010; SILVA, Ronilde Lima. *A formação política dos trabalhadores rurais do sudeste do Pará*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia), Marabá: Universidade Federal do Pará, 2011; COMISSÃO PASTORAL DA TERRA-CPT. *Diagnóstico sobre as situações de ameaças de morte contra trabalhadores e trabalhadoras rurais do sul e sudeste do Pará*. CPT, Pará, 2012, entre outros trabalhos”. (PEREIRA, 2013).

Figura 1 Mapa do Brasil



Fonte: <http://www.guiageo.com/brasil-mapa.htm> Acesso em 02/02/2016.

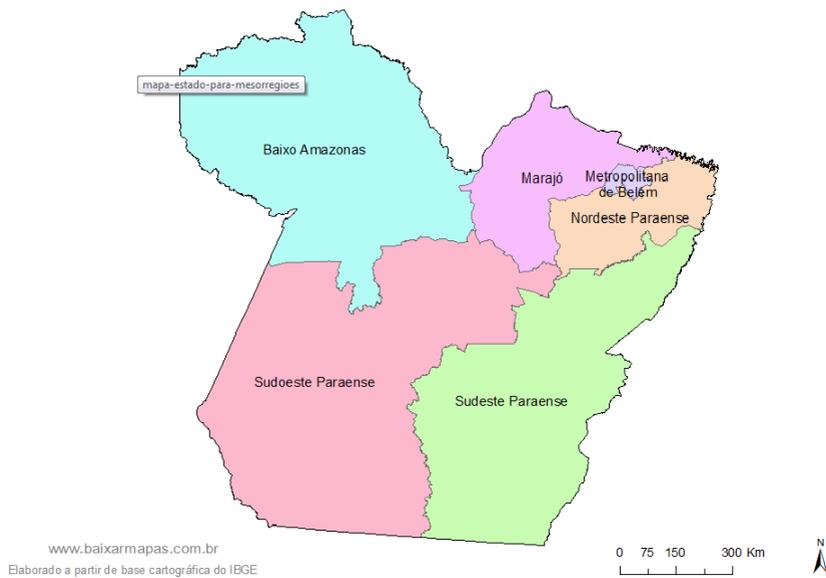
Figura 2 Mapa do Pará



Fonte: <http://www.guiageo.com/para-estado.htm>

Acesso em 02/02/2016.

Figura 3 Messorregiões do Pará



Fonte: <http://www.baixarmapas.com.br/mapa-de-messorregioes-do-para/>
Acesso em 02/02/2016.

Dessa forma, essa experiência de construção de um curso técnico em agroecologia integrado ao ensino médio específico dos povos originários constituiu-se uma iniciativa pioneira no Pará e na mesorregião do Sudeste paraense. Seria a primeira turma de alunos indígenas, uma experiência piloto que se propunha a construir a proposta teórico-pedagógica que garantisse a voz dos sujeitos no currículo.

O curso técnico em Agroecologia dos Povos Indígenas da Região tinha como meta inicial formar 30 jovens técnicos indígenas entre os povos Atikum, Guajajara, Suruí, Asuriní, Amanayé, Akratikatejê e Parkatejê, povos indígenas que estão na região e participaram também na construção do currículo do curso, o que só foi possível com a organização de um trabalho coletivo e com a corresponsabilidade dos envolvidos.

Com o intuito de melhor situar o leitor em relação a esses povos que fizeram parte desta construção coletiva de curso, segue abaixo, informações retiradas do site do Instituto Sócio Ambiental (ISA), referentes a cada povo.

Tabela 1- Povos participantes do curso

Povo/auto denominação	Histórico do contato	Troco linguístico	Denomina dos pelos não indígenas	Quantos	Onde
Atikum ¹¹	São descendentes do grupo Atikum-Umã, "os caboclos da Serra do Umã", do sertão de Pernambuco;	São falantes apenas do português	Atikum	7.929	PE, BA e PA

¹¹ 'Os textos que tratam especificamente desta etnia são a dissertação de mestrado de Rodrigo de Azeredo Grünwald, "Regime de Índio" e faccionalismo, defendida no Museu Nacional em 1993, do artigo "A tradição como pedra de toque da etnicidade" publicado no Anuário Antropológico/96. Informações preliminares de quarenta anos atrás podem ser encontradas no levantamento de Hohenthal Jr. "As tribos indígenas do médio e baixo São Francisco". Disponível em: (ISA. <<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/atikum/162>>. Acesso em 04 de mai de 2017.

	prenderam a dançar o toré com seus vizinhos.				
Tenetehara	Sua história de mais de 380 anos de contato foi marcada tanto por aproximações com os não índios como por recusas totais, submissões, revoltas e grandes tragédias.	Tupi-Guarani	Guajajara	13.100	MA e PA
Aikewara ¹²	Suruí é uma alteração atribuição provavelmente de Frei Gil Gomes Leitão, dominicano que fez o primeiro contato com esse povo em 1952. Atingiram a sua localização atual no início do século XX, fugindo dos repetidos ataques dos brancos quando habitavam às margens do rio Vermelho, afluente do Itacaiúnas. Entraram em contato definitivo com os brancos em 1960, quando uma epidemia de gripe matou dois terços	Tupi-Guarani	Suruí	383	PA

¹² As informações foram retiradas do site Povos Indígenas no Brasil. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/Aikewara/999>> Acesso em 04 mai de 2017..

	da população. Este povo têm em seu histórico o envolvimento com a Guerrilha do Araguaia, revolução ocorrida na região em 1960.				
Awaete ¹³	As primeiras notícias sobre os Asurini datam de fins do século XIX. Em 1894, com o ataque a um regional. Sofreram impactos sociais com as novas atividades econômicas na região: mineração, agropecuária e projetos do governo, em especial a construção da Rodovia Transamazônica, em 1976 e recentemente a	Tupi-Guarani	Asurini do Xingu	182	PA

¹³ Para quem se interessar em saber mais sobre o processo que envolve o sistema de arte gráfica e adornos corporais dessa população, bem como informações gerais, deve consultar o artigo de 1982 de Berta Ribeiro, “A Oleira e a Tecelã”, publicado no n. 26 da Revista de Antropologia. Há também o texto “Pintura e Adornos Corporais”, de Lux Vidal e Regina Müller, publicado no terceiro volume da coletânea Suma Etnológica Brasileira, de 1987. Da mesma Regina Müller, há ainda o livro Os Asurini do Xingu (História e Arte), de 1990, e o artigo “Tayngava, a noção de representação na arte gráfica”, que faz parte do clássico livro Grafismo Indígena, organizado por Lux Vidal, de 1992. Por fim, em 2000 foi concluída a Tese de doutorado na área de Antropologia Social pela USP de Fabíola Silva: As Tecnologias e seus significados. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/asurini-do-xingu/1287>> Acesso em 04 mai de 2017.

	<p>construção da Hidrelétrica de Tucuruí. Os primeiros contatos foram feitos pelo Padre Lukesch e depois pelo sertanista Cotrim Soares. Na década de 1980, por recomendação da antropóloga Berta Ribeiro, tiveram contato com as missionárias do grupo Irmãzinhas de Jesus.</p>				
<p>Amanagé/ Ararandeuara, em referência ao igarapé que habitam.¹⁴</p>	<p>Os Amanayé foram mencionados pela primeira vez na região que constitui, provavelmente, a área de origem deste povo Tupi: o Rio Pindaré. Ali, resistiram por muito tempo às tentativas de aldeamento, quando, em 1755, fizeram um acordo com o Padre David Fay, missionário jesuíta e se juntaram ao Povo Guajajara, depois devido as brigas entre os grupos,</p>	<p>Tupi-Guarani</p>	<p>Amanayé</p>	<p>178</p>	<p>PA</p>

¹⁴Informações retiradas do site do ISA, disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/povo/amanaye/30>> Acesso em 04 mai de 2017.

	<p>pouco depois, uma boa parte do grupo mudou-se pacificamente para o Rio Alpercatas, na fronteira do Maranhão com o Piauí, No final do século XIX, um pequeno grupo formado por índios Amanayé e sobreviventes de uma epidemia nas aldeias do Arapari, se encontrava perto das últimas cachoeiras do Rio Tocantins. A maior parte do grupo, entretanto, teria permanecido no Rio Capim, onde o inspetor Luiz Horta Barbosa, logo após a criação do SPI (em 1910), realizou uma expedição. Encontrou um grupo Amanayé liderado por uma mulata chamada Damásia, no Igarapé Ararandeuá. Damásia teria assumido a chefia do grupo ainda no final do século XIX e é mencionada como representante do grupo até a década</p>				
--	---	--	--	--	--

	de 1930. Finalmente, os Amanayé instalados na região do Rio Moju se identificavam como Ararandeuara, conforme Lange. Este viajante publicou, em 1914, a única descrição etnográfica existente sobre o povo Amanayé.				
Gavião/ Akratikatejê		Jê	Akratikatejê		PA
Gavião/ Parkatejê	Com base nos relatos dos viajantes do século passado, Nimuendajú mencionou precisamente a localização dos Gaviões nas cabeceiras dos rios Jacundá e Moju, onde tiveram de fato suas grandes aldeias até a década de 60. Nessa área, os contatos e as relações que os índios Gaviões estabeleceram com as frentes de expansão da sociedade nacional apresentaram fases	Jê	Parkatejê		PA

	<p>distintas, correspondendo à exploração dos recursos econômicos do rio Tocantins. A primeira delas, com contatos esporádicos, pacíficos, visuais entre índios e "civilizados", quando os pioneiros utilizavam as margens do rio como pousada, perdurou até o final do século passado, quando não havia necessidade nem motivação para se penetrar nas matas do interior.</p>				
--	--	--	--	--	--

Fonte: ISA

Após essa breve apresentação dos povos que constituíam a proposta de curso, a referência ao currículo é feita à luz do campo cultural, tomando-o como um movimento, integrando os conhecimentos, respeitando a linguagem, a dinâmica de tempos e espaços, pensando a realidade e trazendo dela novos elementos curriculares, como uma operação de poder compartilhado e dialogado, assim como a professora filósofa Marisa Vorraber Costa afirma:

O currículo e seus componentes constituem um conjunto articulado e normalizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo. (COSTA, 2011, p. 41).

Costa (2001) indaga também se seremos capazes de pensar um currículo realmente diferenciado, sem praticar alguma forma de violência, e se culturas diferentes podem conversar entre si.

Diante da indagação, podemos pensar a educação e seus currículos como um porvir, cheio de emergência. Na leitura de Sônia Kramer, remetendo-se ao filósofo alemão Walter Benjamin, é necessário pensar a educação a contrapelo, no sentido de perceber a escola como instrumento de materializações de mudanças, articulando presente e futuro; pensar a escola como um dos meios de valorização e reconhecimento dos saberes e fazeres específicos de cada povo.

Pensar a educação com Benjamin é pensar o mundo e acontecimentos ao contrário, compreender a educação e a história a contrapelo, ou seja, na direção contrária à esperada. É manter-se crítico, entendendo que a história passada poderia ter sido diferente e o futuro pode ser diverso do que o presente sugere, ou do que se deduz. Pensar a educação e a prática educativa à luz de ensaios dos fragmentos de Benjamin exige indagar sobre os tempos em que vivemos e sobre o papel da escola; exige reverter o papel da escola que, com frequência, quer transmitir o passado para preparar o suposto futuro, mas deixa o presente intocado, sem mudanças, muitas vezes sem sentido. (KRAMER, 2009, p. 299)

Embora sejam questionamentos difíceis de responder, e com reflexões pertinentes abordadas pelas duas autoras, no momento de construção coletiva desse curso, imbuídos do querer fazer diferente que não incorresse em uma forma de barbárie, pensávamos as ações iniciais do curso no sentido do nivelamento, no exercício de extinguir a escola pensada para os povos originários que são baseadas numa lógica ocidental e eurocêntrica. E sim, fazê-lo, tendo como base e princípios pedagógicos a contribuição e respeito à tomada de consciência e autonomia desses povos, que querem, finalmente, gerir por conta própria seus processos de aprendizagem, o currículo e o calendário de suas escolas, suas terras, sua saúde, deixando de uma vez por todas a opressão e a tutela exercida pelo Estado brasileiro durante mais de cinco séculos.

Historicamente, presenciamos processos educativos voltados aos povos indígenas baseados na dimensão de violência e de barbárie, amparados numa visão eurocêntrica de educação, que não contribuem com a autodeterminação desses sujeitos, que desrespeitam suas cosmologias e cosmogonias acerca de suas sociedades. Dessa forma, não há contribuição com os seus projetos societários, de autoafirmação e valorização dos seus conhecimentos. (SANTANA; PAIM, 2017).

As leis voltadas às questões educacionais indígenas são resultantes da luta organizada desses povos referente a suas especificidades, lutam por uma educação não mais colonizadora, hierárquica e desrespeitosa com suas formas de viver em seus territórios, embora ainda existam inúmeros desafios para a plena execução dessas conquistas legais.

Como exemplo dessas conquistas, ressaltamos a Constituição Federal de 1988; Criação do Conselho Nacional de Educação Indígena em 1991, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas em 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena em 1999, as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas em 1999, o Plano Nacional de Educação do decênio 2001/2010 a Ratificação da Convenção 169 (OIT) em 07/06/1989, os Projetos Inovadores em Educação Indígena em 2004, o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais (PROLIND) em 2005, lembrando que esses dois últimos projetos são frutos do Ministério da Educação (MEC), em conjunto com a Secretaria da Educação Superior (SESu) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), dentro do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Acrescenta-se o Plano Nacional de Educação 2011/2020 e recentemente a Lei 12. 711/2012 de acesso ao ensino superior.

Nesse sentido, apresento aqui a experiência dos dois primeiros anos desse processo, que foram o de construção da proposta curricular de curso que, mesmo sendo centralizado na “escola” e partindo de uma educadora responsável pela proposta de curso na época, teve os passos iniciais da construção do currículo aproximando-se de alternativas possíveis contra a dominação, a desigualdade e a exclusão vividas historicamente por esses povos.

Os dados apresentados contribuem para o entendimento de uma dada realidade dos povos originários do Sudeste paraense, as suas realidades educacionais e desafios territoriais enfrentados, elementos

que auxiliam na reflexão de uma proposta curricular diferenciada, que atenda às diversas realidades dos povos envolvidos.

2.2 APRESENTANDO DADOS SOBRE OS POVOS ORIGINÁRIOS NO SUDESTE PARAENSE

A mesorregião do sudeste paraense é constituída por aproximadamente 12 povos originários (Amanayé, Akuáwa-Asurini do Trocará, Aikewara-Suruí, Xikrin do Catete¹⁵, Tenetehara-Guajajara, Karajá¹⁶, Mebêngôkre-Kayapó¹⁷, Guarani-Mbya e Guarani-Ñandeva, Parkatêjê, Kyikatêjê, Akrãtikatêjê e Atikum) e 27 aldeias, cujas línguas originárias são de tronco Tupi-Guarani e Jê. Existem povos que são nativos, ocupam ancestralmente o território regional, e outros que viveram deslocamentos recentes ou mais antigos, entre eles o Atikum (originário de Pernambuco), Guajajara (originário do Maranhão), Guarani (vários deslocamentos) e Parkatêjê, Kyikatêjê, Akrãtikatêjê (originários do Maranhão). Os deslocamentos ocorrem por influência de seus projetos societários, cosmológicos e culturais; como no caso de muitos grupos tupi, que saem em busca da Terra Sem Males, em busca de lugares onde visualizem e percebem seus espíritos ancestrais. Também acontecem devido aos processos de desterritorialização, resultado do avanço do capital nas terras indígenas. (IFPA/CRMB, 2010).

Na construção do curso, foram estabelecidos diálogos com comunidades e lideranças originárias de sete povos (Atikum, Guarani, Aikewara-Suruí, Amanayé, Guajajara, Assuriní, Akrãtikatêjê e Kyikatêjê), sobre os quais trarei aqui dados educacionais e de seus territórios para posteriores análises. Respeitou-se, portanto, o que

¹⁵ A autodenominação específica dos Xikrin do Cateté é *Putkarôt*, nome que atualmente não usam mais. Hoje eles se consideram Xikrin, nome dado a eles pelos brancos. (CEDI, 1985, p. 123).

¹⁶ O nome originário do povo é Iny. “O nome Karajá não é a autodenominação original”. É um nome tupi que se aproxima do significado de "macaco grande". Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/karaja/364>> Acesso em 08 de maio de 2009.

¹⁷ Mebêngôkre é autodenominação tradicional do grupo; Kayapó passou a ser utilizado a partir de alter-atribuição de outros povos indígenas. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/kayapo/177>> Acesso em 08 de maio de 2017.

determina a legislação sobre a prerrogativa desses povos de participação e decisão sobre suas próprias prioridades de desenvolvimento. O Art. 27 da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 1989 (Sancionada pelo Decreto Presidencial Nº 5.051, de 19 de abril de 2004), prevê que

Programas e serviços de educação destinados a esses povos deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles, a fim de atender às suas necessidades particulares, e deverão abranger sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e, mais ainda, suas aspirações sociais, econômicas e culturais. (DECRETO Nº 5.051, DE 19 DE ABRIL DE 2004).

Um dos critérios que se buscou valorizar e construir momentos para sua efetivação durante a elaboração da proposta de curso técnico foi a participação dos povos originários envolvidos, formando assim o que, em minha opinião, foi o maior diferencial do curso: os passos adotados norteados por preceitos de respeito às vozes e experiências desses sujeitos.

Atualmente, o reconhecimento e legitimação dos territórios a partir da demarcação, criação de reservas e sustentabilidade, tem sido um dos principais anseios dos povos originários e de entidades indigenistas. Ocorre, no entanto, que as demarcações oficializadas por órgãos governamentais não suprem as necessidades dos povos originários, por serem áreas pequenas, dificultando as condições de gestão sustentável dos territórios e a soberania alimentar. Esses povos ficam, então, suprimidos em reservas menores que suas áreas anteriores ou até mesmo perdem parte dos territórios, e por consequência sua valorização e sua reprodução cultural. Isso pode ser visto a partir do quadro abaixo, que apresenta os povos/aldeias visitados pelo IFPA/CRMB.

Quadro 01: Extensão Territorial das Aldeias Visitadas

Nome	Aldeia	Município	Nº de Famílias	População	Extensão (ha)	Área
Atikum	Canaí	Canaã dos Carajás	5	27	50	Assentamento
Atikum	Ororuba	Itupiranga	15	63	1160	Assentamento

Suruí	Sororó	São João	70	340	26.258	Terra indígena
	Itahi	São João	08	37		
Guarani	Mybá	Jacundá	09	46	490	Terra indígena
Amanayé	Barreirinha	Paragominas	22	151	4.500	Terra indígena
Guajajara	Guajanaíra	Itupiranga	15	66	1346	Assentamento

Fonte: Relatório de visita às Comunidades Indígenas: Canaí, Ororuba, Barreirinha, Sororó, Itahi, Guajanaíra e Guarani. (IFPA & CIMI, 2009).

Notoriamente, a demarcação das terras, de uma forma geral, não tem sido sinônimo de proteção e continuidade das tradições, visto que existem desafios relacionados ao manejo e gestão de seus territórios e recursos, bem como ameaças de invasões desses territórios por madeireiros, pescadores, fazendeiros, caçadores, assim também como os grandes projetos de mineração e hidrelétricos da região. As comunidades visitadas representam uma diversidade de situações, tanto no que se refere à extensão, à gestão dos territórios e à produção agropecuária, quanto às questões socioculturais, ligadas à organização e à representação das práticas e dos costumes.

O contato com essa realidade diversa nos permitiu ter a compreensão de que há dois tipos de situações bem distintas entre as comunidades indígenas, principalmente a partir da compreensão da gestão e organização do território: a primeira, relacionada às comunidades que possuem uma gestão de seu território semelhante a de agricultores familiares/camponeses. Em geral, essas comunidades estão situadas dentro de projetos de Assentamentos da Reforma Agrária, possuindo os mesmos direitos e obrigações que os demais agricultores assentados. A produção é individualizada e cada família detém o seu espaço e os seus bens de produção; as principais atividades desenvolvidas estão relacionadas ao cultivo de roçados e à criação de gado, tanto com aptidão leiteira quanto para carne. A segunda diz respeito às comunidades que possuem uma gestão tradicional de seus territórios. Em geral as aldeias são demarcadas, e possuem uma lógica de produção baseada na gestão coletiva, tendo como principais ameaças os grandes projetos, pesca profissional, caça predatória e madeireira; possuem maiores extensões e são mais populosas do que as comunidades descritas na primeira situação.

Os principais limites e desafios que enfrentam as comunidades originárias classificadas no primeiro grupo, no que consiste à gestão do

território e dos recursos naturais, dizem respeito à centralidade da pecuária nas atividades produtivas das famílias. Nesse sentido, enfrentam os mesmos desafios de camponeses da região que possuem limitado território: desenvolveram a pecuária, mas estão com as pastagens degradadas, com pouca disponibilidade de área para o cultivo de roçados e encontram-se diante do desafio da sustentabilidade ambiental e, em médio prazo, também socioeconômica. Outra questão é a dificuldade na comercialização dos produtos, ocorrendo principalmente em função da falta de infraestrutura de produção básicas, como estradas, transporte e beneficiamento (IFPA, 2010).

Em relação aos dados educacionais, em quase todas as aldeias visitadas existem escolas, mas não estão regularizadas como escolas indígenas; são anexos de escolas municipais de ensino fundamental e médio dos seus municípios de origem. Não têm currículo e nem material específico, e há professores não indígenas atuando em todos os segmentos de ensino, mesmo que apresentando demandas significativas para o ensino médio. Os professores originários são contratados pelas secretarias de educação dos municípios e atuam com a valorização da língua e da cultura. Isso afirma as dificuldades de efetivação das leis conquistadas pelos povos originários, mostrando a existência de um hiato entre a conquista legal e sua efetivação, apontando um desafio a ser conquistado por esses povos na região do Sul e Sudeste paraense.

A educação é colocada pela maioria dos moradores das aldeias como ação prioritária, porém há uma necessidade imediata de estruturar a escola, legalizá-la enquanto escola indígena, ampliando o espaço físico e o acesso aos recursos didáticos específicos, assim como a adequação do currículo da escola à realidade das aldeias e proporcionar a participação da juventude e adultos em projetos de educação escolar indígena. Essa é uma ação que, inclusive, poderá estimular a permanência da juventude na aldeia e a troca de informações sobre a produção, sustentabilidade, cultura e outros.

A gestão sustentável de suas terras é vista pelos povos originários como uma questão que precisa ser profundamente debatida, principalmente em função do aumento no número de habitantes e, conseqüentemente, maior pressão sobre os recursos naturais, com invasões aos territórios que ora são ameaçados pelos grandes projetos, ora por madeireiros, pescadores e fazendeiros, o que tem gerado tensão nas aldeias e o futuro comprometimento dos recursos naturais. Dessa forma, necessitam de ações que possam contribuir com a comunidade; atividades produtivas diversificadas e com baixo impacto ao meio ambiente.

As visitas às aldeias possibilitaram identificar sujeitos com profundo conhecimento sobre a cultura indígena (história das aldeias, ritos, crenças, língua, caça, pesca, agricultura e outros), em seus mais distintos papéis sociais (professores e professoras indígenas, caciques, lideranças políticas, pajés, guerreiros e guerreiras). Portanto, eis o desafio: a formulação e execução de políticas públicas que lhes digam respeito, onde haja uma formação voltada ao desenvolvimento de atividades norteadas pelos preceitos da sustentabilidade, ética, da não geração de dependência tecnológica e econômica, com enfoque à proteção dos seus territórios orientados pelo reconhecimento de saberes e técnicas desses povos.

2.3 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CURSO

Na elaboração desse projeto de curso, foram desenvolvidas atividades de visitas locais às aldeias, construção de relatórios específicos a cada povo, realização de dois seminários regionais com lideranças e professores indígenas, uma formação aos educadores do Campus Rural de Marabá (CRMB) em educação escolar indígena, diálogos com parceiros e também o estudo de pesquisas e documentos sobre os povos originários da região.

Dos povos acima apresentados, 28 lideranças e/ou professores participaram do I Seminário Regional do Instituto Federal do Pará – Povos Originários (2009), realizado para debater o projeto de curso. Nessa atividade, foram apresentados e discutidos com os professores do CRMB dados aspectos da realidade das aldeias visitadas e quais os elementos que utilizamos como referência para elaborar a proposta de curso que era apresentada. Os participantes consideraram pertinentes os elementos das realidades sob os quais estava sendo fundamentada a construção da proposta de curso, bem como reagiram positivamente à proposição da metodologia da alternância pedagógica entre tempo-escola e tempo-aldeia.¹⁸

¹⁸ No curso foi adotada a metodologia da alternância, utilizando o termo Tempo-Escola e Tempo-Aldeia, sendo o Tempo-Aldeia o momento em que os jovens pertencentes aos povos citados acima estariam em suas comunidades, desenvolvendo suas pesquisas. Pesquisas pertinentes sobre a alternância pedagógica, como elemento metodológico e político adotado nos currículos de

O segundo momento coletivo de construção do curso, foi realizado, conjuntamente com o CIMI, o II Seminário dos Povos Indígenas e CRMB, o qual teve como foco responder às demandas mais específicas, que subsidiassem a implantação do Curso, bem como seu ementário, critérios de seleção dos educandos da primeira turma, regimento interno, calendário das alternâncias tempo-escola, entre outras demandas mais práticas para o início do curso.

No terceiro momento, foi realizado nas aldeias o processo seletivo dos candidatos ao curso. Nesse momento, novamente conversou-se com as lideranças e os sábios das aldeias no sentido de reafirmar o que já vinha sendo desenvolvido coletivamente entre os povos indígenas, o CIMI e o CRMB a respeito do curso. Os jovens, nesse momento do processo seletivo, assumiam o compromisso também perante seu povo em participar do curso, ou seja, firmavam um compromisso maior com sua comunidade.

Essas ações oportunizaram uma relação direta com os povos indígenas, fornecendo elementos sobre a realidade educacional, política e territorial das comunidades e contribuindo com uma formação específica em educação escolar indígena aos educadores e educadoras do Instituto.

A intenção aqui é deixar claro que foram os povos os demandantes da proposta construída, não sendo eles somente consultados no processo da construção do curso. Por outro lado, todos os professores envolvidos, ao participarem das formações, eram “alfabetizados”, no sentido de reconhecer as diferenças e especificidades de cada povo, a partir das colocações de cada indígena nos encontros, percebendo as diferentes linguagens e a dinâmica de tempos e espaços desses povos originários ali presentes. A ideia era entender a partir das narrativas, elementos que possibilitassem compreensão sobre as realidades de cada aldeia e trazer com isso novos elementos curriculares, desenvolvendo reflexões e ações rumo a um currículo integrado, não somente nos conteúdos, mas aos sujeitos participantes.

Penso que esses momentos foram os mais significativos nessa experiência, por aproximar-me a sensibilidade intercultural, no sentido de romper com a relação hierárquica entre os dois tipos de saberes: um pretensamente universal, o científico, e o outro definido como local, mas geralmente desqualificado, subjugado pela negação consciente ou inconsciente da condição pluri e intercultural, negando os saberes que

não são produzidos e validados cientificamente e universalmente (MATO, 2009).

Considero esses encontros de formulação da proposta como fundamentais ao respeito à diversidade; as falas dos povos originários nesses momentos traziam elementos para repensar as práticas enquanto educadoras e educadores envolvidos no curso, aprendendo nesses processos formativos a não ofender, com o silenciamento, esses sujeitos, valorizando suas potencialidades, percebendo outros conhecimentos além dos conhecimentos acadêmicos e específicos de cada área.

2.4 A PROPOSTA CURRICULAR

A proposta curricular do curso tinha base nos desafios comuns enfrentados pelos povos originários em relação à gestão ambiental dos territórios, à sustentabilidade socioprodutiva, à segurança alimentar, à falta de políticas educacionais específicas e de qualidade dos povos.

Assim, esses povos demandavam formação aos educadores do CRMB, requerendo a qualificação de quadros técnicos que pudessem dialogar com seus desafios, sem descaracterizar suas culturas, que contribuíssem com as aldeias na superação dos atuais problemas vivenciados nos processos produtivos, como forma de considerar, dialogar, respeitar e potencializar as formas próprias de produção, de conhecimento e de vida no cotidiano. Portanto, amparados pela LDB 9394/96, fazia-se necessária a realização de formação integral para a atuação profissional indígena nas aldeias, oportunizando o direito à escolarização.

No entanto, nem todos os educadores do Instituto eram daquela região e, conseqüentemente, não tinham aproximação com esses povos. Nesse sentido, os encontros com as lideranças, as visitas às aldeias e a discussão coletiva sobre o curso tiveram a finalidade de articular os “[...] conhecimentos e práticas originários com as ciências e tecnologias não originários e que [pudessem] contribuir para os projetos societários e socioambientais dos povos” (MEC. 1ª CONEEI, 2009, p. 9).

Em relação aos conteúdos exigidos no ensino médio, foram inicialmente planejados de forma integrada e articulados com os previstos no ensino técnico, tendo como referências: o Documento Orientador das Conferências da Educação Escolar Indígena de Novembro de 2008; o Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que define sua organização em territórios etnoeducacionais e, em seu artigo 1º, diz que “A educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e

respeitando suas necessidades e especificidades”; as diretrizes operacionais da Educação Escolar Indígena; e o catálogo dos cursos técnicos.

A metodologia da alternância dos tempos-espacos educativos contemplava a carga horária mínima definida para o curso. O Tempo-Espaco Escola seria desenvolvido pelos professores do IFPA/CRMB, com a participação de membros das comunidades, e o Tempo-Espaco Aldeia contaria com visitas periódicas dos professores às comunidades indígenas, visando acompanhar o desenvolvimento das atividades dos estudantes nas aldeias, conviver com a comunidade e dialogar com as lideranças indígenas.

Dessa forma, depois de muitas reuniões e debates, o currículo do curso referencia-se no Eixo Articulador “Sustentabilidade dos Territórios Indígenas”, desdobrando-se em eixos temáticos, de modo a contemplar a diversidade das realidades das comunidades e a realização da interdisciplinaridade e do diálogo de saberes: a) Cultura e Identidade; b) Terra, Trabalho e Produção; c) Organização Social e d) Direitos e Políticas Públicas.

Esses eixos temáticos foram os objetos de pesquisa e estudo durante os ciclos de formação. Eles seriam as referências para a construção dos Planos de Estudo, Pesquisa e Trabalho, de modo que no primeiro ciclo estariam articulados à construção de diagnósticos das realidades, no segundo ciclo ao estudo dos sistemas de produção e, no terceiro, à discussão das perspectivas de etnodesenvolvimento e políticas públicas.

Cumpria-se assim o que é determinado pela própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que tem o pressuposto de que a educação deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. É importante ressaltar que, embora o ensino médio tivesse tradicionalmente o trabalho como princípio educativo e ligado ao socialmente produtivo, a perspectiva adotada nesse curso estava ligada ao conceito de ciência e cultura; o trabalho precisaria, pois, indicar uma relação com a materialidade concreta que o constitui, levando em consideração o sentido de entender e transformar fenômenos naturais e culturais considerando as diferenças culturais e sociais de acordo com o que o movimento indígena vem chamando de “projetos de futuro” dos povos e comunidades.

2.5 REFLEXÕES SOBRE ESSA EXPERIÊNCIA

Nesse fazer do processo de construção do curso, arrisco afirmar que ali, naqueles encontros, seja nas aldeias ou nos grupos de discussão, de ementas, quantidade de vagas por povo, processos seletivos, escolha do nome do curso, os desafios de cada aldeia presente em cada fala dos sábios, o pressuposto da interculturalidade, de acordo com Walsh (2009), fazia com que a proposta curricular fosse dialogada, construindo um currículo em movimento.

Compreendo essa proposta de curso, numa proximidade ao pensamento de Macedo (2006), entendendo o movimento como sendo híbrido e cultural, e que “nesse híbrido, as tramas oblíquas de poder tanto fortalecem certos grupos como potencializam resistências” (MACEDO, 2006, p. 290). Portanto, dialogar sobre o processo de construção do curso era fundamental no nosso processo de aproximação como educadores de possíveis ideais de desterritorialização do conhecimento dominante, que historicamente se coloca aos povos originários e à humanidade como o único possível.

As reflexões dessa experiência levam-me a considerar que os povos originários precisam de uma escola diferenciada, mas que não somos nós, os não indígenas, que devemos propor o que é essa diferença; cabe, portanto, ouvi-los e buscar compreender o que representa e o que buscam na escola. Quando propomos ou desprestigiamos um modelo de escola necessária aos povos originários, estamos, de certa forma, estabelecendo uma relação de poder, desrespeitando suas características tradicionais e a liberdade de escolha e não contribuindo com seus projetos societários, além de, algumas vezes, desconsiderar as especificidades de cada povo.

Nesse sentido, desenvolver currículos de cursos voltados às comunidades originárias ainda é uma atividade que enfrenta grandes desafios metodológicos no sentido de oportunizar uma educação escolar indígena dialogada e construída com os próprios sujeitos, que devem ser demandantes de escolarização a partir de seus projetos societários.

Compreendo como grande avanço os cursos técnicos específicos e os cursos interculturais que são dialogados com as comunidades envolventes, propostos fundamentados nas leis específicas e, principalmente, no exercício e respeito às realidades de cada povo e não somente construídos dentro de universidades; que respeitam os demandantes das políticas de ensino superior indígena, com conteúdos que vão ao encontro das práticas culturais de cada povo e das experiências próprias dos grupos e unidades familiares, na garantia da sustentabilidade, autonomia política e permanência em seus territórios.

Outra grande conquista dos povos originários foi a política de ação afirmativa nas instituições federais de ensino, aprovada e sancionada pela Presidenta da República Dilma Russef, em agosto de 2012, na forma da Lei 12.711/2012, que estabeleceu a obrigatoriedade da reserva de vagas nas Universidades e Institutos Federais. Com isso aumentando a presença de homens e mulheres pertencentes a povos originários distintos nos cursos de graduação na maioria das universidades brasileiras e provocando o desafio às universidades brasileiras de construção de políticas de permanência no ensino superior, além das bolsas de permanência.

Logo, o acesso à universidade pelos povos originários, embora seja uma conquista, também tem seus gargalos, a começar pelo processo seletivo no qual competem à mesma vaga com negros e pardos; a vaga é individual enquanto que a maioria das comunidades originárias trabalham com o critério da coletividade, geralmente não existem políticas de acolhimento de recepção e desvelamento de códigos de cada universidade, os cursos já não são específicos e bilíngues ocorrendo um estranhamento, o que induz a desistências e evasões.

Portanto, é necessário pensar formas, metodologias, procedimentos próprios e peculiares nas universidades que dialoguem com o cotidiano das sociedades originárias, que vão além de assegurar políticas de cotas para estudantes indígenas, mas partir do reconhecimento do valor dos saberes que precisam ser respeitados, e aprender com as especificidades dos processos de saber-fazer próprios. Não se trata então de oferecer somente o acesso, mas também a mudança de seus currículos em respeito às e aos estudantes que ocupam esse espaço de direito, e não somente, de forma consciente ou inconsciente, invisibilizar e homogeneizar os tidos como “diferentes”.

Afinal, existem outros processos que fundamentam a reprodução sociocultural desses grupos que não estão colocados nos currículos tradicionais das escolas. E, se o currículo é o que dá identidade à escola, e se sua construção, seleção e organização do conteúdo é uma operação de poder, podemos agir adotando posturas mais participativas e dialógicas junto aos povos originários.

Os cursos de graduação, que tem critérios de vagas, nos trazem o questionamento: quais saberes são soterrados nos processos educativos? Quais são as experiências de ensino superior que os povos originários nos contam, quais suas memórias, dessa experiência? Quais os povos que estão na universidade? Qual o significado dessa experiência para eles/elas?

São esses os questionamentos norteadores dessa pesquisa. Os povos originários estão na universidade, eis a realidade; agora, como isso ocorre, e o que eles têm a dizer sobre esse lugar que ocupam? É urgente a necessidade de começar a pensar nos caminhos metodológicos dessa política de permanência, ameaçada nesses tempos tenebrosos.

3 TEMPOS DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

3.1 A PESQUISA

Essa pesquisa com viés educativo, etnográfico e histórico, com suportes teóricos e metodológicos de uso de fontes orais e bibliográficas, busca analisar experiências e memórias de mulheres pertencentes aos povos originários distintos, na região do Sul e Sudeste do Pará, trazidas e vividas no âmbito acadêmico, no ensino superior, enquanto discentes de cursos de graduação da UNIFESSPA, a partir do período recente do acesso à universidade; visa compreender como essas memórias de experiências se revelam nas vozes femininas das Guajajara e da cacica Kátia Gavião/Akrãtikatêjê, contribuindo para o não silenciamento dessas memórias e experiências narradas.

Ao engajar-me nesse ideal, convidei mulheres de povos distintos para encontros que proporcionassem momentos de compartilhamento de experiências narradas de suas memórias, enquanto mulheres pertencentes a um povo originário, e suas impressões do mundo acadêmico, procurando valorizar as vozes femininas, suas experiências vividas e as alteridades e multiplicidades de povos originários, pertencentes também ao território da universidade.

Embora os processos formativos no ensino superior possam tanto ressaltar como questionar diversas formas de preconceito, dependendo dos recortes e leituras que homens e mulheres fazem da história e como se portam diante dela e assim apresentar posicionamentos, estudos têm demonstrado com grande criatividade que a escola e a academia podem sim ser incorporadas aos processos educativos tradicionais dos povos indígenas, com um ensino que traga o acesso a outros saberes, a união entre trabalho e educação vinculados com seus projetos de futuro. Essa formação possibilita diálogos menos verticalizados com representações políticas, sociais e econômicas do Estado, combatendo a exclusão e invisibilidades e contribuindo para que os próprios povos sejam protagonistas na interlocução com a sociedade que a envolve (BANIWA¹⁹, 2006).

¹⁹ Durante os diálogos nesta pesquisa com o pesquisador Gersem José dos Santos Luciano, pertencente ao povo Baniwa, alguns dos seus textos são referenciados pelo próprio autor tanto como BANIWA, Gersem dos Santos Luciano, como LUCIANO, Gersem José dos Santos. Esclareço ao leitor que tratam da mesma pessoa e que vou utilizando as duas formas de referenciarlo conforme encontradas nas bibliografias consultadas.

Conhecedora das conquistas legais no que tange a garantia ao direito à educação diferenciada, podendo citar a Constituição Federal de 1988, em seus artigos 210 e 215, e bem mais recente, em relação ao acesso ao ensino superior, a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, também chamada de Lei de Cotas, momento em que algumas universidades brasileiras passaram a ser frequentadas em seus cursos de graduação por homens e mulheres de diferentes povos originários, via ações afirmativas, ou, utilizando o termo mais apropriado ao se referir aos povos originários, as políticas de acesso ao ensino superior.

Tais políticas destinadas aos povos originários são bem distintas daquelas que adquiriram o debate sobre “cotas raciais” para negros, visto que não existem posicionamentos binários, contra ou a favor ao acesso dos povos originários ao ensino superior. De acordo com o Programa Rede de Saberes²⁰, existem modalidades distintas de mecanismos de inserção desses povos na universidade, que são: as universidades indígenas; as licenciaturas interculturais e as ações voltadas ao acesso e permanência de estudantes nas universidades. Portanto, cada um desses mecanismos configura-se como uma distinta resposta prática à pergunta de “como” efetivar a participação dos povos originários no ensino superior.

Essas leis impulsionam olhares de pesquisadores das diversas áreas de conhecimento como a de educação, história, sociologia, antropologia entre outras, que não somente versam sobre as políticas de acesso, mas também dos mecanismos e construções de políticas de ensino superior das universidades que adotaram o sistema de cotas. (AMARAL, 2010; BONIN, 2007; SANTOS, 2011; PEREIRA, 2011; NIEDERAUER, 2013; MATTIOLI, 2014 CARVALHO, 2010).

Nesse sentido, ressalta-se uma pequena quantidade de pesquisas com narrativas sobre a universidade, a partir de quem vive esta experiência: os próprios povos originários, que são os protagonistas

²⁰ O Programa Rede de Saberes é uma ação afirmativa, realizada inicialmente por quatro universidades do estado do MS; a Universidade Católica D. Bosco (UCDB), a Universidade Estadual (UEMS), a Universidade Federal do estado (UFMS) e a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), e tem como objetivo apoiar a permanência na educação superior de estudantes originários da região. A partir do repasse de recursos da Fundação Ford feito pelo Projeto Trilhas de Conhecimentos entre 2004-2007, o programa passou a beneficiar também estudantes da UFGD e da UFMS a partir de 2008. O responsável pela coordenação geral do programa foi o historiador Antônio Brand, professor da UCDB.

dessa História, os sujeitos que historicamente foram silenciados e invisibilizados e aos quais os direitos sempre foram negados.

Portanto, a análise dessas narrativas, embora possam contribuir teoricamente com a recente discussão sobre a política de acesso e permanência no ensino superior, esta temática que perpassa a pesquisa, não se torna o foco dela. Busco centrar no protagonismo e nas experiências ao qual rememoram as mulheres pertencentes aos povos originários, ouvindo as narrativas de experiências, no sentido de contribuir com o não silenciamento dessas mulheres que muitas vezes são silenciadas na academia.

Se pararmos para refletir que os sujeitos oprimidos ao longo da história foram sempre representados na historiografia, na literatura e nas artes predominantemente pela classe dominante e masculina, e, de maneira geral, as mulheres, desde as sociedades mais antigas, sempre foram marginalizadas e silenciadas. Torna-se necessário buscar, na história recente das políticas de acesso ao ensino superior indígena, vozes femininas que permanecem invisíveis à história possibilitando a legitimação dessas memórias e experiências, e a crítica ao poder circunscrito e naturalizado.

Com o desenvolvimento dessa pesquisa, identifiquei uma lacuna no que se refere às pesquisas com narrativas femininas indígenas no espaço acadêmico. Procurava por pesquisas que valorizassem as experiências narradas de mulheres pertencentes a povos originários no espaço acadêmico, esse miúdo da História, que muitas vezes é homogeneizado, no sentido de encontrar pesquisas ressaltando as experiências de construção de políticas de acesso e permanência tão recentes na história da maioria das cidades brasileiras, mas não aquelas contadas por mulheres acadêmicas.

Os locais onde busquei e identifiquei esta lacuna foram: o banco de teses da CAPES e os programas de pós-graduação em Educação, Sociologia e Antropologia de algumas universidades brasileiras como a UFPA, UFSC, UFMA, UFTO, USP, UNICAMP e UFRGS. Primeiro, iniciei as pesquisas em seus bancos de dados com palavras-chaves como: narrativas femininas indígenas no ensino superior; não encontrei resultados.

Em um segundo momento, ampliei a busca, colocando palavras-chaves como: ensino superior indígena, universidades, mulheres indígenas acadêmicas, acesso e permanência. Aqui encontrei relevantes trabalhos que vêm sendo desenvolvidos em algumas instituições. Porém, não encontrei o foco de análise em narrativas de experiência de mulheres pertencentes a povos originários que

experienciam o ensino superior. Portanto, a execução dessa pesquisa possivelmente poderá contribuir a esse campo pouco pesquisado.

Nas aproximações teóricas convidei a essa tessitura, junto às narrativas femininas, o pensamento de alguns autores e autoras, como Walter Benjamin (2012), que apresenta a narração como a faculdade de intercambiar experiências, faculdade essa tão característica dos povos ameríndios, que tem a oralidade como forma de comunicação recorrente. A oralidade tem para eles um papel político, cultural e educativo na (re)construção de sua história e cultura; ela está ligada diretamente à valoração de suas memórias, seus conhecimentos, sua forma de pensar e estar no mundo, que sofrem constantemente mudanças.

Com o propósito de iniciar a interlocução com essas narrativas femininas pertencentes a povos originários distintos sobre suas experiências na universidade, busco entendimento com Paim (2005), num diálogo benjaminiano sobre o sentido das memórias, experiências e narrativas: “[...] para pensar as experiências vividas na sua dimensão de totalidade, para além do científico e racional instrumental - como Benjamin defende - é preciso trazer o insignificante, o miúdo, o relegado para a história” (PAIM, 2005, p. 13).

Em decorrência, me indago: quais racionalidades são desenvolvidas por essas mulheres pertencentes a povos originários distintos, a partir de suas experiências de ensino na universidade? Como elas se sentem nesse processo formativo que experienciam nos cursos de graduação? Elas se apresentam numa lógica colonizadora que as invisibilizam e homogenizam como bestiais ou se apresentam como guerreiras?

Assim, inspirada em uma tese de doutorado produzida por França (2015), que produz como suporte metodológico as experiências narradas de um grupo de educadores o uso das “imagens monadológicas”, remeto-me a essa opção metodológica bibliográfica como um desafio a ser trilhado nessa pesquisa, o da opção por trabalhar num “[...] caráter narrativo da produção de conhecimento histórico educacional, entrecruzando as subjetividades dos professores e da pesquisadora, porém, sem desconsiderar questões culturais amalgamadas” (p. 107). Logo, perceber por meio de uma escuta sensível as narrativas das mulheres originárias na universidade, buscando mimeses, o que ainda não foi dito, o vivido, o que ainda permanece invisível aos olhos, entendendo este narrar, de acordo com França (2015), como:

[...] tarefa árdua para quem busca, nesse texto, narrar uma experiência coletiva e, principalmente, para contar como foram tecidas as mônadas dessa instigante viagem, principalmente quando se pretende trazer à tona as vozes dos professores, sem reduzi-las ao meu próprio interesse bem como assumir a postura de que não existe neutralidade na pesquisa e apresentar uma produção de conhecimento construído por uma ação coletiva. Deixando visível que é possível uma pesquisa que trilhou caminhos tortuosos, que se movimentou vertiginosamente. (FRANÇA, 2015, p. 107).

Acredito que a partir da valorização dessas experiências narradas, essas mulheres poderão contribuir com a política de ensino superior na UNIFESSPA, não somente com dados estatísticos acerca da entrada, evasão, permanência e egressos nos seus respectivos cursos, mas também adicionando elementos para reflexões sobre a recente construção de políticas de educação escolar indígena superior, por um outro olhar, o que nos remete à reflexão do conceito de História abordado por Benjamin (1994), nos indagando: a qual história estaríamos contribuindo com algumas pesquisas, com os dados oficiais de um grupo hegemônico ou na possibilidade de valorizar as vozes dessas mulheres?

Simultaneamente, percebe-se nesse diálogo a relevância do pensamento do historiador Edward Thompson (1981), ao falar do termo ausente: a experiência, quando nos chama atenção à fronteira do desconhecido, e que para rompê-la é necessário interrogar os silêncios reais, por meio do diálogo com o conhecimento.

Paralelamente, junto aos conceitos de análise sobre história, memória, experiências e narrativas orais, vislumbro a aproximação com outras categorias teóricas que surgem a partir de uma abordagem decolonial, que pensam e analisam a história a partir de seu lugar, de seus sujeitos, valorizando seus conhecimentos. Procurarei analisar a partir das narrativas femininas indígenas com o conceito interculturalidade, que serão melhor abordados no quinto capítulo dessa pesquisa, percebendo se os saberes dessas mulheres são nivelados a uma lógica civilizadora, universalizante e homogeneizante ou à perspectiva de cidadanias plurais. (HALL, 2009; SANTOS, 2010a).

Boaventura de Souza Santos também se aproxima dessa tessitura coletiva quando nos traz a ideia do paradigma emergente, nos

convidando à reflexão, a partir de um conhecimento prudente para uma vida decente (SANTOS, 2010a), que pode ser descrito por quatro princípios: 1) todo o conhecimento científico-natural é científico-social; 2) todo o conhecimento é local e total; 3) todo o conhecimento é autoconhecimento; 4) todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum.

Logo, a ideia do autor é “[...] confrontar a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes, com o reconhecimento de uma pluralidade de conhecimentos heterogêneos” (SANTOS, 2010b, p. 53). Ele denomina o ideal de ecologia de saberes, que devem dialogar entre si.

Essa ideia embasa o questionamento que levantei a partir das narrativas de memória dessas mulheres: esses saberes estão sendo dialogados na universidade ou sendo soterrados?

Nessa perspectiva, Luciano (2009), em seu texto “O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos originários no Brasil de hoje”, aborda os desafios do atual indigenismo no Brasil, relacionados ao papel das organizações indígenas e indigenistas na construção das políticas de educação indígena intercultural universitária. O autor enaltece que a “[...] diferença de visões do mundo e da vida produz diferentes pressupostos de racionalidades e lógicas que constituem os conhecimentos”. Ainda evidencia “[...] que cada cultura tem forma própria de organizar, produzir, transmitir e aplicar conhecimentos” (2009, p.193), e que as mulheres e homens pertencentes a povos originários – ao adentrarem ao universo acadêmico – sofrem um choque de posicionamentos conflitantes, pois:

Na universidade, aprendem outras “verdades” que contrapõem ou negam os conhecimentos e valores tradicionais de seu povo e isso cria um mal-estar complicado de se administrar e um conflito de lealdades. Afinal de contas, quem está com a razão? Isso leva muito tempo para equilibrar a convivência com diferentes “verdades”, o que acaba gerando forte relativismo de suas concepções sobre seus valores e conhecimentos tradicionais. Esse relativismo é igualmente complicado e, por vezes, perverso, pois leva a pessoa a duvidar de si mesma enquanto pertencente a um grupo étnico, na medida em que tudo aquilo que lhe fazia indígena – pertencente a determinado povo, cultura e identidade –, agora

está em questão, e esse questionamento, do ponto de vista do seu povo, é perigoso e, portanto, você corre o risco de ser repellido, por conta da autodefesa étnica e quebra de lealdade. (LUCIANO. 2009, p.194).

Diante do exposto, apresento no próximo tópico como ocorreu a construção do percurso metodológico da pesquisa, com algumas análises e problematização das fontes orais coletadas nos “encontros narrativos de mulheres Guajajara e Gavião na universidade”²¹, inicialmente apresentando as mulheres Guajajara e a cacica Gavião, adotando como opção metodológica a construção de mônadas, que, referindo-me às palavras de Walter Benjamin (1985), são centelhas da esperança, miniatura de significados, partes de um todo.

3.2 TEMPOS DE CONSTRUÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO

Com alguns questionamentos nada fáceis, porém pertinentes a um fazer acadêmico pautado na ética, valores e experiências das mulheres envolvidas nessa pesquisa, abordo nesse momento outros questionamentos relacionados ao desenvolvimento dessa pesquisa e à forma como foi se construindo o percurso metodológico.

Pode uma mulher não indígena falar sobre memórias femininas indígenas do ensino superior? Em que momento me sinto autorizada a entrar nesse mundo de reminiscências? Como ouvir o não dito oficialmente e quais os limites de interpretação dessa dada realidade? Como desenvolver pesquisa “com” e não “para” ou “de” dadas realidades das mulheres que fazem parte deste estudo?

Em contato com leituras do Professor Alessandro Portelli, da Universidade La Sapienza, de Roma/Itália, construo um diálogo muito próximo com seus estudos por entender que contribuem com o entendimento de que as fontes são pessoas e não documentos e que:

²¹ A expressão “encontros narrativos femininos sobre a universidade”, representam momentos de troca entre a pesquisadora e as mulheres indígenas, nesses momentos desenvolvemos além das entrevistas orais individuais, momentos que se aproximavam da arte com encontros desenvolvendo oficinas de pintura indígena, de olho de deus (artefato indígena), trazendo assuntos que vão além da universidade, que estão no cotidiano, valorizando o princípio da contação de histórias, a troca de experiências.

O principal paradoxo da história oral e das memórias é, de fato, que as fontes são pessoas, não documentos, e que nenhuma pessoa, que decida escrever sua própria autobiografia (como é o caso de Frederick Douglass), que concorde em responder a uma entrevista, aceita reduzir sua própria vida a um conjunto de fatos que possam estar à disposição da filosofia de outros (nem seria capaz de fazê-lo, mesmo que o quisesse). Pois, não só a filosofia vai implícita nos fatos, mas a motivação para narrar consiste precisamente em expressar o significado da experiência através dos fatos: recordar e contar já é *interpretar*. A subjetividade, o trabalho através do qual as pessoas constroem e atribuem o significado à própria experiência e à própria identidade, constitui por si mesmo o argumento, o fim mesmo do discurso. Excluir ou exorcizar a subjetividade como se fosse somente uma fastidiosa interferência na objetividade factual do testemunho quer dizer, em última instância, torcer o significado próprio dos fatos narrados. (PORTELLI, 1996, p.2).

O autor também é inspiração quando faz o paralelo entre narração e subjetividades, e nos fala “[...] de um *patchwork*, em que cada fragmento (cada pessoa) é diferente dos outros, mesmo tendo muitas coisas em comum com eles, buscando tanto a própria semelhança como a própria diferença”. Para o referido autor, trabalhar com memórias, está ligado a subjetividades:

Não temos, pois, a certeza do fato, mas apenas a certeza do *texto*: o que nossas fontes dizem pode não haver sucedido verdadeiramente, mas está contado de modo verdadeiro. Não dispomos de fatos, mas dispomos de textos; e estes, a seu modo, são também fatos, ou o que é o mesmo: dados de algum modo objetivos, que podem ser analisados e estudados com técnicas e procedimentos em alguma medida controláveis, elaborados por disciplinas precisas como a lingüística, a narrativa ou a teoria da literatura. (PORTELLI, 1996. p.2).

Do mesmo modo, inspiro-me na professora Jeanne Marie Gagnebin (2014), na escrita poética e libertária, que, ao falar sobre escrita, morte e transmissão, nos alerta que devemos escrever com felicidade, contentamento e com nossos saberes, curando nossas feridas narcísicas para sermos únicos e diferentes. E que, se fôssemos imortais, nem deveríamos escrever.

Portanto, rememorar os caminhos percorridos no encontro das mulheres Guajajara²² e da cacica Gavião, que estão na universidade, se torna relevante para melhor compreensão do presente, entendendo por rememoração o diálogo de Jeanne Marie Gagnebin com Walter Benjamin, que o traduz como “*Eingedenken*, que seria uma memória ativa que transforma o presente” (GAGNEBIN, 2014, p. 55), ou seja:

[...] A rememoração também significa uma atenção precisa ao presente, em particular a estas estranhas ressurgências do passado no presente, pois não se trata somente de não se esquecer do passado, mas também de agir sobre o presente. [...] A história monumental se atém à rememoração da grandeza dos heróis do passado e propõe, com muito acerto, modelos para o presente — modelos a serem admirados, a serem mesmo imitados. Ela se torna perniciosa quando, por excesso de admiração (e de melancolia!), ela sufoca a força de invenção do presente reduzido ao papel de imitador (GAGNEBIN, 2014, p. 55).

Logo, se o que caracteriza a rememoração é a relação do passado com o presente, agindo sobre esse, atendo-se à história monumental, à grandeza dos heróis do passado, percebo a emergência em criar círculos de encontros narrativos femininos, ouvindo narrativas femininas indígenas carregadas de sentidos, sobre as suas experiências no universo acadêmico, sobre o que é ser mulher indígena universitária, em um cenário recente de sua presença no meio acadêmico.

Para tanto, fiz entrevistas individuais, e em uma destas entrevistas fui questionada por uma Guajajara quem eu era, sobre a minha história, que elas falavam de si, mas que nada sabia de mim. A partir desta indagação criamos círculos narrativos femininos,

²² As narrativas femininas dessa pesquisa, são compostas por três mulheres Guajajara e uma cacique Gavião e estão apresentadas neste mesmo capítulo dessa pesquisa.

desenvolvendo oficinas de objeto íntimo, de pinturas, de olho de Deus, de jogo de flecha como dispositivos poéticos e encontros femininos que narrávamos nossas experiências e falávamos de nós enquanto mulheres, mãe e sobre a universidade

3.3 CÍRCULOS DE ENCONTROS NARRATIVOS FEMININOS

Mesmo com pouca experiência em desenvolver pesquisas acadêmicas, as escolhas teóricas feitas são oriundas tanto das leituras proporcionadas pelo programa de pós-graduação, no qual desenvolvo essa pesquisa, quanto do meu orientador e do grupo de estudos sobre decolonialidade, no qual nos aproximamos teoricamente de alguns conceitos relacionados a decolonialidade do saber, do ser, do poder e da natureza.

Além desses conceitos, inspiro-me, na leitura da pesquisa da arte educadora Marizete Silva (2013), a qual, baseada na sociopoética, traça conceitos, desenvolve metodologias, aproximando-se da arte e da poesia; desenvolve dispositivos que aproximam-se das entrevistadas não apenas como encontros de corpos físicos, mas também de linguagens, de saberes, de percepções, de valores, de crenças, dialogando com elas.

Dessa forma, assumimos os dispositivos numa relação poética, de trocas, não somente capturando imagens, pessoas e linguagens, mas assumindo escolhas poéticas de se fazer a pesquisa, escolhas que orientariam encontros com as mulheres pertencentes aos povos originários, sabendo que desses encontros poderiam surgir narrações não somente relacionadas à universidade, mas ligadas à vida, ao ser mulher, ser mãe, a nossas ancestralidades que algumas vezes escapam ao formalismo acadêmico.

Portanto, compreendo os círculos de encontros narrativos femininos desenvolvidos nessa pesquisa, aproximando-me dos conceitos da sociopoética, no sentido de criar momentos de encontros que fossem significativos à pesquisa e as sujeitas envolvidas, onde a produção de conhecimentos fosse coletiva e significativa, às mulheres envolvidas nesse processo, sendo:

Na sociopoética, a concepção do dispositivo irá permitir ao grupo-pesquisador tornar-se um agente ativo na produção do conhecimento (Silveira, 2005). A construção do conhecimento se faz coletiva e cooperativamente. O grupo é formado a partir de um convite para a discussão

de um determinado tema gerador, que tanto pode ser oferecido pelo pesquisador-oficial, como por meio de uma demanda do próprio grupo, ou ainda a partir de uma negociação entre os interesses de ambos. Uma vez formado o grupo, o pesquisador-oficial elabora as oficinas nas quais será trabalhado o tema escolhido, participando da produção como mais um olhar (embora sem perder de vista a relação de poder que envolve a sua participação). A partir daí o grupo pesquisador é parte ativa de todo o processo, participando da produção de dados, além da análise e da socialização dos mesmos. Este processo pode ser adequado a diversas demandas, como: uma pesquisa acadêmica, uma intervenção institucional ou, apenas, uma apropriação, por parte do grupo, de determinado tema que seja relevante para o mesmo. Considerar o material da pesquisa como uma produção de sentido efetuada entre o pesquisador e o pesquisado permite uma maior implicação dos sujeitos da pesquisa com o conhecimento construído e uma valorização deste conhecimento. Para o pesquisador, fica o desafio de pesquisar sem utilizar a interpretação como ferramenta de afirmar sempre uma verdade última que se sobrepõe ao saber dos sujeitos da pesquisa. Quando isso não for possível, pelo menos, ele estará consciente de suas interferências no saber produzido. (SILVEIRA, 2008. p. 876)

Desenvolvemos oficinas onde nestas íamos rememorando nossas experiências, a primeira foi a de objeto íntimo, nesta para iniciar o círculo escolhi um olho de Deus, feito pela minha filha Itaneêm quando passou por um ritual de cura de sua afetividade, representava muito para mim, a partir deste objeto me mostro enquanto mulher/mãe/profissional/pesquisadora com minhas sensibilidades e fragilidades e assim fomos formando nossos círculos narrativos.

Percebo esses encontros como círculos de diálogos que foram se constituindo pela minha entrada na pesquisa acadêmica, que estendia a mão às outras mulheres, às mulheres Guajajara e à Kátia, a cacica do Povo Gavião/ Akrãtikatêjê, formando uma circularidade feminina, entrelaçando fios invisíveis. Esses encontros são, portanto, o que

orientam essa produção acadêmica, e neles foram surgindo as fontes históricas orais, às quais Portelli (1997), denomina de fontes narrativas.

3.4 O ENCONTRO COM AS MULHERES GUAJAJARA

Ao lembrar como ocorreu o início da pesquisa, um pensamento de Portelli (2004) sobre histórias no tempo, em um de seus ensaios, denominado “O momento de minha vida”, vem-me à cabeça: “[...] contar uma estória preserva o narrador do esquecimento da estória, constrói identidade do narrador e o legado que ele ou ela deixa para o futuro” (p. 296). É por isso que vejo como relevante ao desenvolvimento da pesquisa rememorar esse encontro com as mulheres escolhidas para as entrevistas. Para isso, desenvolvi um roteiro de observação que se baseava num questionário aberto, subdividido em: histórias escolares; o que é ser mulher indígena e a mulher indígena na universidade.

A escolha de um questionário aberto também foi influenciada por leituras de Portelli (1997), acreditando que de certa forma, por mais que o questionário seja elaborado pelo pesquisador, quem dará o tom da entrevista será o entrevistado, de acordo com suas experiências, escolhas, memórias e tempo.

Porém, como vivemos em círculos e a dinâmica da vida tem rotatividades, o que parecia estar organizado não foi tão simples como planejado. O que eu tinha pensado inicialmente e parecia sob controle, com questionários prontos, termo de entrevistas elaborado, escolha das entrevistadas, universidade, forma de abordagem e embasamento teórico, foram se reconstruindo no próprio fazer.

Para saber quem eram as mulheres pertencentes aos povos originários que cursavam a universidade, iniciei a busca pelo departamento de documentação acadêmica da UNIFESSPA, como forma de fazer um mapeamento das possíveis entrevistadas. Ao iniciar a busca de dados sobre as alunas indígenas, seus nomes, cursos, turmas e turnos, deparei-me com a burocratização do processo. Solicitei as informações por escrito, e no meio da burocracia e da “disputa por brilhos intensos na mesma constelação” a solicitação se tornou um processo interno ao departamento; então, solicitei-me documentos que não pude apresentar à época, por estar em outro estado. Dessa forma, não obtive da universidade informações oficiais referentes ao nome das indígenas, cursos, turnos e salas que cursavam, assim como os projetos de cursos, que deveriam estar *online* no próprio site da universidade, como documentos públicos.

Embora a pesquisa não tenha nenhum ônus e futuramente possa contribuir para a reflexão sobre a realidade do ensino superior indígena na UNIFESSPA, os dados foram negados; as informações para a pesquisa foram negadas, seja por não quererem contribuir, seja por não terem dados específicos sobre a entrada e permanência dos povos indígenas na universidade. Seja qual for o motivo, percebe-se a gravidade da situação para uma universidade que, em tese, é comprometida com a diferença.

Dessa forma, essa dificuldade em obter dados iniciais atrasou consideravelmente a pesquisa. Os poucos dados estatísticos obtidos, que no momento não serão apresentados nesse texto, foram por trabalho pessoal de “investigação” cuja etimologia da palavra, do latim, *investigare*, refere-se à ação de seguir os vestígios, os rastros, iniciando o processo dessa pesquisa histórica educacional.

Logo, o que parecia controlável, quase que palpável, se tornou uma das grandes aprendizagens da presente pesquisa, pois, se pensei em trabalhar com memórias e experiências, a que pesquisa histórica estaria comprometida? Que verdades seriam essas? As informações negadas inviabilizariam a pesquisa? Esses documentos eram realmente necessários?

Nesse momento de angústia, pensamentos de Walter Benjamin surgem como relâmpagos; levam a pensar nas experiências comunicáveis que se perdem com o advento da modernidade, no entender do autor da história sob o ponto de vista dos vencidos. É mais necessário, ainda, então, trazer para a história determinadas mulheres que não estão na história oficial, que estão esquecidas; invisibilidades que resistem naquele espaço que as homogeneíza. Por conseguinte, ter de lidar com o inesperado de não ter sido bem aceita na universidade que sempre estudei, mesmo mantendo boas relações com profissionais comprometidos, que inclusive fazem parte da minha formação acadêmica e profissional, fez emergir inúmeras dúvidas, inquietações, desesperanças e tempos de medo, já que o planejado foi modificado; eu não conseguia encontrar as mulheres indígenas na universidade, nem mesmo saber em qual sala estudavam.

Em conversa sobre tal dificuldade com um amigo querido, o historiador Airton Reis, professor ligado a outra universidade na cidade, ele sugeriu que eu ouvisse as narrativas das docentes que estavam no último período do curso Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará (UEPA), pertencentes ao povo Suruí e Gavião. Aceitei a sugestão e fui ao encontro dessas outras mulheres indígenas que também eram acadêmicas. Compreendi que a pesquisa tomaria outro rumo, com

outros cursos, outra universidade, outras mulheres indígenas, outro povo, nada como o planejado, mas a ideia inicial permaneceria.

Naquela universidade, a UEPA, a recepção foi totalmente diferente. Houve uma apresentação formal da pesquisadora às estudantes, e após explicar o objetivo da pesquisa, marcamos as entrevistas. Porém, mesmo com o interesse em participar da pesquisa, começaram os desencontros: as entrevistas eram desmarcadas por vários motivos, sendo o principal a tensão pela qual estavam passando pelo momento de conclusão das monografias que seriam apresentadas no final daquele mês; que era também o último disponível para o meu trabalho de campo. Mais uma vez não foi possível.

Acredito que nada na vida ocorre por acaso. Existem acontecimentos e encontros que a dinâmica da vida proporciona que embora não sejam compreensíveis em determinados momentos, ocorrem e se formam. Penso nisso, pois, quando fiz a opção em trabalhar com mulheres pertencentes a um dos povos originários da região, tinha em mente que trabalharia com povos mais pobres, que resistem em seus territórios distantes do grande centro, com inúmeros desafios para a valorização de sua cultura e manutenção de territórios e que seriam mulheres. Mulheres que muitas das vezes foram silenciadas nos processos literários de produção de conhecimentos e também das artes; vozes femininas silenciadas, como reflete Souto Maior, ao apontar que:

Uma parcela considerável dos estudos ‘arqueológicos’ realizados pela crítica feminista anglo-americana nos últimos vinte anos tem se empenhado também em concretizar a urgente e árdua tarefa de tornar visível (e audível) o papel desempenhado pelas mulheres na história das artes, além da literatura tal empenho vem contribuindo não só para recuperar uma parte das inúmeras vozes emudecidas pela historiografia oficial, mas também para mostrar que a organização social da produção artística tem excluído sistematicamente através dos séculos a participação das mulheres. (SOUTO MAIOR, 2001, p. 15, *apud* SILVA, 2013, p. 252).

Essa opção por escutar mulheres que estavam na universidade inspira-se na proximidade com leituras sobre o feminino sagrado (ISHA, 2005; REGINA, 2000; ESTÉS, 1994); portanto, optar por narrativas femininas fazia aproximar-me de uma interrogação de Marizete Silva:

E a chamada das mulheres públicas, elas vão aparecer, mas escolhidas por quem? Não podemos negar o legado do patriarcado, muitos estão escravizados, mas não se percebem como escravos. O que a violência fez com eles? Muitos não se vêem como fruto dessa violência, muitas vezes praticadas por mulheres na própria criação. A sutileza da discussão é que se mantém no espaço público a busca da verdade sobre o poder. Estou questionando o lugar público da mulher, por exemplo, na literatura. Vendo a mulher como mãe, como pesquisadora, não como a outra na pesquisa. (SILVA, 2013, p. 50).

Logo, ouvir mulheres, saber o que a universidade faz com seus saberes, se dialogava ou não com eles e de que maneiras se apresentam; o tempo que estão na universidade, são questões que também estão presentes em minha vida, como acadêmica, como mulher nortista e como mãe. E essa escolha não seria somente por mulheres, teriam de ser mulheres pertencentes a povos mais distantes da cidade de Marabá, aquelas que passam despercebidas, sendo às vezes nem reconhecidas como indígenas. Mas a pesquisa parecia estar tomando outra direção diferente da planejada.

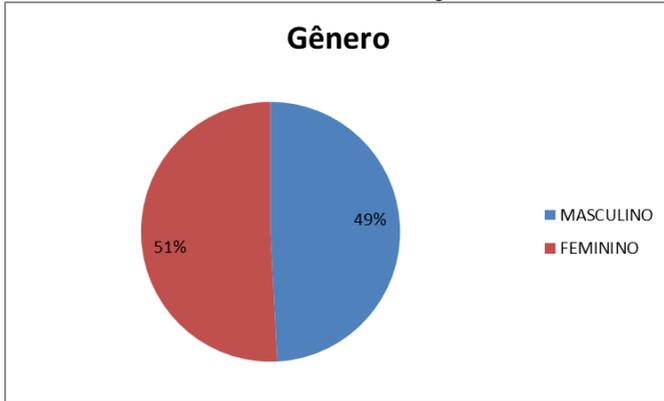
Foi então que ocorreu outro *Kairós*. Sem ser metodicamente planejado, uma amiga querida que não via há tempos, Ana Paula, técnica da UNIFESSPA, ficou sabendo da pesquisa e telefonou-me, anunciando boas novas: ela tinha os contatos das mulheres Guajajara e dados estatísticos resultado de um dos seus estudos sobre os povos originários que estavam na universidade. Esse momento foi fundamental para que eu pudesse iniciar os contatos e marcar as entrevistas.

Porém, antes de falar sobre o encontro com essas mulheres, apresento alguns dados estatísticos, que caem como um *raikai*²³. Novas descobertas foram feitas. Antes de iniciar essa pesquisa, eu tinha a ideia, baseada em dados empíricos, de que a quantidade de mulheres pertencentes aos povos originários da região do Sudeste do Pará

²³ Poesia de origem japonesa, de dezessete sílabas, referente a uma prática poética individual, adotada por alguns poetas e estudiosos, a partir do século XIX. (NUNES, 2011) Faço uso dessa expressão como forma de acontecimento, um cair no colo, um acontecimento inesperado.

presentes na universidade era menor do que a quantidade de homens, no entanto, ao analisar os dados, percebi pouca diferença.

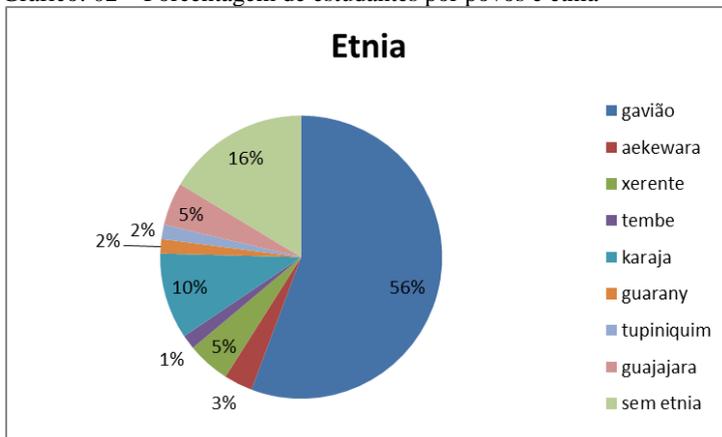
Gráfico: 01. Gênero dos estudantes indígenas da UNIFESSPA



Elaboração: Guilherme Dunchatt Zettermann, 2015.

O gráfico demonstra um número considerável de mulheres na universidade, inclusive um pouco superior à quantidade de homens. Após isso, verifiquei quais povos tinham as menores representatividades nos cursos da UNIFESSPA, critério que embasaria minha escolha. Dessa forma, o segundo gráfico, apresentado abaixo, demonstra que a maioria dos estudantes pertencentes aos povos originários presentes na universidade são Gaviões, ou moram em uma das aldeias desse povo pelas suas constituições familiares.

Gráfico: 02 – Porcentagem de estudantes por povos e etnia



Elaboração: Guilherme Dunchatt Zettermann, 2015.

Esses dados deram a orientação que permitiu a opção de escolha pelas mulheres Guajajara, constituídas por três alunas, que fazem parte de 5% dos 61 estudantes pertencentes a povos originários na UNIFESSPA. Portanto, reafirmando meu desejo em trabalhar com as narrativas femininas Guajajara.

O contato com essas mulheres foi ocorrendo de forma circular; uma fornecendo o contato da outra e assim fomos constituindo as narrativas de suas memórias sobre experiências no ensino superior. Lembro-me que no primeiro encontro, ainda bem tímida e sem valorizar os processos formativos com arte educação que tinha experienciado, fiz a primeira entrevista individual. Nela, falei do termo de compromisso e o porquê de ter escolhido o povo Guajajara. Nayara Guajajara, estudante do curso de Geografia, começou então a falar. Para meu desespero, ali mesmo no Tapiri (lanchonete da universidade), com o maior barulho, falou sem parar, falou sobre como fez o processo, da escola, dos seus medos, de ser indígena, do medo de não ter emprego na aldeia, da vontade de voltar para lá...quase duas horas de narrativas.

Essa narrativa de experiência remete a Benjamin (1985), na dimensão antropológica da narração. Hoje, as pessoas estão perdendo suas narrativas; e ali, naquele momento, percebi a entrevistada com vontade de falar sobre suas experiências; talvez a realidade seja que, até então, ninguém tenha parado para ouvi-la.

O círculo continuou se formando. A segunda entrevistada, Nayane Guajajara, estudante do curso de Direito teve resistência em marcar uma conversa, mas, depois de muita insistência minha, a entrevista ocorreu de forma rápida. Ela perguntou sobre o que deveria falar, se eu tinha um questionário, se ela podia ver antes. Nossa conversa terminou em menos de meia hora e sem muita poesia, sem muita troca, bem fechada. Em outras palavras, não nos (re)conhecíamos.

O mesmo ocorreu com a terceira entrevistada, Raquel Guajajara, estudante do curso de Ciências Sociais, com a diferença que nesse caso ela explicitou que queria também conhecer quem a estava entrevistando, saber da minha história. Surgiu nesse momento uma crise: será que somente uma entrevista seria suficiente para uma boa análise? Não correria o perigo de só “colher” a narrativa e ir embora? Reli meus objetivos e hipóteses e não encontrei na minha pesquisa a poesia, o encontro, a arte, que buscava na sociopoética. Nada....Tudo muito cru, muito sem paixão.

Aqui, novamente, faço a opção por demarcar os dispositivos como escolhas, como algo além dos padrões estabelecidos pela forma de se fazer pesquisa, dialogadas com as nossas experiências. Lembrava-me da experiência de cirandas que tinha participado, e os processos formativos que tinham como pano de fundo a arte, a contação de história, a valorização das histórias de vida, o respeito às diferenças e as atividades de sensibilização. E me perguntava: onde esses elementos apareciam nessa pesquisa? Pensei então em convidá-las para um círculo de objeto íntimo, no qual contaríamos nossas histórias a partir de um objeto previamente escolhido que fosse significativo para cada uma de nós. E assim foi-se constituindo mais círculos narrativos femininos. Esse segundo momento, inclusive, ocorreu no quintal da casa delas.

Chegado o dia, apresentei meu objeto íntimo: um olho de deus feito pela minha filha. Expliquei que era um artefato indígena, contei a história do objeto entrelaçando com a minha vida, minha pesquisa, sobre eu estar na universidade, sobre a possibilidade de uma coautoria na dissertação; e expliquei também conceitos que gostaria de me aprofundar, sobre memória, narrativa, as escolhas teóricas, além de um último capítulo sobre a nossa construção coletiva.

Figura 4: Oficina de objeto intimo



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2016. Crédito: Sil Lena Ribeiro Calderaro.

Nessas rodas de conversa, fiquei sabendo que tinham me confundido com outra pesquisadora, por isso a resistência em nossa última conversa. Ouvi que elas sentiam-se orgulhosas de ter alguém pesquisando o povo delas, ainda mais por serem originárias do Maranhão, sendo assim um “povo pouco pesquisado academicamente”, de acordo com uma fala da Nayara Guajajara.

Os objetos foram chegando na roda; surgiram fotografias antigas de um ritual sagrado do povo Guajajara, conversas sobre religião, onde ouvi “se branco pode escolher sua religião por que também não podemos escolher?”. Falamos sobre elementos além da universidade, que não tiravam o foco da pesquisa, pois eu entendia que estavam se constituindo ali as narrativas sobre elas, sobre suas experiências.

Figura 5 Ritual da Menina Moça: objeto íntimo da Raquel



Fonte: Raquel Guajajara

Nesse mesmo encontro, ao me apresentar, o fiz por um artefato artesanal, como disse acima, um olho de deus, primeiro artesanato feito por minha filha. Elas se interessaram em saber como era feito, e, no desenrolar da conversa, combinamos uma oficina. Essa ocorreria na minha casa, onde faríamos essa experiência de produção de filtro dos sonhos e de olho de deus; e as meninas que não apresentaram seu objeto íntimo naquela dia, o fariam nesse próximo encontro.

Figura 6: Oficina de olho de Deus.



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2016.

Naquele momento, pude perceber novamente a importância do círculo, de ouvir o outro, de olhar no olho, de perceber as sutilidades e sensibilidades que esses momentos poderiam proporcionar, a fluidez das narrativas; percebia também que elas eram muito mais do que fontes, e que as ouvindo também me reconhecia com suas histórias, criando interações. Afinal, eu, agora como estudante de pós-graduação na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), também me sentia diferente, também tinha meus receios e resistências. Meu corpo também habita lugares estranhos.

Após este encontro, surgiu, nos diálogos da roda, a narrativa sobre pinturas indígenas. Marcamos então mais um encontro coletivo, que seria de pinturas indígenas, e nesse também aconteceram inúmeras narrativas de experiências sobre ser mulher indígena na universidade.

Figura. 7: Oficina de pintura



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2016. Crédito: Fábio Lima

3.5 O ENCONTRO COM A CACICA GAVIÃO/ AKRĀTIKATĒJĒ

No mesmo período dos encontros narrativos femininos (fevereiro a março de 2016), estando eles praticamente encerrados, pela necessidade de voltar para Florianópolis e terminar os créditos da pós-graduação, participei como ouvinte na UNIFESSPA de um encontro sobre cartografia dos saberes²⁴.

Durante o evento, Kátia Gavião AkrātikatĒjĒ, a cacica, compunha a mesa com outras autoridades. Após o evento, tive a oportunidade de cumprimentá-la, pois eu já a conhecia de outras atividades educativas nas quais nos fizemos presentes, além de, até mesmo, já ter ido a sua aldeia conversar com seu pai, sábio cacique que nos deixou no ano de 2012. Nesse momento de cumprimentos, ela me disse que teria muito a falar sobre os originários no espaço da academia e que, caso fosse de interesse para esta pesquisa, eu poderia ir até a sua aldeia para conversarmos e assim ter um contato com sua convivência como liderança de um povo indígena, como guerreira desse povo e como mulher cheia de esperança.

Outro bom acontecimento à pesquisa; outro *Kairós*. Fui visitar a aldeia da cacica três vezes antes de voltar a Florianópolis; ali, a roda, o círculo, também ocorreu; sentávamos no acampamento, lugar de reuniões e de lazer daquele grupo, e rodeada de filhos, genros, noras e netos, ela ia narrando, rememorando sobre sua vida, a importância da universidade para os indígenas, sua trajetória familiar e relatava como se tornou a primeira cacica mulher da região.

²⁴ O projeto Nova Cartografia Social da Amazônia (PPGSCA/UFAM – FUND. FORD) vem sendo desenvolvido desde Julho de 2005, coordenado pelo antropólogo Alfredo Wagner Berno de Almeida, e tem o objetivo em realizar um trabalho de mapeamento social dos Povos e Comunidades Tradicionais na Amazônia, privilegiando a diversidade das expressões culturais combinadas com distintas identidades coletivas objetivadas em movimentos sociais. Em Marabá/PA, este evento foi desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Núcleo de Cartografia Social do Sul e Sudeste do Pará UNIFESSPA/UFPA, coordenado pela Prof. Rita de Cássia Pereira da Costa professora da UNIFESSPA e pesquisadora do Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia (PNCSA).

Figura. 8 Narrativas de Kátia Gavião I



Fonte: Arquivo da Pesquisadora

Figura 9: Narrativas da Kátia Gavião II.



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2016.
Crédito: Fábio Lima

Em um desses encontros, fizemos uma oficina de jogo de flecha, em que ela ia narrando a importância de se manter o ritual. Ali o poder do círculo se mostrava novamente. Agradeço-te, tempo, compositor de destinos.

Figura. 10 Oficina de Flecha I



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2016. Crédito: Fábio Lima

Figura 11 Oficina de Flecha II



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2016. Crédito: Fábio Lima

3.6 REFLEXÕES SOBRE ESSA EXPERIÊNCIA

Durante os encontros, eu fazia reflexões sobre o acesso, a partir da academia, a ideias de diversos autores e teorias ligados a variadas linhas e correntes de pensamento. Aqui me refiro especificamente à História e Sociologia da Educação, que contribuíram para minha

formação acadêmica na pós-graduação como modos de pensar cientificamente, modos esses que vão sendo selecionados na aproximação com determinadas teorias que fundamentam o fazer pesquisa acadêmica. Pude pensar em como fazer história, a história das ideias, e muitas vezes desconstruir o imaginado sobre outras perspectivas teóricas. Sendo assim, constantemente me indagava: como dialogar na minha pesquisa acadêmica com minha experiência enquanto educadora e mulher, inspirada na sociopoética?

Para fazer pesquisa histórica, educacional, é necessário pensar na valorização de outros saberes, partindo do princípio de que esses também são científicos, embora não sejam reconhecidos; que os conhecimentos do outro, da outra, devem ser ouvidos, sentidos, e não “sugados” para que depois possam ser utilizados na escrita de um trabalho científico; a ideia é pensar as entrevistas como encontros, encontros de mulheres carregadas de experiências diversas, utilizando-se de formas de pesquisar. Que seja com afeto e arte.

Aproximei-me, então, da perspectiva intercultural (FLEURI, 2002; GUZMAN, 2015; MARIN, 2015; CANDAU, 2009; WALSH, 2009), que reconhece e assume a multiplicidade de práticas culturais que se encontram e se confrontam na interação entre diferentes sujeitos de diferentes culturas, que dialoga com as diferenças, reconhecendo no outro a si mesmo, as identidades artísticas, linguísticas, étnicas, religiosas, sexuais e culturais. Com ela, busco dialogar com as mulheres que fazem parte dessa pesquisa.

Dessa forma, tento me aproximar dessa perspectiva valorizando os encontros, percebendo o ato de pesquisar como trocas, um devir, no qual o lado sensível não se perde, percebendo as experiências como molduras do corpo, valorizadas nos gestos, nos convites, nas trocas de olhares, em saber ouvir com os olhos.

Numa metáfora: pesquisar seria como se fosse um desnudar-se para um banho de mar em lua cheia, que o imprevisto não bloqueia, o medo não paralisa; acreditar na força da mãe terra, nos ensinamentos sagrados e nos sentimentos bons que pulsam e, de certa forma, atraem novos sentimentos, novas sensações e experiências, pela coragem do ato, sem paralisação pelo medo das camisas de força do fazer pesquisa acadêmica. Mas é importante ressaltar que esse fazer pesquisa utilizando o método poético não substitui totalmente o rigor científico. Ele se fazia presente na escuta respeitosa das narrativas, ouvindo suas experiências, experiências transmissíveis que podem contribuir nesse universo acadêmico onde estamos inseridas.

Sendo assim, para o próximo capítulo desta pesquisa, apresento aos leitores e leitoras especificidades dos povos Guajajara e Gavião, aos quais as mulheres narradoras fazem parte, tanto no sentido de melhor compreensão de suas narrativas, como na enunciação necessária a conflitos que passam em seus territórios. Importante ressaltar que a maioria dos povos dessa região ainda resiste diante de processos de colonização e dominação, principalmente relacionados aos seus territórios.²⁵

²⁵ Sobre a luta e conflitos nos seus territórios, podem ser consultados SANTOS (2013) e RIBEIRO JÚNIOR (2014).

4. TEMPOS DE APRESENTAÇÕES

4.1 IMPACTOS DOS PROJETOS DE DESENVOLVIMENTO DA REGIÃO NA SITUAÇÃO POLÍTICA DAS ALDEIAS GUAJANAÍRA E ALDEIA AKRÁTI²⁶

Conforme dados do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), seccional Marabá, o processo de ocupação nessa parte da região do sudeste paraense, localizada na região amazônica foi e continua sendo violento. A disputa do território está atrelada a interesses econômicos e políticos e pautada por modelos de desenvolvimentos que nunca consideraram a existência dos povos indígenas e seus projetos próprios, nem manter suas terras e identidades étnicas.

Na região do Sudeste do Pará, pelos seus ciclos econômicos da castanha, todos os povos indígenas sofrem com algum tipo de agressão, violência e intervenção por parte do Estado e de terceiros em suas terras. Constantemente sofrem ameaças diversas, da exploração de ouro e da madeira, além da pecuária e, mais recentemente, da expansão da mineração na região, isso desde o período colonial até hoje.

Especificamente na década de 1980, esses povos sofreram com o desmatamento acelerado, provocado pela expansão da pecuária e pela introdução de grandes projetos de “desenvolvimento” na região, como abertura de estradas, ferrovias, construção de hidrelétricas, siderúrgicas, núcleos urbanos, aeroportos, instalação de antenas para rede elétrica e celulares; ações que impactam diretamente as áreas territoriais que lhes pertenciam.

A Amazônia era pensada pelo regime militar, na década de 1970, como um espaço vazio, apto ao desenvolvimento. Por isso, investiu-se na implantação de grandes empreendimentos. De acordo com o professor Airton Pereira:

²⁶ Informo que os dados apresentados sobre a situação política dos povos originários da região do sul e sudeste do Pará e dados relacionados à aldeia Guajanaíra, apresentados abaixo, provem de relatórios do CIMI/ Norte II, gentilmente cedido pelo coordenador do CIMI/Região Norte, Marcos Reis, a quem tenho enorme carinho e gratidão pelos dados fornecidos. O texto é complementado com um relatório de visita à aldeia Guajanaíra, na época da construção do curso do IFPA/CRMB, redigido por mim e pela educadora Loide Silva.

Naqueles anos de 1970 e primeira metade da década de 1980, durante os governos de Emílio Garrastazu Médici, Ernesto Geisel e João Baptista Figueiredo, os discursos direcionados pelo Estado estabeleceram um verdadeiro paradigma sobre a valorização do homem do campo, a integração nacional e a redução das desigualdades sociais e regionais, ao mesmo tempo em que se consolidavam as políticas de desenvolvimento planejadas para a Amazônia. Além da construção de estradas, da criação de órgãos e de programas e do estabelecimento de um sistema de propaganda, prometendo oportunidades econômicas e lucros fáceis na Amazônia, vastas extensões de terras, créditos e incentivos fiscais foram concedidos a grandes empresas e proprietários rurais do Centro-Sul do País para a criação de gado bovino. Dos 1.199 projetos aprovados pela SUDAM, para serem implementados nos anos que transcorreram entre 1975 e 1989, no estado do Pará, por exemplo, 638 eram destinados à criação de gado bovino, 397 à indústria, 68 à agroindústria e 96 aos serviços básicos (telecomunicações, infraestrutura, energia elétrica, transportes etc.) e setoriais (pesca industrial, turismo etc.). E, como parte desse processo, registrou-se a transferência de centenas de famílias de trabalhadores rurais empobrecidos de outras regiões do Brasil, especialmente do Nordeste, para as margens das rodovias federais, como a Transamazônica. No âmbito do discurso governamental, essas medidas solucionariam, política e economicamente, as tensões e os conflitos sociais concernentes à questão agrária no Nordeste e no Centro-Sul do Brasil, à medida que redistribuiria grupos sociais do campo, pressionados pela pobreza e “falta de terra”, e propiciaria o desenvolvimento dessa parte do território amazônico. (PEREIRA, 2013, p. 20).

Portanto, essas ações de desenvolvimento da região incidem diretamente sobre as terras indígenas, seja por meio de invasões, fortes pressões do capital, diminuição no tamanho desses territórios, alagamento e desaparecimento de outros, ou por ocupações permanentes

de obras do governo, como estradas, linhas de transmissão, ferrovias e reservatórios da barragem. As terras indígenas da região apresentam territórios atingidos direta e indiretamente por grandes projetos há décadas, ocasionando situações de vulnerabilidade e conflitos entre alguns grupos.

Especificamente ao povo Guajajara, esses conflitos externos às aldeias, relacionados à manutenção de seus territórios, interferiram na forma como alguns grupos se relacionam internamente, não ficando de fora as relações culturais dos grupos. É válido ressaltar, apesar de não ser um dos objetivos dessa pesquisa analisar o fato, o conflito existente com dois grupos que constituem a história da aldeia Guajanaíra. No início da ocupação desse território, a primeira liderança, que não mora mais na área, convidou o Sr. José Vicente Guajajara, para vir para a aldeia. Ele aceitou o convite e veio do Maranhão com sua família. Com o passar dos anos, Sr. Zé convida a família de Sr. Renato, educador indígena, para também vir para a aldeia, para valorizar o ensino da língua e da cultura. Sr. Renato aceita o convite, e vem também do Maranhão, trazendo com ele parte do seu grupo familiar. Com o passar do tempo, houve um grande desentendimento entre os dois líderes. O Sr. Zé Vicente foi expulso da área e o Sr. Renato assumiu a liderança do grupo. Esse conflito entre as duas lideranças causou uma divisão no grupo. Sr. Zé ficou morando com outros parentes e hoje existe um processo no Ministério Público e no INCRA para posse e divisão da área.

Logo, além dos conflitos relacionados ao reconhecimento da área como Terra Indígena (TI) e a pressão que sofrem em seu território relacionada à sobrevivência e permanência na área, existem também esses conflitos internos de divisão de terras entre o grupo.

O historiador Cláudio Zannoni, professor da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e estudioso do povo Tenetehara, em sua obra “Conflito e Coesão: O dinamismo Tenetehara”, faz uma abordagem histórica antropológica sobre os conflitos relacionados aos chefes desse povo como forma interétnica²⁷, e relaciona os conflitos

²⁷ O citado autor aborda o conflito na cultura Tenetehara, analisando como um indivíduo de dada comunidade manifesta comportamentos que podem ser analisados a partir de atitudes que esse assume em outros momentos. Esse povo, diante dos processos de colonização que lhe foram impostos, ora reagiam de forma política, ora foram guerreiros, reagindo com armas, sempre sabendo administrar os conflitos em defesa de sua cultura, sua terra, sua religião na sociedade. Dessa forma, os conflitos interétnicos seriam as relações entre

internos do grupo a uma forma de respostas aos conflitos externos, em vista da manutenção dos seus territórios e de sua cultura. Os conflitos externos e violentos vividos por esse povo incidem diretamente na forma como se organizam em seus territórios, onde o conflito torna-se uma característica desse grupo, necessário para a manutenção do território e da própria cultura do grupo Tenetehara. As várias formas de violências sofridas por esses povos desde a década de 1970 remetem às comunidades indígenas da região a necessidade em criar formas de organização, articulação, mobilização e formação, na perspectiva da garantia dos seus direitos, dos seus projetos de vida e da própria integridade física e cultural dos grupos.

O Grupo Gavião/ Akrãtikatejê também tem seus conflitos internos, tanto em relação a firmarem a diferenciação entre outros grupos Gaviões, quanto em relação à divisão da área. É um dos povos da região que tem marcado em sua história os deslocamentos ocorridos pelo impacto dos grandes projetos, pois, com a construção da Usina Hidrelétrica de Tucuruí - UHE, tiveram sua área alagada; foram indenizados, mas obrigados a migrarem para outro local. Atualmente, seu território também passa por ameaças de projetos de desenvolvimento da região, como a construção de outra hidrelétrica em Marabá, que possivelmente inundará suas terras.

Esse povo, de acordo com a antropóloga Mariana Guimarães, que tece um belíssimo estudo histórico, político e de memória sobre o Povo Gavião Akrãtikatejê, demonstra várias resistências na luta pela garantia de seus direitos e no entendimento da história de um povo que reflete a história de muitos outros povos indígenas que ainda se encontram invisibilizados e excluídos pelo Estado (GUIMARÃES, 2011).

4.2 ALDEIA GUAJANAÍRA E ALDEIA AKRÃTI

4.2.1. Aldeia Guajanaíra

De acordo com informações da Fundação nacional do Índio (FUNAI/Marabá), a aldeia Guajanaíra localiza-se no município de Itupiranga, a 150 km do município de Marabá. O primeiro grupo indígena chegou à região há 16 anos, oriundo do município de Piçarra

dominação e sujeição desses povos com a sociedade envolvente. (ZANNONI, 1999).

Preta, no Maranhão. Ocupam um lote com cerca de 1.400 hectares que, até o ano de 2015, compunha o Projeto de Assentamento Jurunas, próximo ao limite leste da Terra Indígena Parakanã.

Até o presente momento da pesquisa, por ainda estar em processo de reconhecimento de consolidação enquanto território indígena, não encontrei mapeamento da área, não sendo possível demonstrar a aldeia por meio de mapa. Com a desafetação do lote da área do assentamento, essas terras foram disponibilizadas à FUNAI para a regularização fundiária definitiva em favor dos Guajajara e até o momento dessa pesquisa não existe posicionamento jurídico de demarcação enquanto reserva indígena, visto que é uma terra adquirida pela União.

Assim como todas as aldeias das regiões Sul e Sudeste paraense, essas também sofrem com a invasão de madeireiros e com os impactos do Projeto Carajás, pela Mineração Buritirana, pela instalação da Aços Laminados Paraense (ALPA), e pela implantação da Hidrovia Araguaia-Tocantins. Há ainda a luta pela derrocada do pedral do Lourenção e da pavimentação da estrada do Rio Preto (RIBEIRO JÚNIOR, 2014).

A aldeia tem em torno de 66 pessoas, aumentando significativamente o número de famílias com a vinda de outros parentes que compõem o grupo familiar dos que ali estão, oriundos de outras aldeias do estado do Maranhão. Em relação à sua compreensão de território, embora essa terra não seja herança dos antepassados, já existe o pertencimento na região; os indígenas a consideram sua terra, mesmo tendo muito forte a característica da migração. É comum entre os Guajajara as mulheres casarem-se com não índios e com o passar do tempo se separarem, ficando com os filhos morando na aldeia, em suas casas, constituídas, em sua maioria, de madeira e cobertas de palha. Com a chegada de novos parentes, são construídas novas moradias com a colaboração de todos os indígenas da aldeia.

Na aldeia funciona a Escola Municipal de Ensino Fundamental Guariporá, vinculada à Secretaria Municipal de Educação do município de Itupiranga, mas que não é reconhecida como escola indígena e sim como escola de zona rural. Ela oferece ensino do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. No seu quadro de professores constam apenas dois professores indígenas.

Como a escola não é regulada como escola indígena, a merenda e o material não são específicos. No entanto, a comunidade adota uma cartilha específica do povo Guajajara que o professor de língua materna utiliza em suas aulas. A cartilha que foi desenvolvida no ano de 1988,

no Maranhão, feita com a ajuda de um grupo de italianos, contém, conforme relato do líder do grupo, Sr. Renato, narrativas orais contadas pelos seus pais. Eles utilizam as cartilhas como forma de valorização e pertencimento da sua língua.

Na escola são utilizadas duas línguas: a tupi e também a língua portuguesa. A peculiaridade desse grupo é que, por meio da prefeitura de Itupiranga, o grupo conseguia manter quatro adolescentes estudando na cidade, em uma casa alugada. Dos quatro adolescentes que estudavam em Itupiranga, hoje três são as mulheres que fazem parte dessa pesquisa; alunas do curso de Geografia, Ciências Sociais e Direito na UNIFESSPA.

Na comunidade funciona um posto de saúde com uma técnica em enfermagem, que fica na aldeia cerca de dois meses e depois troca de localidade com outra técnica. Segundo ela, as principais doenças entre os indígenas são: gripes, alto índice de diarreia nas crianças e desidratação. O posto distribui medicamentos aos Guajajara, como paracetamol e antibióticos.

Os principais recursos naturais existentes na aldeia Guajanaíra são a mata, o rio e capoeira (o mato que nasceu no lugar de vegetação cortada). Os recursos, de certa forma, embora sendo ameaçados de extinção, garantem a reprodução social, econômica e ambiental do grupo. Como forma de subsistência e necessidade de produção para assegurar a subsistência na área, os moradores fazem grandes roças, utilizando parte dos recursos naturais; mas fica clara a sua consciência da necessidade de preservação dos recursos naturais, respeitando a área de reserva.

A divisão social do trabalho é feita de forma coletiva por meio de mutirões, em que todos participam, das crianças aos idosos. Nas atividades domésticas, quem cozinha e cuida do terreiro ao redor da casa são as mulheres, mas elas também acompanham os homens nas roças. Sua principal atividade de cultivo é o arroz, que beneficia também duas vilas próximas denominadas Vila Mangueira e Vila do Ivo. Cultivam também milho, feijão preto, carioca e “trepa-pau”, assim como melão, melancia e abóbora. Eles preparam suas roças no sistema de coivara. Em suas criações de animais estão presentes a galinha, o peru e o porco.

Na coleta de frutos, é comum, quando voltam da roça, trazerem castanhas, que colhem após o período de chuvas, açaí e bacaba, cupuaçu, banana e ervas para remédios. Eles fazem a coleta de frutos de acordo com a época. A alimentação é baseada tanto nos produtos que cultivam, como o feijão e a abóbora, como também nas hortaliças, na farinha que preparam e na caça do porcão, da paca e do tatu. Também

comem o que trazem da cidade. As refeições são realizadas de forma coletiva em suas casas.

Os espaços sociais da Guajanairá são coletivos: para crianças, homens, mulheres e idosos. As reuniões para grandes decisões do grupo, sejam de ordem interna ou externa, com ou sem intervenção de instituições governamentais, geralmente ocorrem na casa do cacique ou na escola, que é um ponto de referência para os/as moradores.

A comunidade não recebe nenhum *royalty*²⁸ ou recurso de empresa por concessão de uso. Recebem apoio da FUNAI em relação a sementes, e quando precisam de transporte. Não têm energia elétrica, o que dificulta a conservação e o armazenamento da produção oriunda da criação, caça, pesca e coleta de frutas.

Algumas famílias recebem auxílio do programa “Bolsa Família”; outros têm como renda a aposentadoria por idade; e os que são educadores indígenas de língua materna recebem salários como servidores contratados da prefeitura do município de Itupiranga.

É comum, entre os Guajajara, a pintura corporal. Desenvolvem a tinta a partir do fruto jenipapo, e sempre trazem em suas pinturas desenhos de animais que conhecem. O artesanato fica por conta das mulheres, que fabricam pulseiras, prendedores, cestões, cocás e maracás. Elas utilizam em seus artesanatos matérias trazidas da mata e compram miçangas em Itupiranga.

Os sistemas de comunicação existentes na aldeia são: rádio, televisão com sistema de gerador de energia, jornais que trazem de Itupiranga em suas viagens de fim de mês para fazerem o rancho, e cursos e seminários que participam. As principais atividades de lazer são a televisão e a bola. Em suas festividades, estão valorizando os ritos como o da menina moça, onde a adolescente, quando tem seu primeiro ciclo menstrual, passa por uma preparação com pintura especial e alimentação, encerrando com uma festa. Da mesma forma, quando nasce uma criança, lhe é oferecida a carne do caranguejo, ainda na fase da primeira dentição, a fim de não se esquecer de sua cultura.

4.2.2 Aldeia Akrãti

Na presente pesquisa, como demonstração da articulação desse povo com instituições governamentais e não governamentais, as

²⁸ CFEM - Compensação Financeira pela Exploração Mineral, mais conhecida como *royalty*. Pois conforme a CFB em seu artigo 20, o subsolo é da União e as terras indígenas são de usufruto.

informações sobre essa aldeia provêm de um plano emergencial e projetos de implantação de formas de produção mais condizentes com a vegetação e os solos dessa nova área ocupada, visando diminuir a dependência de produtos alimentares industrializados. Tudo isso por contribuições do grupo, que buscava parcerias com a sociedade em sua volta para que pudessem ter as condições necessárias para a reprodução social, econômica e cultural de seu povo²⁹.

A Terra Indígena Mãe Maria, é ocupada por três povos indígenas: os Parkatejê, Kyikatejê e Akrãtikatejê. São pertencentes ao grupo linguístico Jê, falantes da língua materna e a língua portuguesa, composta por cerca de 1200 habitantes, o conhecido Povo Gavião. A terra indígena (TI) localiza-se na Zona Rural – Km 15, lado esquerdo da BR-222, sentido Marabá, área pertencente ao município de Bom Jesus do Tocantins, no estado do Pará.

A Aldeia Akrãti, do povo Akrãtikatejê, localizada nesta TI, foi fundada em 29 de janeiro de 2003, e tinha como liderança o sábio Edivaldo Valdenilson (Payaré), cacique que nos deixou muitos ensinamentos, vindo a falecer no ano de 2012 e deixando sua filha Kátia, como a líder do grupo.

O Povo Akrãtikatejê, em virtude da construção do reservatório da Usina Hidrelétrica de Tucuruí, pela empresa Eletronorte, na década de 1970, foi removido das terras que ocupavam ancestralmente. Inicialmente, com o processo de deslocamento foram morar com o grupo Parkatejê, na aldeia Kupênjipokti, Terra Indígena Mãe Maria, enquanto a empresa Eletronorte comprava parte daquela área, onde mais tarde se constituiria a aldeia Akrãti.

Os Akrãtikatejê, assim como outros povos originários, sofrem e lutam contra as marcas da colonização impostas pelo sistema capitalista, tanto no que se refere aos aspectos socioculturais como pela luta na garantia e permanência em seus territórios, podendo dessa forma firmar suas diferenças, especificidade, modos de ser e de viver. O período de transferência e adaptação para uma nova área mostra a resistência desse povo. Na representação política do grupo, o cacique Payaré lutou com muita sabedoria e persistência, tanto internamente, na união do seu grupo, para que não se perdessem os laços familiares e identitários e seus conhecimentos, como também externamente, articulando parcerias e apoio com agentes governamentais e não governamentais.

²⁹ Esses dados foram gentilmente cedidos pelo atual coordenador do CIMI/Norte II, Marcos Reis.

A aldeia é composta por 20 casas com paredes e cobertura de palha e de piso de terra batida. Há um posto de saúde e uma casa-de-farinha. Existem grandes áreas de capoeira (cerca de 73 ha) que surgiram por conta da ocupação e da prática da pecuária por antigos posseiros e fazendeiros. A ação de pescadores, caçadores e coletores, que invadem a TI, tem provocado a escassez de espécies animais e de vegetais consumidos pela comunidade, bem como a poluição do Rio Flecheiras, situado a aproximadamente 500 metros da aldeia.

São cultivadas roças de mandioca, com participação de todas as famílias que compõem a aldeia, e parte da produção é transformada em farinha. A farinha obtida nesse processo é parcialmente consumida na própria comunidade e outra parcela é destinada ao mercado, como forma de garantir outras necessidades das famílias.

A alimentação da comunidade é obtida por meio de roças tradicionais, pesca, criação de peixes em cativeiro e o extrativismo vegetal nas florestas da TI e complementada pela ingestão de alimentos, geralmente industrializados, o que tem provocado maior incidência de enfermidades entre membros da comunidade, implicando o aumento de despesas com a aquisição desses produtos alimentares e de medicamentos.

Os Akratikatêjê percebem a necessidade de terem ações próprias de valorização da sua cultura, como o ensino da sua língua às crianças, que fazem na pequena escola que tem na comunidade, assim como nas conversas no acampamento, local de reuniões do grupo, nas brincadeiras do correr tora, no jogo de flechas. Entendem a exploração dos recursos da floresta de forma racional, equilibrada e sustentada; são ações que firmam sua identidade étnica e de fortalecimento de sua autonomia.

4.3 ACADÊMICAS GUAJAJARA E A CACICA DO POVO AKRANKIKATÊJÊ

Diante do exposto, valorizando a dialética do vivido e do sentido, a partir das narrativas de memórias femininas indígenas na universidade, adoto como opção metodológica a construção de mônadas. Isso remete à questão da representação, à qual Spivak (2010) se debruça, quando nos diz que em relação às mulheres emudecidas, é necessário, como já dito, aprender a falar “com” e não “para”, onde “[...] o teórico não representa o falar pelo grupo oprimido” (2010, p. 39). Dessa forma, faço a opção pelas mônadas, não no sentido de dar voz, pois essas mulheres têm as suas, lutam e carregam tatuadas no seu corpo

gestos e comportamentos as suas resistências, mas para sua representação, que vai assegurar suas identidades. Escolhi essa opção também por perceber a necessidade de um discurso que evidenciasse as falas carregadas de significado, às quais muitas vezes a universidade “tampa seus ouvidos”, pelos processos violentos de homogeneização e algumas discussões relacionadas ao respeito às diversas culturas.

Feito uma breve apresentação das aldeias ao qual pertencem as mulheres originárias que fazem parte da presente pesquisa. Apresento, logo abaixo quem são essas mulheres na ordem, não de importâncias de falas, mas do desencadear dos contatos, provenientes tanto da primeira entrevista como das narrativas dos círculos de encontros narrativos femininos. Os faço com as reminiscências ditas, com as subjetividades e poesias que as constitui, em como se mostram, acreditando que somos o que narramos, visto que nesse narrar vamos nos constituindo. (PAIM, 2005).

4.3.1 Nayara Guajajara, estudante do curso de Geografia da Unifesspa

Figura. 12: Nayara Guajajara



Fonte: Acervo da pesquisadora.2016.

Eu sou Nayara Guajajara, indígena. Sobre a nossa língua Guajajara, entendo algumas coisas. Tanto consigo entender como escrever. Meu sonho é terminar e voltar pra aldeia. Deus me livre ficar aqui na cidade, e nem no Município de Itupiranga, eu só estou na cidade mesmo pra terminar meu curso, senão estaria era lá em casa. Se tivesse um serviço pra mim, ficaria na aldeia, pois é muito difícil você crescer morando na aldeia e depois de adulto vir morar na cidade. Queria que a Karla, minha filha, estudasse lá na aldeia, com as outras crianças, aprendendo a língua, mas devido as dificuldades do momento, ela tem que ficar aqui comigo. Quando comecei como bolsista no projeto do PIBID, o pessoal da aldeia pensou que eu estava trabalhando aqui em Marabá e que não voltaria para a aldeia. Isso me incomoda. Tenho um compromisso com a aldeia. Eu posso não ter nascido lá, mas minha família está lá, então eu vou estudar, me formar e eu quero trabalhar lá. (Nayara Guajajara.2016).

Nayara também nos presenteia se apresentando em sua língua:

Aixak atar herekohaw wà
 Herer Nayara Pereira Ventura Guajajara iheà.
 Umuauze Tentehar Guajajara. Hezemu'è haw
 Geografia rehe no Marabá UNIFESSPA pezote
 no. Ereko haw tentehar rekohaw pe Guajanaira.
 Itupiranga iziwà rehe. 27 kwarahy areko. Areko
 hememyr no 5 kwarahy uwereko a'è à no.
 Rerekohaw marabá pe areko na'í rui hekypy'ir wà
 pitey hekywyr her George a'è no, her Nyanne a'è
 no, Gisele a'è no, Elenara a'è no.

Minha apresentação

Meu nome é Nayara Pereira Ventura Guajajara. Pertencço ao povo Guajajara. Sou estudante do curso de Geografia pela UNIFESSPA- Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, campus de Marabá. Moro na aldeia Guajanaíra, no município de Itupiranga-Pará. Tenho 27 anos. Tenho uma filha de cinco anos. Em Marabá, moro com meus 4 irmãos, George, Nyanne, Gisele e Elenara.

4.3.2 Raquel Guajajara, estudante de Ciências Sociais da UNIFESSPA

Figura. 13: Raquel Guajajara



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2016.

Meu nome é Raquel Guajajara, o mesmo nome que me chamam na aldeia. Não nasci na aldeia, nasci numa roça próxima, e aos 16 anos me mudei para aldeia; nunca imaginava sair de lá, pois nunca tinha visto um indígena sair da aldeia para outro estado. Meu pai é indígena e minha mãe negra, meu pai foi criado na cidade e depois de adulto voltou para aldeia. A aldeia sempre foi muito perto da cidade, as pessoas tinham a costume de ir lá caçar, pescar, passear. Um dia, meu pai ainda bem jovem estava fazendo farinha; a minha mãe passou e ele disse: “Essa mulher vai

ser minha esposa”. Depois eles conversaram e ele carregou ela pra uma cidade perto da aldeia chamada Monção. Minha mãe não tinha pai, ela foi criada pelo meu avô. O Povo Guajajara tem a língua como diferente, embora sejam diferentes dos Tembé, mas nunca parei pra pensar o que diferencia o Povo Guajajara, acho que deve ser a pintura, que não sei como explicar, mas se ver eu reconheço. A minha filha pinta, eu não pinto. Fazia artesanato, mas não faço mais, pois tem muita coisa pra ler, escrever, tarefas domésticas e por isso não faço mais. (Raquel Guajajara. 2016).

4.3.3 Nayane Guajajara, estudante do curso de Direito da UNIFESSPA

Figura 14: Nayane Guajajara



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2016.

Meu nome é Nayane, sou do povo Guajajara. Moro na aldeia Guajanaíra, município de Itupiranga. Estudei desde a alfabetização até o ensino fundamental, até a sétima série, na aldeia. Aí depois estudei na cidade. Só que antes morava na aldeia Terra Preta, no Maranhão. Vim para o Pará no ano de 2007. Chegando na aldeia, a gente veio logo pra morar na cidade, em Itupiranga, porque na aldeia não tinha o Fundamental de 5ª até a 8ª série. Não tinha, era necessário se deslocar pra cidade, então a gente veio. Estudei a 8ª série até o ensino médio. Sempre pensei em fazer vestibular. Uma área que eu sempre quis era a Nutrição, nunca pensei em fazer direito, nunca na minha vida. Só quando criança que contamos aquela coisa sem saber mesmo. Mas nunca pensei em fazer direito não. Não sou casada. Mas é difícil pras pessoas que são casadas ou tem filhos sair pra estudar. Porque se vier pra estudar tem que trazer a família inteira (risos). É difícil eu sair. Às vezes, eu fico só em casa, à vezes vou pra igreja. Ou compro alguma coisa na rua. (Nayara Guajajara, 2016).

4.3.4 Kátia, a primeira cacique mulher do povo Gavião Akrãtikatêjê, ex-estudante do curso de Letras da UNIFESSPA

Figura. 15: Kátia Gavião



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2016.

Sou Tõnkyre Akrãtikatêjê, Kátia. Às vezes a gente se lamenta, colocando dificuldade nas coisas que não tem. Cada um de nós tem uma visão, pensamento diferente, meu pai me educou e não cursou nenhuma faculdade, ele me dizia que pedia ao nosso Deus da sabedoria. O povo indígena cada um tem um saber, assim como nós do Povo Akrãtikatêjê temos esse dom, essa sabedoria. Meu pai foi cacique aos dez anos, dentro da mata, mata virgem, índio brabo, não falava português. Com quatorze anos meu pai veio estudar, com os americanos, falou português. Eu, com nove anos de idade, morando na aldeia em Tucuruí, que nos chamava Kyikatêjê, que é a ladeira, cabeça, monte, já me entendi lá, vendo meu povo tudo reunido; eu vi também quando a barragem chegou e destruiu tudo. Tudo isso é uma imagem que ficou na minha cabeça. As ameaças, quando meu pai quase foi morto; ali meu pai me preparou. Ele dizia pra mim que queria que eu fosse homem, mas aí eu nasci mulher, e ele me dizia “tudo que

um homem faz tu vai fazer, por que eu vou te ensinar”. Muito cedo ele me ensinou a atirar, montar e desmontar espingarda, colocar malhadeira, pegar peixe, vender, não tinha horário, meia noite, quatro da manhã, eu já estava no rio pra pescar, então minha vida foi assim, fazendo roça, fazendo farinha, trabalhando na roça com meus irmãos, meu pai, com meu povo. Para eu ser cacica foi nessa luta, acompanhando meu pai; meu pai ia pescar e eu junto, onde ele me dizia: “Se *cupem*³⁰ me matar tu vai embora, grava o número da Funai na cabeça. Se escapar, cai na água, nada e vai embora, avisa ao povo, pois acho que vão me matar por causa da terra”. E meu pai me dizia: “Ó, tá vendo minha luta, tá vendo meu sofrimento”. Aí chegou um tempo que nós morávamos bem dentro da mata, dez quilômetros só mata e encheu o caminho por onde nos íamos. Os posseiros cortaram a mão dele, queriam matar, cortar o pescoço, aí ele botou a mão, pegou e cortaram, caiu no chão, foi daí que eu esperei meu pai. Eu tive um sonho que contei pra ele, no sonho muito índio chegava e o senhor pintado com flecha; eu contei o sonho, ele foi embora e disse: “Cuida dos teus irmãos”. Eu já tinha dez anos, cuidei dos meus irmãos, eu pescava e cuidava dos meus irmãos só com peixe e farinha, não tinha arroz não tinha feijão, e quando meu pai passou três meses no hospital, fui eu que cuidei deles, eu que fui o homem da casa, eu tinha responsabilidade. Desde lá ele já viu a minha luta; quando ele voltou do hospital, ele estava bem fraco, e ficava olhando a minha luta. Meu pai sempre dizia que uma liderança não pede pra ser uma liderança, um cacica não pede pra ser cacique, são as comunidades que escolhem, os mais velhos veem a atitude, o desempenho daquela pessoa, assim como vê o *cupem*, os estudiosos que estão na rua, e tem que estudar também. Ninguém pede pra ser cacique, pra ser liderança, nasce com o dom na veia, eu tinha muita sabedoria, o que eu via o meu pai fazendo

³⁰ Não índio.

eu continuava fazendo, eu caçava, tirava açaí com meus irmãos. (Kátia Akrâtikatêjê, 2016).

Aqui iniciei o exercício de montagem das mônadas, que aprofundo no quinto capítulo, trazendo as narrativas femininas e aproximando-me da contação de histórias, ciente de que toda história deixa margens para interpretações, por isso não tenho a intenção de findá-las, nem de analisar tudo o que está dito.

Em diálogo com Galzerani (2004), sei que é necessário respeitar as reminiscências, entendendo essas histórias como narrações abertas, tessituras coletivas e dialógicas que trazem memórias narradas a partir dos conhecimentos das mulheres indígenas. Narrativas que produzem conhecimento e história, mostrando suas afetividades, cruzamentos de presente e passado e diferentes visões de mundo, conforme Paim (2005):

Com o crescimento do uso das memórias como fonte, mais uma vez ocorre a tendência de se subestimar e desqualificar a memória, como se fora algo secundário que apenas dá suporte para a história, sem se considerar suas especificidades e suas propriedades enquanto experiências vividas (PAIM, 2005, p.36).

Logo, em respeito às narrativas femininas de experiências vividas, carregadas de sentidos, remeto-me a alguns elementos a serem considerados: o que é ser “indígena” na atual sociedade? Qual o compromisso do indígena com seu povo?

Essas mulheres, marcadas em diferentes tempos e signos por interpretações homogeneizadoras e estereotipadas, ora baseadas em interpretações romantizadas, que aparecem nos livros didáticos, ora caracterizadas como sem cultura, são cobradas, pela sociedade que as envolve, pela sua identidade. Homi Bhabha (2013) percebe essa cobrança sobre cultura a partir do conceito da diferença cultural, que para ele “[...] concentra-se no problema da ambivalência da autoridade cultural: a tentativa de dominar em nome de uma supremacia cultural que é ela mesma produzida apenas no momento da diferenciação” (p. 61).

Faz-se necessário pensar as perspectivas de identidade e cultura, visto que nenhuma cultura é unitarista em si mesmo, ela se faz em espaços de trocas e de resistências; espaços esses que são ambivalentes e

contraditórios, resultando num terceiro espaço, demonstrando que são empíricos e híbridos. Afinal, essas mulheres não podem permanecer marcadas em aspectos e interpretações fechadas de determinada identidades e culturas, tal como são apresentadas no pensamento colonizador comum. Esse pensamento, na tentativa de reconhecer a diferença, termina homogeneizando, não considerando os hibridismos e as trocas.

Os processos de colonização são sentidos de diferentes formas por essas mulheres, um deles se evidencia em algumas narrativas: o fato de não falarem mais a língua materna, ao que elas resistem e fazem questão de enaltecer suas linguagens próprias, mesmo que essa tenha sido proibida num passado histórico não muito distante. Os desafios que elas sentem ao estarem na cidade e o compromisso com seu povo também são fortes nessas narrativas. Estar na universidade não representa o único desafio, o único peso, pois elas têm consciência de que o objetivo maior está em contribuir com seu povo.

Vejo presente nessas narrativas femininas o sentimento de pertencimento a uma cultura, uma cultura híbrida. Elas se reconhecem como parte de uma cultura; reconhecem elementos que só quem é daquela comunidade pode fazê-lo facilmente, seja uma pintura, um artesanato, a forma de falar. Esses saberes vão ressurgindo, sendo ressignificados, mas próprios daquela comunidade, daquele grupo ao qual fazem parte, mesmo estando distantes geograficamente.

Alguns saberes, mesmo que soterrados pela escolha de estar na universidade, vivendo na pressão de dar conta das leituras e trabalhos acadêmicos, não deixam de existir, ressurgem, ainda estão presentes, por exemplo, na filha que sabe fazer artesanato, que na cultura Guajajara é tarefa específica das mulheres.

Fanon (2008), ao ser indagado se os negros eram mais inteligentes que os brancos, respondia que inteligência nunca salvou ninguém, “[...] pois se é em nome da inteligência e da filosofia que se proclama a igualdade dos homens, também é em seu nome que muitas vezes se decide seu extermínio” (p. 43). Faço essa referência no sentido de questionar: quem está preparado para estar na universidade? Se respondermos por uma lógica pautada no conhecimento eurocêntrico, sabemos das “barreiras” que irão surgir, o que de certa forma legitima e torna esse espaço tão seletivo.

De acordo com pensadores decoloniais latino-americanos, como Enrique Dussel (2010) e Walter Dignolo (2002), esse sentimento de subordinação é próprio do mecanismo de controle do saber e da sociedade colonizadora, que desvaloriza, culpabiliza e invisibiliza outras

formas de conhecimento, outras línguas, outras culturas, outras religiões, outras formas de organização social.

Essas invisibilizações e processos de dominação do saber e do ser são tratados também por Maria Lugones, (2015), em seus estudos sobre e intersecção de raça e gênero e a colonialidade de gênero, nos apresentando que a dominação de gênero é também uma forma de colonização. Ela nos lembra, ainda, que mesmo dentro da discussão de gênero, é necessário pensar a mulher negra, a mulher pobre, a mulher trabalhadora, a mulher pertencente a um povo originário, e o transexual, que fogem à relação binária de homem e mulher branca, macho-fêmea, americanizada, mas de mulheres carregadas de subjetividades e especificidades que precisam ser conhecidas e não somente homogeneizadas, transformadas uma pela outra.

Portanto, para a compreensão das representações dessas narrativas femininas, percebo a necessidade de viajar em entre-mundos (conceito abordado por Maria Lugones (2015), pela necessidade de não colonizar as experiências de gênero dessas mulheres pertencentes aos povos originários, mas aprender com elas a forma como se situam o mundo; como fazem suas resistências, como constroem suas barricadas. Assim, sem generalizar, a partir do meu olhar de mulher branca não indígena, me desloco das minhas certezas e busco perceber suas formas de existirem, sem dar ênfase somente à sua subalternidade, que para Gayatri Spivak (2010) é promovida social e politicamente.

Como mencionei essas narrativas serão aprofundadas no próximo capítulo, em que as memorizações femininas sobre universidade trazem elementos para a reflexão de uma perspectiva de gênero decolonial. Dessa forma, dou uma salva às guerreiras Guajajara e à cacica Kátia: sejam bem vindas com suas narrativas e histórias, gritando que estão resistindo, cada uma a seu tempo, da sua forma, fazendo história por onde passam, pegando suas “flechas” como elemento metafórico de (re)existências.

5 TEMPO DE NARRATIVAS FEMININAS INDÍGENAS SOBRE A UNIVERSIDADE

5.1 TEMPOS DE BUSCAR FERRAMENTAS TÉORICAS PARA A TESSITURA MONADOLÓGICA

A mulher que ouve a sua intuição, que percebe os seus sonhos, que ouve a voz interior das velhas e das mulheres guerreiras de sua ancestralidade e que possui o olhar suspeito dos desconfiados, essa sim, é uma ameaça ao predador natural da história e da cultura. Por isso o predador tem medo dela quando ela percebe a violência de seu algoz. Para dominar esse predador que está dentro dela, e fora dela na sua cultura, ela precisa tomar posse de seu instinto selvagem, de seus poderes intuitivos, de seu ser resistente, ser guerreira, ser questionadora, ter insight, ter tenacidade e personalidade no amor que procura, ter percepção aguçada, ter audição apurada, ouvir os cantos dos mortos, ter sensibilidade, ter alcance de visão, cuidar de seu fogo criativo, ter espiritualidade, mesmo que para tudo isso ela sofra, ela sangre, ela treme, ela se rasgue e grite ou que vá ao fundo do poço do sofrimento humano para renascer mais bela !!!!! É UMA LUTA DELA CONTRA ELA MESMA. O predador natural da história faz com que ela se sinta ESGOTADA, mas mesmo assim ela vence, se quiser vencer. Ela renascida fará renascer também seus descendentes, inclusive os masculinos. (POTIGUARA, 2004, p. 05).

Concebo esta pesquisa como uma pesquisa educacional e histórica, em sentido dialético e de complementaridade, constituída de memórias narradas de um tempo e lugar não lineares, preenchido pelo agora, como nos faz lembrar Benjamin (2012) em uma de suas teses sobre história, ao falar sobre o salto do tigre ao passado na arena em que está sempre presente o dominador, e que nesse salto devemos salvar a herança dos oprimidos.

Benjamin nos conta uma parábola em que os filhos de um camponês receberam do pai, em leito da morte, a notícia de um tesouro oculto em seus vinhedos. Os filhos escavaram a terra por muito tempo

em busca do tesouro, e somente depois de muito de trabalho em busca do tesouro, perceberam o vinhedo carregado, ou seja, experienciaram o sábio conselho do pai percebendo que a felicidade não está no ouro, mas no trabalho duro (BENJAMIN, 2012, p. 123).

Benjamin (2012) propõe a reflexão sobre a redução das experiências comunicáveis e, com isso, a promoção de novas barbáries, causando a perda da memória, identidade e parte da história dos que são invisibilizados, dizimados dos processos de construção de uma nova época de experiências de modernização e cultura do vidro, presente nos ensaios “Experiência e Pobreza” e “O Narrador”, escritos em meados de 1930 – momento em que as experiências comunicáveis estão em baixa na Alemanha, devido às trágicas experiências de guerra datadas no período de 1914 a 1918.

No ensaio O Narrador, Benjamin (2012), nos fala que por mais familiar que soe essa palavra, a narração se torna mais distante de nós, aumentando as distâncias pelas experiências modernas. Não paramos para ouvir o outro, não temos tempo de intercambiar experiências, não valoramos as experiências de quem está próximo de nós. O autor faz uma comparação do camponês sedentário em detrimento ao viajante que vem de longe, com o marinheiro e o comerciante, que tem entre si saberes distintos e que devem ser narrados sem contrapor o que seria mais verdadeiro, mas sim entendendo as narrativas como experiências distintas, como conselhos aos ouvintes, dada a sua sabedoria. Portanto, para Benjamin, a arte de narrar aproxima-se de um fim, porque a sabedoria, o lado épico da verdade, está em extinção devido o advento da modernidade.

O surgimento do romance no início do período moderno e a narrativa, merecem destaque na análise do referido autor. Para ele, o livro está separado da narrativa, percebendo o ser como sujeito isolado, retirando do narrador o que ele conta sobre sua própria experiência e incorporando em seus ouvintes a experiência no narrado. Logo, as narrativas começaram o seu declínio devido ao modo de difusão da informação na sociedade moderna. (BENJAMIN, 2012).

A informação por ter que ser precisa e plausível, veem empobrecida de possibilidades de interpretações, por já vir carregada de explicações e impossibilitando a amplitude de interpretações possíveis de uma narrativa, uma história contada, narrada de forma ampla, artesanal, transmissível e inesgotável. (BENJAMIN, 2012).

E para narrar, ato poético que conserva sua força há muito tempo, libertando-se de comprovações devido sua infinita possibilidade de desdobramentos, constituídas por superposições de camadas finas e

translúcidas tecidas em lentas e sucessivas narrações, é necessário invocar a musa da narrativa, a faculdade épica por excelência, a Mnemosine, a deusa grega da memória, invocando a rememoração como atividade artesanal e produtora de conhecimentos. Nesse sentido:

[...] rememorar é um ato político, com potencialidades de produzir um 'despertar' dos sonhos, das fantasmagorias, para a construção das utopias. Rememorar significa trazer o passado vivido como opção de questionamento das relações e sensibilidades sociais, existentes também no presente, uma busca atenciosa relativa aos rumos a serem construídos no futuro (GALZERANI, 2008, p. 21).

A rememoração de um passado no tempo presente, projetando um futuro presente em Benjamin, faz-se presente na narrativa da Cacica Kátia, que, embora criticada por alguns parentes segundo os quais ela nada ganha ao contar a história de seu povo ao não índio, percebe o ato de narrar como produção de conhecimento, como forma de mostrar que seu povo tem uma cultura, ou seja, utiliza a linguagem, a contação de história num agora, com certa urgência ao contar sobre seu povo, para que a sabedoria da história contada possa ser recontada e assim mantida a tradição, constituindo sua experiência transmissível, (*Erfahrung*).

Logo, a maneira que encontro para realizar esse salto está em dialogar com essas memórias sobre o tempo e lugar atual, presente na história de protagonismo indígena no acesso às universidades brasileiras. O faço pelas rememorações de seu lugar e espaço da fala, entendendo as narrativas de memórias como portadoras de conhecimento, ancorando esta pesquisa nas desimportâncias, nas memórias e nas experiências vividas. (BENJAMIN, 2012).

Em dialogo com uma linha de compreensão crítica à produção etnocêntrica de conhecimentos e a historiadora e pesquisadora Maria Antonieta Martines Antonacci, da PUC de São Paulo, que centra seus estudos sobre a História da África, Culturas Africanas e Afro-Brasileiras, nos permitem observar a expansão do mundo europeu além termos geográfico e econômico, mas também como suas perspectivas civilizatórias na produção de conhecimentos “de poderes estatais, discursos e atitudes coloniais e racistas projetaram lutas culturais no Atlântico desde primórdios da diáspora dos tempos modernos” (ANTONACCI, 2009, p. 245).

Portanto, a esta pesquisa faço a escolha pela aproximação de modelos teóricos e metodológicos pautados no diálogo com o grupo modernidade e decolonialidade e autores como Benjamin, na compreensão que produzem elementos de diálogos no campo de ensino e desta pesquisa, para repensar espaços históricos até então ocupados na construção de conhecimento, em grande parte, pela transposição de modelos eurocêntricos. Falando a partir da Europa para o mundo inteiro, sem dialogar com as especificidades dos diversos conhecimentos e espaços históricos distintos a este modelo de ciência, que impõem suas chaves de interpretações de entendimento das ciências como sendo única. E que:

Difícilmente herdeiros do letramento ocidental, com um conhecer universal, de racionalidade acadêmico-disciplinar, alcançam formas de expressão intertextuais, interculturais, de comunitários diálogos locais. Memórias e tradições silenciadas, individualizadas, relegadas ao folclore; latências históricas subterrâneas; culturas desmoralizadas e racializadas, desvirtuadas em suas singularidades históricas, manifestando e em seus pluriversais modos de ser, pensar, viver, abalam o eurocêntrico e o euromórfico da história, das ciências sociais e estudos de humanidades. (ANTONACCI, 2009, p. 245).

Ou seja, mesmo de um lugar distante, existe um modelo de dominação europeu além da dominação territorial e econômica nos dias atuais. Fazendo-se presente em um processo de colonização do saber, que não dialoga com outras formas de produções de conhecimentos. Como por exemplo, saberes dos povos originários e negros, que estão na fronteira das lutas sociais e políticas do seu tempo e são invisibilizados na produção de conhecimento e da história.

No entanto, ao refletir sobre a história dos grupos excluídos historicamente da sociedade, os que sempre foram invisibilizados e homogeneizados devido as lógicas eurocêntricas e de pressuposta dominação e apagamento dos diversos conhecimentos e culturas, os conceitos do filósofo alemão Walter Benjamin sobre história, experiência e memória, mesmo sendo conceitos europeus, nos dão ferramentas de interpretações diferenciadas em relação a estes grupos invisibilizados.

Em sua sétima tese sobre história, Benjamin (2012), faz uma crítica ao materialismo histórico e ao historicismo, afirmando que essas duas concepções se identificam com os vencedores e que é necessário “escovar a história a contrapelo”, visto que “não há documento de cultura que não seja também documento de barbárie”, ou seja, são análises que nos oferecem margens interpretativas e possibilidades em relacionar as narrativas de memória sobre a experiência na universidade na região do sudeste paraense. As narrativas Guajajara e da cacica Akrãtikatêjê nos mostram as diversas violências que sofrem a este tempo em que acessam o templo do poder do conhecimento, a universidade. Logo, este ato político que fazem ao narrarem suas experiências, talvez encontrem-se com diversas memórias de mulheres pertencentes a outros povos originários, distintos entre si pelos seus processos experienciados em sua constituição de identidades, mas que tem experiências comunicáveis para pensar o presente, projetando um futuro com menos estranhamentos vivenciados neste espaço.

Logo, “escovando a história a contra pelo”, (BENJAMIN, 2012), em relação a entrada e permanência de homens e mulheres pertencentes a povos originários nas universidades brasileiras, encontrei-me com as mulheres Guajajara e a cacica Akrãtikatêjê, que têm experiências comunicáveis carregadas de sentido e possibilidades de reflexão a este espaço. Neste momento de encontro com memórias de experiências narradas, me encontro frente a frente com o desafio de apresentar as mulheres e suas memórias na presente pesquisa. Como iria valorizar as memórias de experiências narradas de mulheres que sempre foram deixadas a margem da sociedade brasileira?

Fato que gerou angústia em relação às escolhas metodológicas e teóricas de análises, fazendo-me indagar se ao trabalhar com memórias de experiências de mulheres tidas como minoria de poder e de direitos, eu deveria traduzir suas experiências comunicáveis ao meio acadêmico falando para elas ou faria com elas?

Com esse questionamento busquei refletir sobre a oralidade fortemente presente nas comunidades indígenas, que têm essa forma de comunicação como meio de transmissão de sua forma de viver, de seus saberes, de sua ancestralidade, e as experiências como chaves no exercício da compreensão do processo histórico em que vivem.

O filósofo alemão, Walter Benjamin, aparece mais uma vez, quando, no exercício de rememoração de seu passado a partir do presente, escreve as mônadas sobre sua infância no texto intitulado “Infância em Berlim”. Auxiliando-me no trabalho com essa oralidade de forma respeitosa.

Portanto, faço a escolha teórica metodológica associada à minha percepção de que nos espaços de contadores de histórias, em sua grande maioria, é historicamente invisibilizados a presença da mulher enquanto autora, enquanto artista, enquanto produtora de conhecimentos o que, hoje, pelo protagonismo político feminino na sociedade, vem mudando.

Logo, o trabalho artesão monodalógico do qual Benjamin é ator, ao propor que a mônada contém a idéia do mundo, o dizível por ela mesma, representa o fenômeno das suas ideias sobre o estabelecido, sobre o experienciado (BENJAMIN, 2011), e por esta linha de pensamento fui compondo as mônadas sobre a universidade pelas memórias das mulheres que fazem parte da presente pesquisa, sobre o que se interrogam nesta experiência.

O conceito de memória surge como imagem espontânea, interligada a capacidade psíquica, ocorrendo uma busca intelectual consciente que se aproxima da atividade da razão, do conhecimento. Sendo essas memórias uma atividade intensa de interrogação, de pesquisa e investigação sobre suas experiências. (GAGNEBIN, 2014).

Portanto, as memórias nos levam à reflexão sobre o experienciado em determinado lugar e tempo e de como ele é sentido e interpretado, como uma das formas de afirmação de suas identidades. Martha D'Angelo, em sua obra *Arte, política e educação em Walter Benjamin*, ao analisar a relação existente entre o público e o privado como consequência da modernidade, diz que “[...] algumas formas de afirmação da identidade nos indivíduos emergiram com o surgimento da multidão. Marcar a diferença é o reverso da massificação” (D'ANGELO, 2006. p. 62).

Dessa forma, trago as narrativas em montagens monadológicas por entendê-las, à luz do pensamento de Benjamin (2007), como conhecimentos em lampejos, o texto como trovão que ressoará por muito tempo (p. 499), montando essa tessitura de várias mãos e experiências “sem a necessidade de usar aspas” (p. 500), e erguendo as construções “a partir dos minúsculos, recortados com clareza e precisão” (p. 503), dando valor às desimportâncias, às palavras em cascas, como nos sensibiliza o poeta brasileiro Manoel de Barros (1996) em seu poema o *Apanhador de Desperdícios*, onde diz: “Uso das palavras para compor silêncios, não gosto das palavras fatigadas de informar”. As próprias narrativas sobre a experiência na universidade falam por si, trazendo elementos para pensar sobre esse presente histórico.

Dialogo com as mônadas tecidas enquanto “[...] ideia que contem a imagem do mundo. A tarefa imposta à sua representação é

nada mais nada menos que a do esboço dessa imagem abreviada do mundo” (BENJAMIN, 2011, p. 36), com autores que compreendem cultura como luta política, como Thompson (1981), Hall (2009) e Bhabha (2013) e autores decoloniais, como Walsh (2010), no sentido de entender o espaço ocupado por essas mulheres como um entrelugar, construindo entrelaçamentos e aprendizados desses saberes. Trata-se do desafio de compor uma tessitura a partir das memórias narradas com reflexões do que nos faz academia, do que nos aproxima (ou afasta) das possibilidades de compreender as relações de outros povos com o mundo e, ainda, de compreender que pouco sabemos do lugar do outro, de que o outro nos compõe em sua beleza de ver e viver os mundos.

Esse exercício de olhar a outra, como processo de reconhecimento, respeito e diálogo não nos foi ensinando. Como seres colonizados e também colonizadores, aprendemos a valorizar, reforçar e até mesmo repetir o conhecimento de fora; repetir padrões de comportamentos racistas de gênero, étnicos e raciais sem questioná-los, de certa forma naturalizando as diferenças e supostas hierarquias entre povos, repetindo formas de dominação presentes desde a os processos de colonização.

Luciana Ballestrin, em seu texto *América Latina e giro decolonial*, apresenta o grupo Modernidade/Colonialidade, fazendo antes uma genealogia do pós-colonialismo, mostrando que mesmo antes da constituição do referido grupo, haviam escolas de pensamento iniciadas na década de 1980, como os pós-coloniais, pós-estruturais, desconstrutivistas e pós-modernos, que percebem a diferença colonial e fazem a opção em defesa do colonizado, destacando entre eles: Albert Memmi, escritor e ensaísta francês; Edward Wadie Said, crítico literário palestino; Gayatri Chakravorty Spivak, feminista e teórica indiana, e Homi Jehangir Bhabha, cientista indiano.

Na continuidade de seu texto a referida autora aponta elementos que contribuem no entendimento dos processos de colonização e de repetição de comportamentos de duas formas, tanto pelo pós-colonialismo, em que a partir do séc. XX, num tempo histórico posterior aos processos de dominação do “terceiro mundo”, ocorrem a independência, libertação e emancipação das colônias que foram devassadas pelo imperialismo e neocolonialismo, quanto pelo conjunto de correntes teóricas embasadas em estudos literários e culturais nos Estados Unidos e Inglaterra, que tinham como proposta um pensamento crítico as concepções dominantes da modernidade, evidenciando que não existe colonialismo sem opressão. (BALLESTRIN, 2013).

Também existiam anteriormente autores precursores do argumento pós-colonial, entre eles o psiquiatra, filósofo e ensaísta nascido na Martinica, Franz Fanon, que desde o século XX, na América Latina, já anunciava a relação antagônica entre colonizador e colonizado, e o poeta político, também da Martinica, Aimé Césaire, ambos porta-vozes dos colonizados que contribuíram para uma transformação na base epistemológica das ciências sociais. (BALLESTRIN, 2013).

Logo, essa genealogia feita por Ballestrin contribui no entendimento das bases epistemológicas do grupo Modernidade/colonialidade, iniciado na década de 1980, nos Estados Unidos com o texto “Colonialidad y modernidade-racionalidad”, do sociólogo peruano Anibal Quijano, momento em que é inserindo a América Latina nos estudos pós-coloniais. O grupo hoje é formado por Walter Dignolo (Argentina), Catherine Walsh (Equador), Zulma Palermo (Argentina), Anibal Quijano (Peru), Nelson Maldonado-Torres (Porto Rico), Santiago Castro Gomes (Colômbia), Ramón Grosfoquel (Costa Rica), Arturo Escobar (Colômbia), Edgardo Lander, (Venezuela), Henrique Dussel (México) e outros pensadores. (BALLESTRIN, 2013).

Conforme Ballestrin (2013), a primeira formação do grupo deu-se inspirada no Grupo Sul Asiático dos Estudos Subalternos, que problematizavam a dominação descritiva sobre hibridismo e as advindas pela dominação da mídia. Na continuidade das reflexões do grupo foram constituindo identidade própria, com a reflexão de que para reconstruir a história latino-americana era necessário acrescentar elementos de dominação com categorias de nação, gênero, classe.

Com isto, foram rompendo com autores eurocêntricos, que não falavam nem experienciaram os processos de dominação e resistência ocorridos na América Latina, pensamento radicalizado nas escritas de uma desobediência epistêmica, do semiólogo argentino Walter Dignolo, um dos fundadores do grupo Colonialidade/Modernidade.

A essa discussão vão se aproximando diversos autores, com distintas formações, que olham para a América Latina produzindo linhas de pensamentos próprios, pensando os processos de colonização além da esfera territorial e econômica, mas como processos atuais colonizadores que vão impactando as formas de poder, saber, ser, de gênero, de raça, religião e natureza, logo, defendem que não existe modernidade sem colonialidade.

Venho constituindo na presente pesquisa uma tessitura entre os autores decoloniais e, neste capítulo pretendo aprofundar o diálogo entre o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado Torres, o sociólogo

venezuelano Edgardo Lander, a linguísta estadunidense equatoriana Catharine Walsh com as mônadas das mulheres pertencentes a povos originários a partir de suas lembranças sobre o espaço acadêmico.

Nelson Maldonado-Torres, em seu texto *A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento – modernidade, império e colonialidade*, aborda, na perspectiva decolonial, o esforço em tornar visível o que antes era invisibilizado ou marginal. Entende a colonialidade como uma tragédia metafísica da modernidade e analisa, à luz do pensamento de Quijano, o capitalismo mundial, o que foi dominando pela força do trabalho.

Maldonado-Torres (2008) entende a colonialidade como elemento central na compreensão de raça e do capitalismo, que estão integrados na constituição de mundo moderno, afetando as concepções subjetivas e sociais da humanidade, como as formas de trabalho, sentimento, autoridade, conhecimento e as relações sexuais.

O autor indaga-se, a partir da leitura de Quijano, sobre quem vem primeiro, a relação de raça ou o capitalismo. E que embora na compreensão de Quijano, elas são indissociáveis. Maldonado-Torres acrescenta que entende a raça como a formação fundante para se pensar o racismo, que nasce no mundo moderno e que se alarga para a questão de gênero, criando-se assim outras formas de dominação.

Portanto, prefere utilizar um termo que se aproxime da naturalização entre diferenças humanas, naturalização das diferenças, só que uma naturalização hierárquica e ontológica, em que o outro não quer aparecer como ele mesmo, mas como outro, o que é tido como valorizado, como culto, como belo. Aponta algumas abordagens que para ele formam os três elementos da colonialidade: o corpo, numa relação de poder em que tanto pode ser inferiorizado como supervalorizado. A catástrofe metafísica ocorre no momento em que o corpo pode ser transformado na forma que é percebido. O segundo elemento seria a espiritualidade, dimensão em que o ser humano se contata com o outro, o outro diferente, o divino, mostrando que indígenas sofreram a catástrofe metafísica, quando se dizia que eles não tinham religião, que não têm dimensão metafísica para se conectarem com o outro. E o último, a língua, como forma de dominação aos que não tinham escritura alfabética, logo, os indígenas não eram seres humanos, não tinha a relação com a comunicação.

Edgardo Lander (2005), ao escrever sobre ciências sociais, saberes coloniais e eurocêntricos, também nos remete a um processo de naturalização que ocorre nas relações sociais, onde as chamadas sociedades modernas, para entender o desenvolvimento histórico da

sociedade, utilizam-se de expressões que dificultam o combate ao neoliberalismo, que deve ser compreendido além de uma teoria econômica, mas como um discurso hegemônico de modelos de civilização que moldam os valores básicos da sociedade no que diz respeito ao ser, à natureza, ao progresso, conhecimento e ideal de boa vida. Ou seja, criam-se modelos únicos desejáveis e possíveis, com uma única narrativa histórica, como conhecimento objetivo, científico e universal.

Lander (2005) entende que nessa dominação do discurso hegemônico que invisibiliza e aniquila as contradições existentes dentro da sociedade é possível identificar duas dimensões: a primeira, refere-se às sucessivas separações ou partições do mundo “real” que ocorrem historicamente na sociedade ocidental e a forma como é construído o conhecimento sobre as bases desse processo de sucessivas separações. A segunda dimensão é a forma como se articulam os saberes modernos com a organização do poder, especialmente as relações coloniais/imperiais de poder constitutivas do mundo moderno. Essas duas dimensões servem de sustento sólido a uma construção discursiva neutralizadora das ciências sociais e dos saberes sociais modernos, formando uma construção eurocêntrica, que pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal.

Catherine Walsh (2009) discute o reconhecimento e respeito à diversidade cultural, que, pelo discurso neoliberal, se converte em uma nova estratégia de dominação, pautada no multiculturalismo, cuja ferramenta conceitual, a interculturalidade “funcional”, ao invés de diferenciar, integra os grupos historicamente excluídos a fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, deixando de contribuir para sociedades mais equitativas e igualitárias.

Para que ocorra a transformação de sociedades mais justas, segundo Walsh (2010) é necessário partir do problema estrutural-colonial-racial e dirigir-se para a transformação das estruturas, instituições e relações sociais com a construção de condições radicalmente distintas, que soe possível pela interculturalidade crítica. Uma prática política e participativa que se cruza com a relação estabelecida entre o saber e o ser, e que se preocupa com a exclusão, a negação e a subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; práticas de invisibilização, desumanização e de subordinação de conhecimentos que rompem com

os privilégios de uns sobre outros, sendo necessário reconhecer e desnaturalizar as diferenças, as desigualdades que estruturam a sociedade. Por isso, seu projeto se constrói de mãos dadas com a decolonialidade como ferramenta que visualiza os dispositivos de poder como estratégias nas relações – de saber, ser, poder e da própria vida radicalmente distintas a criação de compreensões e condições que articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, ao mesmo tempo mostrando que existem outros modos legítimos de ser e estar no mundo.

Para tanto, compreende que a interculturalidade crítica e a decolonialidade são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir uma pedagogia decolonial. Pedagogia que permite um “pensar a partir de” [a] condição “[...]ontológico-existencial-racializada dos colonizados, apontando novas compreensões próprias da colonialidade do poder, saber e ser e a que cruze o campo cosmogônico territorial, mágico e espiritual da própria vida” (WALSH, 2009, p.28).

Apresentando alguns conceitos de parte de autores e autoras decoloniais, fui encontrando rastros, ouvindo e procurando sentir o que o mosaico das narrativas femininas indígenas trazia de elementos para discussão sobre os desafios, permanência e protagonismo feminino indígena na universidade, problematizando a relação do ser, saber, de gênero, e trazendo a discussão da interculturalidade como possibilidade real de diálogo entre saberes e fazeres.

Ao trabalhar com essa opção teórico-metodológica, não o faço com o propósito de procurar falhas e críticas ao narrado, ao que foi rememorado, mas sim pensar principalmente nas diferenças que são homogeneizadas no espaço acadêmico, percebendo em que momento ocorria a visão generalista de que os povos indígenas presentes na universidade são todos iguais; e discutindo a relação da interculturalidade para além da relação de trocas entre culturas, mas de acordo com o pensamento de Catherine Walsh (2009), em que a interculturalidade deve estabelecer uma relação de complementaridade entre diferentes realidades e formas de compreender o mundo.

É certo que meu lugar de fala influencia a construção das mônadas, aproximando-me das mulheres indígenas por semelhanças de experiências vividas no âmbito acadêmico, porém não posso negar que falo de local distinto, fazendo opções.

Saliento que não sofro racismos por ser indígena, não tenho o pertencimento a um povo, no entanto, essas narrativas vão ao encontro

de minha experiência enquanto mulher-mãe, branca, colonizada e nortista, estranhando e sendo estranhada ao frequentar uma universidade no Sul do País, havendo, então, o que compreendo como uma sincronia de grandezas sensíveis aos que elas revelam.

As mônadas construídas não aparecem na mesma ordem cronológica na qual foram constituídos os encontros narrativos femininos e nem as apresento a partir das narrativas individuais, foram confeccionadas no tecer de memórias, buscando aproximá-las dos desafios e estratégias de cada narradora em rememorar suas experiências no espaço acadêmico.

As mônadas foram construídas enquanto fios de memórias, entrecruzando subjetividades das diferentes identidades que compõem essas narradoras, que falam de um lugar e com experiências distintas. Fui tecendo com zelo, disciplina e compromisso o trabalho de artesã monadológico. Para tanto, reli as transcrições, voltei aos áudios gravados, fiz uma rememoração dos encontros e sobre como fui acolhida, da confiança depositada em mim, e baseada na narrativa da Nayara, bem presente nas escolhas, a de que na universidade eram procuradas somente enquanto indígenas e não como intelectuais, enquanto acadêmicas.

Questão que me remete ao racismo epistêmico, que as considera capazes e não pertencentes àquele espaço, a partir de uma imagem formada sobre os estereótipos de indígena, segundo os quais as mulheres não se “encaixam”, mas nem por isso deixam de ser indígenas.

Dessa forma, lia e relia as narrativas individuais procurando nas memórias de experiências narradas das acadêmicas pertencentes aos povos originários aspectos relacionados ao processo seletivo, à permanência, à relação cidade aldeia, dificuldades nas disciplinas, aspectos sobre a questão escolar indígena. Encontrei. Embora tenha chegado a pensar que não teria muitos elementos de análise, estavam ali só não sabia como organizá-los.

Em um primeiro momento, foi difícil decidir o que escolher, pois no meu olhar de pesquisadora iniciante procurava narrativas em comum, esquecendo-me de que as memórias são de experiências, e essas, por mais que sejamos seres coletivos, têm suas especificidades. Logo, nas narrativas, o processo de rememoração individual sobre um determinado tempo e espaço, fala de práticas que experienciaram e não poderiam ser iguais, visto que nos oferecem:

[...] um dado conceito de memória, capaz de ampliar a dimensão de ser sujeito – tanto sob o

ponto de vista social tanto sob o ponto de vista psicológico. Conceito de memória capaz de dinamizar a visão de produção de conhecimentos, entrecruzando diferentes espaços, diferentes temporalidades, diferentes sujeitos, diferentes visões do mundo (a da criança e a do filósofo, por exemplo). Ao desenhar o perfil da rememoração, configura imagens políticas, as quais implicam no questionamento profundo de práticas de produção de conhecimentos, consolidadas com o avanço da modernidade capitalista. Práticas autocentradas, narcísicas, utilitaristas, hierarquizadoras, excludentes, homogeneizadoras, Compartmentalizadoras, maquinicas.
(GALZERANI, 2008, p.21).

Dessa forma, respeitando as memórias narradas, fui pensando o que gostaria de problematizar sobre os modos de vida e sobre quais elementos seriam importantes para demonstrar como a presente pesquisa poderia contribuir com essas presenças femininas indígenas no espaço acadêmico.

Primeiramente, separei as mônadas de forma individual. As narrativas de cada uma das mulheres me prendiam e eu ia estabelecendo ligações com alguns aspectos relacionados à decolonialidade, com as violências epistêmicas e refletindo sobre como poderia ser diferente essa permanência se os saberes fossem dialogados; o quanto o curso de Geografia, Direito e Ciências Sociais ganhariam dialogando com os desafios territoriais do povo Guajajara e Akrãtikatêjê, com suas histórias de resistências e culturas que conseqüentemente trariam elementos que poderiam indicar nortes para uma política de ensino superior indígena.

Feita essa reflexão, continuei na montagem das mônadas, criando tópicos relacionados a: complexidade das diferentes identidades, aos impactos e pressões ambivalentes na universidade e sobre a dimensão do protagonismo feminino indígena nesse espaço, relacionado-as com subtópicos que versavam sobre a diferença entre povos; por que estudar; os primeiros desafios; estranhamentos e dificuldades; ser indígena na modernidade; preconceitos; projetos de futuro; enfrentamentos; o que levam para a universidade e o que levam para aldeia; e a crítica que fazem a esse espaço acadêmico. A cada subtópico realizava minha análise.

Após a separação por tópicos, refleti embasada no processo de rememoração e em respeito às narrativas dessas mulheres pertencentes a povos originários, que talvez não precisasse analisar cada mônada de forma exaustiva, e nem apresentar minha intervenção acadêmica a cada memória narrada, pois elas já o faziam, estavam analisando esse espaço. O movimento de rememoração trazia elementos que, por si só, falavam sobre a sua experiência com a academia, assim, pensei se mais uma vez a academia, por meio de minha intervenção como pesquisadora, não estaria de alguma forma subestimando a fala das acadêmicas indígenas.

Embora reconheça que esta pesquisa seja um ritual de passagem que contribui significativamente para minha formação enquanto pesquisadora e escritora, a questão de como representar as mulheres pertencentes aos povos originários foi um de meus grandes desafios.

Dessa forma, no processo de criação apoiado em ferramentas teórico-metodológicas e nas diretrizes de meu orientador, resolvi trabalhar com uma tessitura monadológica que permitisse ao leitor conhecer as mulheres e suas experiências por elas mesmas. Logo, juntei todas as mônadas, retirei as subdivisões e as análises que fazia a cada conjunto de mônadas, deixando para dialogar com elas na segunda parte desse capítulo. Entendendo que elas também falam por si e os leitores, ao fazerem suas leituras poderiam fazer suas próprias interpretações, para além do analisado, tendo cada leitor suas impressões, visto que as narrativas são carregadas de sentido e podem ser interpretadas de diferentes formas, dependendo do lugar, tempo e campo que se ocupa.

Saliento que preservei o nome das mulheres que participaram coletivamente dessa pesquisa, pois, além de ter a autorização delas por escrito, consultei-as por email, mostrando com quais partes narradas dialogaria e sobre a possibilidade de colocar um pseudônimo nas falas e elas autorizaram mais uma vez o uso de seus nomes. Nesse sentido, concordo com Paim (2012) dialogando com Benjamin, que mesmo sem falar sobre a opção política do uso dos nomes das participantes da pesquisa, diz que a ação de conhecer o passado, nos dá dimensão de luta para o presente, e que:

A realização de pesquisas como esta, a partir de narrações de memórias, é muito importante para que os sujeitos, ao narrar, recobrem suas experiências, para que não queriam mais apagá-las em busca sempre do novo. Trabalhar com narrativas de memórias, numa perspectiva de diálogo, possibilita que os narradores percebam

que muitas das respostas que buscam estão presentes em suas experiências vividas e nas memórias (PAIM, 2013a, p. 97).

Portanto, dialogo com este pensamento em relação à importância de uma construção dialógica entre formas epistêmicas de pesquisas e as narrações de memória, pois dialogando com as outras, as faço coautoras, e mesmo tendo riscos, os assumo como questão política, visto que as mulheres narradoras desta pesquisa, seriam rapidamente identificadas por um leitor mais atento e que conheça a região, por serem somente três mulheres Guajajara estudando naquela universidade, no período de desenvolvimento da presente pesquisa, e ter somente uma cacica na região.

Quando fui tecendo as mônadas, percebi um encontro de grandezas entre as mulheres (Kátia, Nayara, Nayane e Raquel), que ouvem a sua intuição, que percebem seu sonhos, que ouvem a voz interior das velhas e das mulheres guerreiras de sua ancestralidade e que possuem o olhar suspeito dos desconfiados. Foi em respeito e gratidão a este encontro que apresento abaixo as mônadas das mulheres guerreiras, resistentes, intuitivas, questionadoras e sábias que fazem parte da presente pesquisa.

5.2. TEMPOS DAS MÔNADAS

Cada um tem um saber

[...] o povo indígena cada um tem um saber, assim como nos povo Akrakikateje tem esse dom essa sabedoria. [...] estudar não é para todos [...] por isso que eu to pedindo aqui dentro, eu quero professor de qualidade, qualificado, pra preparar meu povo, pra que quando ele for pra uma faculdade, ele saiba onde ele está estudando, ele vai ter visão, ele vai falar. [...] o estudo, a sabedoria não vai desaculturar vocês, não vai tirar nossa cultura, porque eu falo assim: Com conhecimento que a gente tem, com oficinas que tem dentro da comunidade, você aprende, mais voltado pra comunidade, voltado com pensamento no povo, um olhar diferenciado pro nosso povo (Kátia).

Na aldeia não tem toda aquela cobrança

[...] quando a gente estuda na aldeia, a gente estuda do modo que a gente quer aprender, não tem a Matemática, Física, Química, igual na cidade, na aldeia não tem toda aquela cobrança e quando a gente chega na cidade a gente sente[...] quando comecei a estudar não sabia pesquisar em um livro didático [...] quando penso nas desistências na universidade, penso no ensino básico nas aldeias, pois ele estudou na forma como a comunidade dele queria e falta professores formados, recursos didáticos para o aluno realmente aprenda e isso faz com que o indígena quando chega na universidade encontre essas dificuldades e acaba desistido do curso. (Nayara)

Vou sair dessa vida...

[...] nem sabia o que era a universidade, ouvi falar das provas que fazia todos os anos pra somar e dar a nota de um curso, sempre tinha vontade de fazer mas não tinha os 40 reais da inscrição. [...] vou me inscrever no vestibular e sair dessa vida, mas no primeiro ano não deu certo, fiz a prova, não passei na entrevista, até que na prova eu fiz pra ciências naturais, na redação tirei 9, fui até bem, mas na entrevista fui péssima. [...] Em novembro/dezembro de 2009, a Funai, mandou informativo pra aldeia Guajanairá, estava grávida, e olhei os cursos e me apaixonei, já estava nos meses finais da gestação, mas mesmo assim mandei o meu nome e a documentação para um curso de férias, mas não sabia como se dava o processo da inscrição, aí minha filha nasceu não tinha como vir, desisti do processo. Em 2012 minha sobrinha, Nayara, convidou pra fazer o vestibular, ela pegou o edital e me mostrou, não sabia nada sobre curso, ela me dizia não pegue o mesmo curso que eu, aí ela escolheu ciências sociais e eu ciências naturais. Pra chegar no local da prova foi um sacrifício, saímos numa sexta feira da aldeia, muita chuva, ficamos em Itupiranga, numa casa de apoio que o secretario de

educação pagava, dormimos lá para pegar o ônibus no sábado. Mais um ano esperando, no próximo ano foi mais difícil ainda de chegar na cidade, devido as estradas, mas fiz. Estava na aldeia quando minha sobrinha me mandou uma carta dizendo que tinha passado.[...] Fiquei muito feliz e ruim, ao mesmo tempo, pois pensava como ia sobreviver na cidade sem dinheiro e com uma filha de dois anos? (Raquel).

Morar na cidade

Estudei desde a alfabetização até o ensino fundamental, até a sétima série na aldeia. Aí depois estudei na cidade. Só que antes morava na aldeia Terra Preta, no Maranhão. Aí vim para o Pará no ano de 2007. Aí chegando na aldeia a gente veio logo pra morar na cidade, em Itupiranga porque na aldeia não tinha o Fundamental de 5ª até a 8ª série. Não tinha no caso, teria que se deslocar pra cidade, então a gente veio.[...] aí é difícil sair da sua aldeia ficar na cidade. Ainda mais que nossa aldeia é muito longe, praticamente são 180 Km de estrada de chão. E a gente só pode ir lá nas férias, porque não pode ir no final de semana porque não tem transporte na nossa aldeia. E é muito difícil, isolada também. Não tem meio de comunicação, a gente não sabe o que tá se passando lá e nem eles não sabem o que acontece aqui. Então tem que passar por tudo isso [...] acho que pode ajudar em assuntos que a gente não sabe. A gente fica dependendo muito das pessoas de fora pra resolver muitos problemas. [...] é necessário à gente ter uma base jurídica, porque se a gente não tiver a gente é enrolado. [...] esse conhecimento do branco, serve muito pra gente, a questão da gente saber buscar as coisas, aonde buscar, até mesmo o que falar, saber fazer um documento, isso o conhecimento do branco é necessário, né? [...] a gente aprende que o direito não é tudo. Quer dizer, é uma garantia que você tem, mas... A gente sabe que tem muito direito, mas muito desses direitos eu acho que muitos parentes não sabem. Aí o que fazer pra esses povos saberem?

Complicado. A lei é complicada. Eu não sei. (Nayane).

Estudar

[...] eu dizia pros meus filhos e irmãos, todo mundo tem que estudar. Vocês não estão vendo que a cada ano que passa as coisas estão mudando? Vão criando leis, [...] tirando o direito do índio de ser índio [...] que não tenha direito [...] minha visão é, falo para meus filhos, falo para a comunidade onde eu chegar eu falo: vocês estudam, estudem pra vocês saberem qual o direito, quando tiram um pedacinho das nossas terra, quando tiram uma árvore da nossa terra. Por que a terra é a nossa mãe, o igarapé nosso pai que nos criou, do igarapé nos se alimenta, da terra se alimenta. [...] então vocês têm que saber falar numa reunião, tem que ter argumento, tem que ter visão, por isso que quero que vocês estudem, que cada índio seja um advogado, um agrônomo, seja um médico, uma professora, um juiz, a nossa vontade é de chegar a esse patamar de ensino pra comunidade. De não depender de pagar advogado [...] porque muito branco, nem todos, mas alguns vem com má intenção pra comunidade. Nós temos que estudar voltado para nossa comunidade, aprender conhecimento do branco e aplicar dentro da comunidade e todo indígena ele tem que ter o mesmo pensamento, estudar mas não deixar de praticar sua cultura, nem seus costumes e a universidade tem que respeitar, por que o índio era proibido de estudar da quinta série em diante, era só até quarta serie, a quinta não podia, por que tinha que ser dominado pela FUNAI, né? [...] é isso que a gente quer, que o índio estuda, que ele aprenda dar valor no que tem na terra, dar valor na mata, no rio, porque tantas ervas medicinais que nós tem, tantas orquídeas... Quem ta formado pra cuidar dessa área? Quem é o biólogo, quem vai ser o biólogo, pra cuidar dos animais doentes? Como que nós sabe que o habitat dessas aves não é mais aqui?(...) do viado? Por quê? Nós só imaginamos! Foi embora por causa do barulho do trem? Foi o rio que secou? Por que secou? Que tipo de combustível é valioso? A fumaça polui o

ar? O minério vai até a onde, quantos quilômetros? [...] a Vale trás trinta e quatro advogados, quando vem conversar com a gente, sendo que a gente não tem um. (Kátia)

Se não trabalho, como ter renda?

Fiquei ruim, tinha que escolher entre a aldeia, serviço, cidade e estudo. Fiquei muito mal, sem dormir, me deitava durante o dia não dormia, em pânico. [...] vou estudar e pedi demissão, pedi demissão e fiquei estudando, as aulas começaram em abril, maio, junho, em junho me inscrevi nas bolsas de estudos, que foi indeferida pois não apresentei documentação de comprovação de renda. Pensei, mas se não trabalho, como assim, renda? (Raquel).

O “fole”

Uma vez a tia Raquel veio aqui em Marabá e o pessoal da FUNAI avisou a ela que estava aberto as inscrições e ao chegar na aldeia me informou. Ah então vamos esperar aqui, quando entrar um carro nós vamos. Aí deu certo, nós viemos e ficamos na CASAI. [...] a gente veio fez a prova e logo em seguida é a entrevista. Faz a redação e no mesmo dia faz a entrevista. [...] depois que saiu o resultado, ainda nós fomos lá para casa. Aí foi “fole” de arrumar lugar para morar em Marabá. Coincidiu de ter uma professora, lá de Itupiranga, que dava aula lá na aldeia. [...] e veio morar em Marabá e perguntou se eu queria vir. Respondi que como iria estudar mesmo, disse que ia. Aí deu certo, até então. Deu certo em partes, por que eu vim sem nada: sem trabalho, sem nada e com menina pequena. Só que não enxergava as dificuldades que iria passar. [...] naquela época a mãe era só contratada. Aconteceu que nos meses de janeiro e fevereiro ficamos sem dinheiro por que o pessoal não está trabalhando, sendo assim, não tem pagamento. E aí ficamos nessa. E logo também o meu irmão arrumou um serviço, começou a trabalhar e a gente dividia, da maneira que podia: as tarefas, as contas (Nayara).

Quando ligo a lâmpada

[...] quando venho para Marabá, fico na casa de um casal amigo, as vezes quero estudar a noite, e coloco na lâmpada, mas fico com vergonha pois sei que não sou eu que vou pagar. Na minha casa em Itupiranga também é difícil estudar, pois a casa é pequena e são muitas pessoas, quando ligo a lâmpada a noite ilumina tudo e está todo mundo dormindo na rede e eu me pergunto: Meu Deus do céu como é que estudo? Não é fácil. [...] do que aprendo aqui na universidade eu levo muito a parte do estudo... [...] nos temos que ir atrás. [...] eu não quero abandonar a minha aldeia (Raquel).

A bolsa moradia

Aí tentei uma bolsa pela UFPA pra moradia. Conseguimos. Só que demorou a sair. Antes de sair, conheci um rapaz que fazia direito e é indígena, não conhecia ele. A mãe da minha cunhada trabalha aqui, ela me ligou e falou que tinha um indígena que queria falar comigo. E falou que o governo tinha aprovado uma bolsa para a indígena e quilombola, e falou para entrar no site e me inscrever. Esse rapaz foi tipo um enviado para mim, por que nem eu e tia Raquel já estávamos sem expectativas de continuar, por que não estava trabalhando e me orientou os procedimentos, me levou na FUNAI e o documento que era para ser enviado pelo correio, foi enviado pela mulher dele que estudava em Belém, e deu certo. Orientei a tia Raquel, fomos aprovadas e confirmamos nossa permanência no curso. (Nayara)

Dificuldades

E entrei na Universidade, só que foi um choque muito grande. Pensei que não ia dar conta. Quase que entrei em desespero porque era muito difícil. Ainda mais que no ensino médio não temos assim um ensino de qualidade, porque muitas das coisas que é preciso ver. Porque vai ser necessário no ensino superior, a gente não ver direito. Principalmente quando se vai fazer o

curso de Direito. A gente tem que ter uma base na área de filosofia muito grande. Porque, praticamente, o curso vai decorrer baseado nesses filósofos. Então minha dificuldade foi essa. Mas só que depois a gente vai se esforçando, se adaptando. [...] Minha grande dificuldade é apresentar trabalho. [...] Não sei, parece que bate o nervosismo. Tenho medo de errar. Sei que muitas pessoas nem prestam atenção, mas a gente coloca na mente que eles vão criticar, que vai errar. [...] Apresentei poucos trabalhos na minha vida durante meus estudos. [...] Eu não deixo de apresentar meus trabalhos. Eu apresento, tem que apresentar. Mas já tô superando isso. Porque na ultima apresentação eu tive mais autocontrole. (Nayane).

Indígena genérica

[...] eu não me acho inteligente, pois custo a entender as coisas. [...] os colegas da escola no ensino fundamental e médio, não queriam fazer trabalho comigo pois diziam que os indígenas eram burros, aqui na universidade quando entrei, não me identificava como indígena, os colegas não perceberam, depois de um tempo, professores entravam na sala e dizia: Nos temos uma indígena na sala, eles olhavam entre si perguntando quem era, mas não me identificavam, eu ficava calada, e pensava será que eles sabem que sou indígena? Mas foi tranquilo. Depois me identifiquei, eles disseram que não parecia com índia. No Maranhão me chamavam de indígena genérica, de índia falsa. Me acho parecida com meu pai, os traços. [...] eu me acho desinteressada dos estudos, vejo que quando vou fazer uma prova não me sinto segura, eu estudo, estudo, mas me sinto muito fraca. Não tenho computador em casa, eu leio os textos, mas na hora que vou apresentar os seminários e fazer a prova, sou péssima. As pessoas até riem de mim quando é o meu dia de apresentar. (Raquel).

Sou Guajajara

Sim eles sabem que sou indígena. [...] é eu saber que sou Guajajara (risos). Porque tem

muita gente que não quer ser indígena, tem vergonha. Acho que é se reconhecer como tal. Saber que você tem uma cultura, que tem determinados rituais. É isso... Questão de se reconhecer como Guajajara. [...] eu trago mais é o que tá dentro de mim. [...] vejo que é diferente, tudo tem que ser nas normas quando eu estudava na aldeia (calendário, conteúdo), então não conseguir ver essa relação de conhecimento nosso na universidade (Nayane).

Um índio chega à universidade

Quando um índio chega à universidade, é visto de forma diferente, “esse índio ai ô, eu olho pra ele e parece que não sabe de nada”. Mas não sabem a dificuldade, por isso estou pedindo hoje professores qualificados, preparados, para preparar meu povo, para quando ele for para uma faculdade ele saiba onde ele está estudando, onde ele está pisando, ele vai ter visão, ele vai falar. [...] então eu fico muito feliz quando um índio se forma, mas o índio voltado pra sua comunidade, não o índio que quer ser o “branco”, que quer morar na rua, casa mansão, tem direito?! É um direito! Mas por que não volta pra sua comunidade, não olha seu povo, não ajuda? (Kátia).

Participava de tudo

Eu estudei três meses na Uepa, eu participava de tudo, eu estava ali no auditório, estava sempre debatendo, por que quando eu estava lá que entrava um professor de sociologia, de geografia, tudo ali dizia respeito a minha comunidade, então eu tinha exemplo da minha comunidade com a aula que ele dava, quando ele falava parece que ele estava falando da minha comunidade, então pra mim foi muito fácil, eu acho assim que meu conhecimento. Eu perdi uma filha, quando estava na Unifesspa, passei pela cota indígena, eu estava amando estudar, porque eu queria mais, aprender mais, por que o que sei ainda era pouco pra mim. Ai fiquei doente de depressão, quando eu recuperei voltei, mas ai meu

pai faleceu. Ai eu perdi ate a vontade de viver, perdi o prazer da vida, ai resolvi não estudar mais não, por que quando eu estudava eu tinha confiança que meu pai estava aqui dentro, eu sabia que eu podia confiar, ele era o protetor pra mim, pro meu povo, mas quando perdi meu pai fiquei sem chão, sem rumo. (Kátia).

Vencendo os desafios

[...] e o próximo objetivo era conseguir se adaptar ao curso: estar lá na frente falando, dizer o que compreendi das leituras do texto e por enquanto estar tudo certo [...] logo depois eu me inscrevi para uma bolsa de pesquisa que é justamente de iniciação à docência [PIBID] [...] no projeto “O direito a cidade aprende-se na escola: formação política dos cidadãos e ensino da geografia e aí fomos para a sala de aula, e conseguir superar o medo, aquele nervosismo que eu tinha de estar falando e com a ajuda e orientação dos professores a gente trabalha as aulas, planeja tudinho e quando chegou na disciplina de didática, pensei: meu deus, é isso mesmo? Por que acho que não vou dar conta não! Mas até agora consegui. [...] em uma sala de aula do 9º ano ouvi de uma aluno que ficou sabendo que era indígena: eu pensava que índio dava aula só na aldeia deles. [...] hoje falta pouco para terminar o curso, já estou no sexto semestre e só faltam quatro, mas todo aquele habito de não estar falando em público de estar participando das aulas, já que só falava em casa. Ainda estou me adaptando, ainda não me adaptei estou me dedicando para fazer o máximo possível e pelo menos chegar num nível de um professor: chegar e ter a facilidade de falar bem calmo, estar explicando e tudo mais, pois eu ainda falo rápido. (Nayara).

Duas universidades

Antes eu tinha um olhar diferenciado pra UEPA, eu criticava a UEPA, quando a minha filha se formou dentro da UEPA, meu pensamento

modou, porque eu vi o desenvolvimento dela e da UNIFESPA ainda não vi o índio se formar dentro da UNIFESPA. Porque a UNIFESPA é federal, é uma escola boa, mas a UNIFESPA não ta nem aí pro índio, desistiu, desistiu, problema teu ... A UEPA não, tudo é diferente, tu desiste ela vai atrás, ela vai saber por que, ela te incentiva, ela vai na tua casa, ela quer saber, ela te anima. Eu fiquei de boca aberta, tiro o chapéu pra UEPA, tiro o chapéu pela equipe que eles têm ali dentro, eu conheço professor Airton, conheço a Joelma, eu conheci muitos professores ali dentro da UEPA, conheço também da Unifesspa. Eu não to desmoralizando a UNIFESPA porque eu já participei ali dentro, mas assim, por esse cuidado que a UNIFESPA e a UEPA tem são diferenciado, estado e federal não sei se porque a UEPA é estadual vai ate a casa do indígena. Ou porque é um curso só de índio, mas a UNIFESSPA tem a cota só pra indígena, quando o indígena entra lá dentro, eles são tipo assim, eles são olhados diferentes “Ah um índio que ta aqui dentro da UNIFESPA (Kátia).

Tô no mesmo barco

Quando pensei em fazer, o processo seletivo, eu não pensei onde vou trabalhar. Até pensei por que lá na aldeia tinha o ensino modular, mas como aconteceram vários acontecimentos lá na aldeia e afetou o número de alunos e o modular foi retirado de lá. Depois eu fiquei meio pensativa: “rapaz, onde que eu vou trabalhar?”. Eu fiquei pensando assim, né? Por que não é só no meu caso, não estou falando só de mim tem um indígena também da geografia que acho esse é último semestre dele e lá no Seminário de Educação Superior Indígena (desenvolvido pela Unifesspa em 2015), ele falou que está se formando e onde é que ele vai trabalhar, se na aldeia dele não tem escola? Na questão da minha aldeia, tem escola, mas não tem o nível que eu possa trabalhar, no caso teria que ser a educação fundamental de 5ª a 8ª série, que

tinha e não tem mais. Rapaz eu acho que to no mesmo barco. Ele não estar no mesmo barco que eu, por que tem escolas nas outras aldeias, e na minha, tem uma aldeia perto que não tem escola. Tem escola assim que eles são diferentes de nós, por que a gente no caso de alguma forma a FUNAI estar envolvida com a gente e eles não. Eles são do programa da ELETRONORTE, que dá toda assistência para eles. Então lá não tem escola[...] e aí acho que eles cansaram de ficar nessa e foram procurar a secretaria de educação lá de Itupiranga pra ver como que eles faziam pra ter escola lá na aldeia deles, e aí acho que eles vão construir uma escola pra eles. [...] os Parakana. E aí fiquei pensando: Rapaz, será que vou trabalhar lá na aldeia dos Parakana? Por que a língua dos Parakana se assemelha um pouco com a do Guajajara e com Suruí, aí acho que não vai ficar muito difícil não, caso eu fosse trabalhar lá. (Nayara)

Cemitério de indígena

Quando se fala na questão da integração do Brasil na década de 60, no período militar a gente percebe que o projeto de integração foram tirando tudo que tinha pela frente: mato, índio, se tinha índio no meio não estavam nem aí. Aí eu fico meio assim, por que o Brasil em si é um cemitério de indígena. No primeiro dia o professor até falou: “poxa pensei que você iria dialogar comigo”, respondi que não gosto dessa questão histórica, da formação territorial da Amazônia, por que a gente ver que os índios praticamente foram extintos, por que a gente ver na questão histórica do descobrimento via que aqui só tinha indígena. Então hoje não é nem a metade do que era antigamente. Então não tinha muito que dialogar. Ele respondeu que não era para olhar por essa lógica. Eu disse que era impossível, eu sou indígena. Então ele disse que estava certa mesmo, já que mexe muito com a gente essas questões de mortes e coisas que aconteceram que até hoje acontecem. Hoje acontecem, mas não é com tanta intensidade que aconteceu no passado. (Nayara).

Dentro da nossa casa

Hoje nós temos esse pensamento, esse cuidado de trazer a universidade pra dentro da nossa casa, nos temos esse cuidado, nós queremos que o índio ele estude aqui dentro, que ele aprenda e sirva aqui dentro. O nosso medo é que o índio vá estudar e se envolva pra lá, e não é por preconceito, e sim, o cuidado em multiplicar o povo, não queremos mais que o índio case com *cupém*, para fortalecer nossa cultura. (Kátia)

5.3 TEMPO DE DIÁLOGOS COM AS MÔNADAS

Como já foi evidenciado no capítulo quatro, em que apresento as participantes dessa pesquisa seus locais de fala e a diferença entre povo Gavião e o povo Guajajara, ressalto nesse momento a distinção entre suas trajetórias escolares, sua cultura, o que constitui suas identidades, assim como aspectos que se assemelham como a interpretação dada relacionada ao por que estudar.

Início com a mônada da cacica “**Cada um tem um saber**”, elegendo-a por falar das diferenças entre os saberes de cada povo e a reflexão de que embora a universidade não seja para todos, são portadores de saberes, mesmo sendo invisibilizados pela lógica ocidentalizada e europeia que invisibiliza outros conhecimentos, são diferentes, mesmo estando na universidade e com uma grande responsabilidade em dialogar com esses saberes sem perder suas identidades.

Logo, as diferenças entre saberes e a necessidade de se formarem e retornarem para suas comunidades ressaltam uma diferença no lugar de fala da Kátia, que tem um protagonismo político na região pela luta e permanência do território do seu povo. E mesmo hoje, não sendo mais acadêmica, foi se formando politicamente nos diversos espaços que protagoniza, tornando-se a primeira cacica da região e enfrentando desafios por ocupar um espaço de poder que sempre foi ocupado por figuras masculinas.

Ressalto que, embora a Kátia seja a primeira cacica na região, estudos apontam a relação de poder matriarcais existentes em determinados grupos, como apontam estudos da pesquisadora Francine Pereira Rebelo (2014), sobre Mulheres Caciques, a respeito de lideranças femininas Guarani em Santa Catarina.

Já o lugar de fala ocupado pelas Guajajara, que além de passarem pelo processo de migração do Maranhão para o Pará, revela

que tiveram entre si distintas formações escolares, sendo relevante observar as diferenças entre elas.

Raquel, desde muito cedo cuidou da família, morando afastada da cidade; foi alfabetizada pela mãe em casa e entrou no ensino médio sem saber escrever, mas persistiu no sonho de entrar na universidade, conforme expressa a mônada **“Vou sair dessa vida”**.

Embora sendo do mesmo povo, é diferente da mônada **“Morar na cidade”**, da Nayane, e da **“Na aldeia não tem toda aquela cobrança”**, da Nayara, que por falta de uma política expressiva de educação escolar indígena na região e na sua aldeia estudaram a maior parte do ensino fundamental e médio na cidade.

Em relação ao ensino superior na região, Cajueiro (2008) traz um estudo anterior à Lei nº 12.711/2012, mostrando que a região Norte é o local onde se concentra a maior parte da população indígena do país, formando 16% da população total da região. E que, embora o estado do Pará tenha sido o primeiro em se tratando dos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena, eram tímidas as ações afirmativas voltadas ao acesso ao ensino superior em relação aos outros estados brasileiros. Se analisarmos as mônadas apresentadas acima, perceberemos que elas nos trazem elementos relacionados às conquistas a serem alcançadas em relação ao ensino fundamental e médio nas aldeias, avançando no processo de escolarização cada vez mais crescente nos povos indígenas do Brasil.

Trazem também elementos para a reflexão entre o hiato existente tanto relacionado ao que é assegurado legalmente no tocante à educação escolar indígena e sua efetivação nos diversos territórios indígenas, quanto relacionado à educação específica, bilíngue e multicultural existente em algumas comunidades de povos originários, os quais, ao entrarem na ordem cognitiva educacional da universidade, não são consideradas distintas trajetórias de formação, implicando ser um espaço de estranhamentos, por não dialogar com formas e tempos próprios de organização e produção de saberes, conhecimentos, valores e culturas de diversos povos.

Catherine Walch (2009) defende no campo educacional a abordagem da interculturalidade crítica. Diferente da interculturalidade funcional, que reconhece outras culturas, outros saberes, mas não modifica a estrutura social, a interculturalidade crítica prioriza a problematização da epistemologia moderna ocidental e busca desestruturar a hierarquia entre saberes.

Assim, visualizo a diversidade como um desafio às universidades, vislumbrando a necessidade, como assinala Candau

(2009), de perceber a existências de práticas interculturais, diferenciando a interculturalidade crítica da funcional, e se são utilizadas como estratégia de coesão social, assimilando os grupos subalternizados a uma cultura hegemônica ou como construtivas de democracia, capazes de construir novas relações e contribuindo com os projetos societários desses povos. (WALSH, 2008; 2006; 2012;2010).

Para uma melhor compreensão acerca dos conceitos de igualdade, desigualdade e diferença, bem como seus usos, CANDAU (2005), contribui ao entendimento que não se deve refutar igualdade a diferença e sim desigualdade e a padronização de formas de comportamentos, da mecanização de padrões. A esta forma de compreensão em que as diferenças devem ser respeitadas, Santos (2003) complementa na compreensão de igualdade e diferença, quando diz que “temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2003, p. 56).

Com base nisso, vou fazendo questionamentos relacionados aos distintos lugares de fala e de trajetórias escolares que compõem essas mulheres e se estes são respeitados ao entrarem na universidade. Talvez esses aspectos possam ser fundantes para se pensar as diferenças entre os povos que ocupam aquele espaço, refletindo sobre essas diferenças pela presença dos diversos povos indígenas na universidade, que poderiam assinalar como uma possibilidade de romper com a homogeneização, tendo como desdobramentos a possível construção de política de ensino superior indígena que reconheça e trabalhe nos mais diversos setores com essas particularidades.

O professor português da Universidade de Coimbra, Boaventura de Souza Santos, nos ajuda a pensar a questão da igualdade na luta coletiva e, levando em consideração as diferenças entre as mulheres Guajajara e a cacica Kátia, todas adotaram estratégias de sobrevivência nesse mundo que as cerca, onde são diferentes pelas suas trajetórias, mas iguais no engajamento pela luta por território e na garantia de seus direitos.

É possível afirmar que a entrada na universidade causa impactos, tanto a essas mulheres como à própria instituição, que vai sendo mobilizada a pensar os desafios postos a essa presença.

As mônadas “**Vou sair dessa vida**”, “**Morar na cidade**” e o “**O fole**”, trazem os primeiros desafios o medo da escolha; falam de um novo sem muita certeza do futuro que se apresenta, o que parecia uma conquista dada se projeta na incerteza do futuro pensando a mudança, a permanência e em como se sustentar na cidade; a dificuldade em

encontrar moradia; a saudade dos familiares parentes; os problemas de comunicação devido a distância e falta de instrumentos/recursos, são situações sensíveis e ambivalentes que talvez não esteja posto ao meio acadêmico.

Nas mônadas **“Estudar”** e **“Morar na cidade”**, as narradoras nos remetem a pensar sobre a importância do acesso à universidade como uma das formas de compreensão da igualdade nos projetos societários e assim melhor subsidiar o diálogo na sociedade evolvente com seus projetos de luta e permanência em seus territórios. O filósofo e educador indígena Gersem Baniwa contribui nesse campo de discussão quando enaltece que:

A escolarização em todos os níveis passou a ser uma das principais bandeiras de luta dos povos indígenas. Esta opção estratégica se deve ao fato de que os povos indígenas consideram a formação escolar como um dos instrumentos importantes de luta pela defesa e promoção dos direitos indígenas, na medida em que permite a apropriação dos conhecimentos e tecnologias do mundo moderno capazes de contribuir para a melhoria das condições de vida em suas aldeias e como possibilidade de participação política, que irá contribuir para formulação e implementação de políticas públicas desejadas. Ou seja, a formação escolar, particularmente o ensino superior, é considerada como uma possibilidade de acesso à cidadania e recuperação da autonomia étnica, no contexto do mundo moderno e dos Estados nacionais. A crescente demanda indígena pelo ensino superior na atualidade tem diversas origens e motivações. Em primeiro lugar, reflete o processo de interação com o mundo global e uma tendência de incorporação de certos ideais de vida da sociedade moderna. Em segundo lugar, a demanda tem origem no próprio avanço do processo de escolarização cada vez mais crescente dos povos indígenas do Brasil observado nos últimos anos. Esse avanço é bastante tardio se compararmos com os outros países latino-americanos. (BANIWA, 2009, p. 199).

Portanto, as protagonistas desta pesquisa afirmam-se guerreiras, construindo essa História indígena na universidade, enfrentando os percalços desse novo, rememorando suas trajetórias na universidade, construídas desde o início como atos de resistência e enfrentamentos, ao apropriarem-se de elementos de um saber pautado em tecnologias do mundo moderno e hierarquizado como ferramenta de diálogo, contribuindo para a melhoria das condições de vida de suas comunidades e, conseqüentemente, contribuindo para a reflexão e o avanço das políticas de ensino superior indígena nas universidades.

De acordo com a professora linguísta Gorete Neto (2009), os povos indígenas brasileiros viveram e ainda vivem uma história contínua de resistência e lutas que tem sido marcada por um lento, complexo e contraditório processo de transformação e apropriação de instrumentos tradicionalmente utilizados pelos não indígenas para dominação desses povos.

Pensando nessas formas de dominação, remeto-me novamente à interculturalidade sistêmica (WALSH, 2012) indagando se a entrada de povos originários na universidade é pensada de forma a modificar a exclusão e processos de dominação há anos vivenciados ou somente como uma estratégia do governo de compensação a esses povos, permitindo por dispositivos legais somente seu acesso, sem garantir sua permanência, sem reconhecer seus conhecimentos ancestrais como tecnológicos e científicos, sem homogenizar as diferentes especificidades de cada povo ali presente e sem, ao menos, informarem os educadores da presença de educandos/as indígenas em suas turmas, negando a importância e afirmando sua política de inclusão, mantendo o eurocentrismo como única perspectiva de conhecimento.

A burocracia em conseguir acesso ao auxílio estudantil e moradia, extremamente necessários à continuidade dos estudos, também pode ser analisada como uma política que faz parte da interculturalidade funcional, (WALSH, 2009a), como uma das formas do Estado assumir o:

[...] multiculturalismo de corte neoliberal – presente en las reformas constitucionales del Estado– pueden ser comprendidas de esta manera: reconocer e incluir la diversidad étnico-cultural bajo una modalidad que asegure su incorporación dentro de “la” sociedad de cultura-civilización, es decir dentro de la sociedad moderno-occidentalizada del mercado. (WALSH, 2009a, p. 197).

Ou seja, assume a existência das diversas culturas sem no entanto modificar suas estruturas de poder e dominação, orientando suas práticas baseadas em um projeto de capitalismo e neoliberal, relacionado à lógica multicultural do capitalismo que reconhece as diferenças e as neutraliza dentro de uma estratégia de dominação, que faz parte:

[...] de lo que varios autores han definido como “la nueva lógica multicultural del capitalismo global”, una lógica que reconoce la diferencia, sustentando su producción y administración dentro del orden nacional, neutralizándola y vaciándola de su significado efectivo, volviéndola funcional a este orden y, a la vez, a los dictámenes del sistema-mundo y la expansión del neoliberalismo (Muyolema, 1998). En este sentido, el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación, que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista, ahora “incluyendo” a los grupos históricamente excluidos en su interior’ (WALSH, 2010, p. 3).

As dificuldades para saída da aldeia, desde o processo de inscrição ao recebimento da primeira bolsa, que demora em torno de três meses, são evidentes nas mônadas “**Quando ligo a lâmpada**”, “**O fole**”, “**A bolsa moradia**” e “**Se não trabalho, como ter renda?**” indicam as inúmeras dificuldades relacionadas aos desafios que enfrentaram em acessar essas informações, conhecer os prazos, os procedimentos, os documentos necessários e sobreviver na cidade sem bolsas de estudos entre o período de sua efetivação devido aos trâmites burocráticos da universidade. Apontam a necessidade de uma moradia indígena a estes homens e mulheres oriundos de diversos povos da região, com diferentes culturas e distâncias entre as aldeias e universidade.

Portanto, faz-se necessário visualizar possíveis alternativas, ancoradas em práticas dialógicas, que respeitem essas diferenças e atentem às demandas colocadas aos vários grupos distintos que ocupam esse espaço, iniciando um diálogo propositivo entre a instituição de ensino e os/as sujeitos/as, a fim de efetivar uma melhor acolhida nesse novo lugar de direito ao qual ocupam.

Entretanto, vejo como necessário ressaltar nesse desafio de permanência a forma como vai se organizando, tecendo, uma rede de apoio não institucionalizada entre os próprios sujeitos que frequentam a universidade, ajudando a percorrer o difícil caminho de conhecimento de edital e entrega de documentação. Talvez essa rede de apoio que criaram nem precise ser institucionalizada, baseada nos moldes que conhecemos, mas valorizada e reconhecida enquanto rede de apoio, apontando-se os caminhos a serem seguidos por quem já experienciou essa realidade.

É certo que a iniciativa dos povos indígenas em contribuir com os outros parentes não tira a responsabilidade da universidade em auxiliá-los nesses processos, mas observemos que os próprios sujeitos, aos quais historicamente foram negados direitos, vão nos mostrando formas de (re)existências ao enfrentar os trâmites burocráticos.

Atentei-me às pesquisas de Bergamaschi (2015); Paladino (2012, 2013); Jodas (2013); Pereira (2011) e Carvalho (2010), os quais apontam que as universidades brasileiras passam por um desafio relacionado à construção de políticas de ensino superior, especificamente aos povos indígenas que ali frequentam, e ao fato de que as políticas de acesso às universidades são políticas públicas de reparação à exclusão passada e atual de algumas sociedades e grupos existentes no país, de modo que os desafios estão postos além da Lei nº 12.739/2012³¹, estando hoje permeada pelos desafios da permanência, que ultrapassam os limites econômicos das bolsas de estudo.

Gersem Baniwa (2017) expressa o desafio que enfrentam os educandos e educandas indígenas diante dos percalços e complexidades do mundo acadêmico, tais como a saudade de seus contextos familiares e as novas linguagens, a compreensão de outros códigos (como as

³¹ Lei federal que dispõe sobre o ingresso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas

normas acadêmicas da ABNT, o uso de siglas para orientar os espaços e centros de formação) e, ainda, o não reconhecimento e validação da sua língua materna nas atividades de pesquisas. Soma-se a essas a dificuldade financeira, os ritmos da vida acadêmica e urbana, como também o acesso e compreensão de meios tecnológicos.

As narrativas relacionadas ao primeiro impacto em relação a essa nova realidade experienciada trazem também pressões em sentir-se parte deste espaço, em saber utilizar as novas linguagens na compreensão de outros códigos, apresentando estranhamentos.

As mônadas “**Dificuldades**” e “**Vencendo os desafios**” ressaltam a questão do estranhamento em relação à universidade, o qual relaciono com uma colonialidade do saber e do ser, em que o conhecimento dos “outros”, o conhecimento “tradicional” dos pobres, dos camponeses, não apenas era considerado não pertinente, como também um dos obstáculos à tarefa transformadora do desenvolvimento (LANDER, 2005). Ou seja, o conhecimento científico se colocando mais uma vez como uma única forma de saber, o qual:

[..] nos revela, ainda, que, para além do legado de desigualdade e injustiça sociais profundos do colonialismo e do imperialismo, já assinalados pela teoria da dependência e outras, há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias. Como nos disse Walter Mignolo, o fato de os gregos terem inventado o pensamento filosófico, não quer dizer que tenham inventado O Pensamento. O pensamento está em todos os lugares onde os diferentes povos e suas culturas se desenvolveram e, assim, são múltiplas as epistemes com seus muitos mundos de vida. Há, assim, uma diversidade epistêmica que comporta todo o patrimônio da humanidade acerca da vida, das águas, da terra, do fogo, do ar, dos homens. (LANDER, 2005, p. 3).

A colonialidade do saber e o racismo epistêmico aos quais as mônadas remetem, evidenciam que não importa as diferenças de culturas, de linguagens, de compreensão de mundo, essas não são respeitadas pelas práticas oficiais, mesmo que imbuídas em um discurso de respeito às diferenças e diálogo entre culturas. Os mecanismos

institucionais invisibilizam essas diferenças e as forçam a um enquadramento, ou seja, homogenizam essas diferenças, criando dispositivos de culpabilização para não se sentirem capazes de ocupar esse espaço. Portanto:

[...] su proyecto no es simplemente reconocer, tolerar o incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas. Por el contrario, es implosionar -desde la diferencia- en las estructuras coloniales del poder como reto, propuesta, proceso y proyecto; es re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir. (WALSH, 2010, p. 4).

Dialogo com a mônada “**Um cemitério de indígenas**” e com o historiador Paim (2016) na compreensão de como os sistemas de pensamento históricos e ação dos povos colonizados foram destruídos em nome do que os colonizadores, oriundos do velho continente, denominaram civilização, analisando, a partir de processos históricos, como somos submetidos a uma complexa rede de colonialidade. Em que:

Nosso país, assim como muitos outros dos continentes americano, asiático, africano e oceania, foi colonizado por povos de origem europeia. Colonizadores que, além das ações de exploração econômica, exploraram e destruíram os saberes e fazeres de milhares de povos em todas as terras fora da Europa. Todos os sistemas de pensamento e ação dos povos colonizados foram destruídos em nome do que os colonizadores, oriundos do velho continente, denominaram civilização. Constituíram sistemas jurídicos, políticos, ideológicos, religiosos e culturais que justificaram todas as atrocidades cometidas e impregnaram de inúmeros desqualificativos tudo o que era próprio dos povos originários, muitos deles milenares, que passaram a ser nominados como bárbaros, incivilizados, pagãos, incultos ou outros tantos adjetivos de

cunho depreciativo. Esse sistema de dominação já dura mais de cinco séculos. Evidentemente, nem sempre as formas de controle e submissão utilizadas foram as mesmas. Apesar de todas as tentativas de domínio total de corpos e mentes as resistências sempre foram oferecidas de múltiplas formas, inclusive muitos povos conquistaram a independência política, administrativa e financeira e se constituíram como países autônomos. Mesmo com as independências políticas, a colonização epistêmica se mantém em muitos espaços e povos, quer pelo predomínio das formas de pensar e produzir conhecimentos pautados na racionalidade técnica instrumental quer pelo desprezo e desqualificação interna de saberes milenares dos povos autóctones por aqueles descendentes dos colonizadores. (PAIM, 2016, p.2).

Portanto, desvelar os processos de colonialidade do pensamento, do ser e do saber implica a construção de outros processos de conhecimentos, para os quais ainda não existem modelos. Entretanto, as leituras do grupo de estudos modernidade/ colonialidade indicam caminhos que contribuem para a verificação da estrutura opressora do tripé colonialidade (do poder, saber e do ser), conforme aponta a professora Luciana Ballestrin (2013), trazendo os conceitos centrais para um melhor entendimento da proposta, apresentando a colonialidade como um problema desafiador a ser considerado pelas ciência e teorias políticas no Brasil.

Dentro desse processo colonizador e suas implicações, o enquadramento a esse modelo de pensamento e comportamento universal na academia, não se refere somente aos povos originários, estende-se também como forma de dominação possível a qualquer estudante na universidade, a qualquer saber que se diferencie do poder circunscrito universal, dominante e a serviço de políticas neoliberais.

Porém, no caso específico desses estudantes oriundos dos povos originários, assinalo que o desafio posto às universidades está além de bolsas de apoio e permanência estudantil. Nesse sentido, alerta Baniwa:

Não basta disponibilizar sistemas de cotas, mas complementá-las e reforçá-las com projetos e programas que possibilitem o apoio e acompanhamento dos acadêmicos indígenas viabilizando o sucesso em todo o processo de

formação. Uma proposta viável seria disponibilizar bolsas de pesquisas que mantenham os alunos indígenas em conexão permanente com sua comunidade durante os estudos, além de ações pedagógicas que reduzam práticas de discriminação, racismo e humilhação de que eles são constantemente vítimas, nas universidades. (BANIWA, 2017, p. 20).

A presença dessas mulheres pertencentes a povos originários protagoniza a reflexão necessária referentes as práticas tidas como normais, forçando o desvelar de práticas de discriminação e racismo experienciadas por homens e mulheres pertencentes aos povos originários, não somente no espaço acadêmico como também pela imagem que aprisiona identidades e culturas, que visam moldar uma única forma de comportamento e estereótipos, provocando racismos epistêmicos que apagam a capacidade epistêmica “de certos grupos de pessoas. Pode basear-se na metafísica ou na ontologia, mas os resultados acabam por ser os mesmos: evitar reconhecer os outros como seres inteiramente humanos” (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 79).

A colonialidade do ser (WALSH, 2008, 2009, 2013; MALDONADO-TORRES, 2008; GROSGOUEL, 2009; QUIJANO, 2010), aparece nas mônadas que refletem sobre preconceitos “**Índigena genérica**”, “**Sou Guajajara**” e “**Um índio chega à universidade**”, nas quais se registram o racismo experienciado no espaço acadêmico, evidenciado na cristalização de um estereótipo universal aos pertencentes dos povos originários, ligado à colonialidade do ser.

Para Nelson Maldonado-Torres (2008), em sua reflexão crítica sobre os cânones da filosofia europeia, aponta que esses tendem a converter a Europa no centro epistêmico do mundo, contribuindo para o eurocentrismo ontológico, que desumaniza todos os que se diferenciam da norma cristalizada de ser. Dessa forma compreende ser necessária uma proposta radical da geopolítica decolonial, que potencialize as epistemologias não europeias,

Essa dupla ação entre reconhecer e homogeneizar, fixando estereótipos, pode ser compreendida como presença significativa de um racismo epistêmico e institucional, no qual se reproduz a relação de hierarquias entre povos dentro da universidade e da sociedade e ao qual também remetem as mônadas “**Vencendo os desafios**” e “**Índigena Gênerica**”.

Logo, os povos originários que hoje se apresentam fugindo ao imaginário padrão, estabelecido como forma de dominação do nativo bruto, isolado em suas florestas, vivendo da caça e da pesca, falantes de língua maternas e portadores de uma cultura pura, sofrem preconceitos pelo imaginário do estereótipo indígena, de modo que deixamos de apreender com suas experiências outras formas de conhecimento.

Nesse sentido, o espaço acadêmico toma esse ideário nacional em contraposição às diversidades culturais dos povos e suas lutas mediante os processos de dominação cultural, social e política. Com isso, estabelece a colonização do ser, ancorada em uma lógica de invisibilização ou enquadrando a somente um modelo de comportamento, não reconhecendo os corpos hibridizados (HALL, 2009).

Stuart Hall (2009) nos guia ao pensamento sobre o que seria uma identidade nacional e como o reflexo dessa postura se faz presente na universidade enquanto espaço ambivalente, quando analisa o termo “cultura nacional” em sua discussão sobre a identidade cultural na pós-modernidade. Segundo o autor, o conceito de identidade cultural pretende unificar os membros de uma sociedade, ignorando as suas diferenças, reduzindo-os a um denominador comum para que possam ser representados enquanto pertencentes à mesma nacionalidade.

Para Hall (2009), os diferentes grupamentos sociais, com suas culturas distintas, foram unificados por meio de longos e violentos processos de conquista e dominação. Essa afirmação relaciona-se diretamente com a construção da nossa cultura brasileira, inspirada num modelo europeu, que dizimou vários povos originários e, com isso, sua língua, costumes e saberes, impondo dominações efetivadas sempre de forma dominante e violenta. Logo, o imaginário padrão, a fixação de estereótipo relacionado aos povos originários, é uma forma de violência presente na modernidade, mais uma forma de dominação e hierarquização entre culturas.

É certo que para o sociólogo jamaicano Stuart Hall (2009), as identidades culturais estão sempre a nossa frente, estão sempre em construção cultural e dinâmica e devemos estar atentos a essas mudanças para não incorrer ao erro de enquadramentos fechados sobre determinadas culturas, visto que passam há anos pela pressão relacionada à adequação a uma cultura globocêntrica, como assinala abaixo o indígena Baniwa (2009) ao falar do passado colonial, quando:

Os povos indígenas viveram um drama cultural em função da negação e da perseguição às suas

tradições e culturas, hoje vivem profundos dilemas socioculturais em função da pressão e da sedução da cultura globocêntrica do mundo moderno. O que se observa é que, quanto maior o nível de interação e inserção dos povos indígenas na sociedade nacional, maiores e mais profundos são os dilemas culturais enfrentados. Esses são essencialmente de ordem existencial, ou seja, de autorrealização individual e coletiva, e referem-se a conflitos de princípios e valores que orientam os modos de vida de sociedades e culturas profundamente diferentes. (p.37).

Na continuidade, as reflexões sobre as memórias narradas por Kátia, Nayara, Raquel e Nayane vão apresentando aspectos que refletem a dimensão política do protagonismo feminino indígena nessa nova história indígena, apontando elementos para permanência, inquietações sobre o futuro, o diálogo que fazem entre os dois conhecimentos.

Na mônada “**Participava de tudo**” e “**Dois universidades**”, a cacica Kátia rememora sua participação enquanto estudante da Unifesspa e o motivo da evasão do curso de Letras, enquanto protagonista política que participava de todas as discussões, levando o nome do seu povo e fazendo o diálogo entre ele e a universidade, o que aponta para um movimento de tradução entre o que estudava na universidade e os saberes do seu povo. Manteve suas matrizes culturais ao adentrar nesse espaço homogenizador, levando no seu corpo a marca de onde vinha, de sua alteridade, impondo a esse espaço ouvir sobre seus conhecimentos e experiências.

Ao falar sobre o seu afastamento dos estudos nos leva a refletir sobre a tensão tatuada em corpos entre sonhos individuais e sonhos coletivos, a escolha pelo seu povo em detrimento a essa formação. Talvez, se houvesse um espaço de acolhimento e uma escuta profissional afetiva e sensível às causas dos povos originários e atenta às diferenças culturais dentro da universidade, isso poderia contribuir para a diminuição da dor causada pelo processo de perda e pela escolha em permanecer ou não no curso.

Ao mesmo tempo, essa formação é avaliada pela cacica, pois, como estudante de duas universidades no município de Marabá, do curso Intercultural da Uepa e do curso de Letras da Unifesspa, aponta diferenças entre um curso voltado só pra indígenas e o curso ao qual entram pela políticas de democratização de acesso às universidades. Fala sobre a diferença entre o acompanhamento dos estudantes

indígenas dados pelas universidades, as teias de relações, propondo possibilidades de avaliações a esse espaço narrado por uma autoridade indígena que se reconhece no outro. Elementos que levantam a reflexão sobre até que ponto um curso específico aos povos originários dialoga com seus saberes em detrimento aos cursos que têm cotas de outra universidade. Será que a diferença entre os cursos muda a concepção de ser e saber presentes nas universidades que tem apenas uma forma de produção de conhecimento? Será que os educandos pertencentes aos povos originários que fazem cursos específicos são “reconhecidos” como intelectuais portadores de direitos ou ficam à margem, como se fossem guetos dentro de um universo que não os reconhece e nem dialoga? São apenas reflexões as quais vejo relacionadas a formas de dominação e possivelmente dentro de uma interculturalidade sistêmica.

Nas discussões e nos resultados alcançados no II Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade, voltado ao aprofundamento do debate em torno das questões decorrentes das demandas postas pelos povos indígenas para as Instituições de Ensino Superior (IES), foi produzido um livro com o mesmo nome do seminário contendo um dos capítulos que versa sobre o desafio do diálogo intercultural para a epistemologia, em que a doutora em Antropologia e Professora de História Indígena Graciela Chamorro traz uma reflexão que nos ajuda na compreensão desse outro:

A forma de compreender o 'outro', o diálogo corresponde a um encontro entre dois aprendizes, que se reconhecem mutuamente, que se levam a sério e aprendem um sobre o outro. Sem essa condição e disposição, haverá apenas o monólogo de alguém que prega, para as pessoas que estão 'abaixo' de seu saber 'superior'. (CHAMORRO, 2009. p.17)

Dessa forma, o processo formativo na universidade, mesmo que muitas vezes não dialogue com questões sensíveis à vida das estudantes indígenas e nem com as diferenças entre os povos ali representados, negando o questionamento ao seu caráter de universalidade ancorado a somente uma forma de conhecimento baseado em cânones ocidentais, é um local de resistências, evidenciado no protagonismo feminino indígena imposto aos desafios da permanência, nas identidades contrastivas. Identidades essas que vão se formando em relação ao que o diferencia do outro, esse outro letrado, que sabe se articular pela

oralidade acadêmica. Nesse sentido, as mônadas “**Sou Guajajara**” e “**Vencendo os desafios**”, falam de suas identidades e sobre como apreendem a entrar no mundo da pesquisa, da investigação criando suas estratégias de lutas e resistências dentro desse espaço antagônico e causador de choques entre realidades, como afirma o indígena Baniwa:

Outro grande desafio é o choque de conhecimentos – o meio acadêmico ensina 'verdades' que contrapõem ou negam os conhecimentos e valores tradicionais de nossos povos e isso gera uma sensação de mal-estar difícil de administrar, assim como um conflito de lealdades. Muito tempo é despendido para equilibrar a convivência com diferentes 'verdades', que acarreta em forte relativismo de nossas concepções sobre valores e conhecimentos tradicionais. Esse relativismo é, por vezes, perverso, pois culmina na perda de nossa identidade, no papel de membros de grupos étnicos distintos, na medida em que tudo o que nos fazia Baniwa é posto em questionamento, e esse, do ponto de vista de nosso povo, é perigoso. Sendo assim, arriscamo-nos a sermos repelidos, por conta da autodefesa étnica e quebra de lealdade. Essas tensões, inclusive de cunho puramente pessoal, são reais e muito fortes – trata-se de sentimento confuso entre os interesses acadêmicos e profissionais e os interesses, demandas e perspectivas das comunidades de origem, além da sensação de discriminação por parte dos próprios povos indígenas e da sociedade nacional, por acreditarem que a ascensão à carreira acadêmica torna menos indígena o estudante de ensino superior, tornando-o, portanto, menos legítimo para representar os interesses de seu povo. Isso não é apenas sensação, traduz-se no pouco espaço do movimento indígena organizado. (BANIWA, 2009, p. 36).

As mônadas “**Um índio chega na universidade**”, “**Quando ligo a lâmpada**” e “**Tô no mesmo barco**”, estão ligadas a projetos de futuro, às preocupações das mulheres indígenas relacionadas a emprego, ao retorno à aldeia depois de formadas. Desafios impostos a essas

mulheres, mas que, possivelmente, se os currículos de curso dialogassem com suas realidades, essas mulheres estariam desenvolvendo projetos societários e, conseqüentemente, sofrendo menos preocupações de futuro. Do mesmo modo, se as atividades de extensão que dialogassem com as comunidades às quais pertencem essas mulheres, também seria uma forma de manter a dialogicidade entre dois projetos de formação, em que um aprenderia com o outro, como aponta a mônada “**Dentro da nossa casa**”. Visto que:

[...] esse despertar para a academia não é movido por um interesse especulativo, posto que emerge das dificuldades enfrentadas pela comunidade, mas busca a firmação dos grupos como iguais e diferentes aos não indígenas, desde que não espojados de sua identidade indígena e nem inferiorizados. Busca-se a promoção dos saberes dos grupos, iniciação nos saberes da ciência não indígena, sem deixar de desenvolver-se no saber tradicional. No relacionamento baseado na qualidade intercultural, é justa a aliança buscada pelos indígenas na universidade, para mudar a forma com que eles costumam ser analisados pelos não indígenas e para serem reconhecidos como sujeitos de saber e de palavra. (CHAMORRO, 2009. p.17)

Embora ainda predominem muitos silenciamentos em relação aos povos originários ocupando espaços nas universidades, ocorre um movimento recente protagonizado por esses guerreiros e guerreiras que impulsionam a discussão em torno da construção de políticas de ensino superior mais respeitosa. A essa ação, alguns educadores e técnicos presentes em universidades brasileiras vão se colocado ao lado dos povos invisibilizados pelo sistema, vislumbrando-se assim indícios de trabalhos que dialogam com suas necessidades, construindo aproximações com uma pedagogia mais decolonial.

Podemos perceber também, conforme Walsh (2009; 2010), a presença de distintas formas de interculturalidade, sendo a funcional a dominante, por fazer parte das políticas neoliberais, mas que devemos avançar para uma interculturalidade crítica, concebida como projeto político, social, epistêmico, ético e transformador do processo de colonização. Para a referida autora, a interculturalidade só terá impacto, se for além de diálogos entre saberes, políticas e projetos educacionais e

se for assumida de forma crítica, como um processo de ação que procurem interferir na refundação de estruturas e ordenamentos sociais, que racializam, inferiorizam, e desumanizam embasados numa hierarquia de saber e de poder no sistema dominante. Nesse sentido, encontrei essa dominação um número incalculável de vezes nas lembranças de mulheres indígenas sobre a universidade.

A interculturalidade crítica, talvez seja uma prática antiga dos povos originários, pois, há muitos anos, mesmo sofrendo pelos jogos de poder, dialogam com saberes ancestrais e saberes impostos. Portanto, suas impressões sobre o espaço formativo, dão norte a reflexões sobre essas diferenças e assim promovem uma formação intercultural e decolonizada proporcionando aprendizagens mútuas significativas.

As narrativas de memória, ocupam um campo político, contribuem no processo de deslocamento, de sair das formas enraizadas em ser, estar, interagir e conhecer a outra, rumo a um processo de decolonização que só será possível equilibrando as certezas amalgamadas, tanto na sua objetividade quanto em ações coletivas, problematizando a autoridade da universidade em detrimento à sabedoria das mulheres que ali resistem.

Logo, percebo pelas memórias de experiências narradas, os conflitos e tensões no âmbito acadêmico e que, de certa forma, ao serem narrados, contribuem para a construção de um futuro mais dialógico e respeitoso dentro do espaço acadêmico em relação à experiência de quem vive a universidade e tem o que falar sobre esse espaço, revelando as violências e tensões que se fazem presentes em seus corpos e em suas experiências. Ao mesmo tempo, mesmo com todas as contradições que vivenciam no espaço formal de construção de uma única forma de conhecimento, têm a responsabilidade de serem tradutores, do que escutam, do que sentem e transformar para o seu mundo o que lhe dá significado. Tratando-se de:

[...] um percurso de duas vias: a do *logos*, que fundamenta a ciência ocidental, e a do *mito*, que fundamenta o saber indígena. Isso significa que nossa tarefa na universidade não é submeter a memória simbólica do imaginário indígena aos conceitos lógicos, não é sujeitar o mito à razão, como se esta fosse superior. Isso significa promover as tradições autóctones – enquanto “conteúdo”, saberes que também tem algo a nos dizer, e enquanto “método”, que nos desafia a sair de nossa fixação na palavra escrita e a

desenvolvermos na palavra que nasce do saber dizer e do saber ouvir”, que promove o sonho, a fantasia, a visão – para evitar que elas se desloquem para a margem, sob o peso de outro centro fundante imposto pela racionalidade do *logos* que vigora nas universidades. (CHAMORRO, 2009. p. 17).

Compreendo que as próprias mônadas trazem apontamentos nos desafiando a olhar com estranhamentos a forma como ocorrem as políticas de permanência na universidade, e que o *logos* produzido nas universidades, ainda estão, embasado em uma hierarquia de saber e de ser gerando mais preconceitos e não contribuindo a uma proposição mais dialógica e respeitosa com mulheres pertencentes a povos originários, que ainda no tempo presente, além das violências sofridas na universidade, lutam diariamente em diferentes formas pelo fortalecimento e manutenção de seus territórios e valoração de seus saberes.

6 TEMPOS DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um determinado momento de estudo aqui nas terras sulinas, durante o mestrado, participei de uma formação sobre educação denominada Elogios da Escola, desenvolvida em Florianópolis pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). O formador, com quem tive contato reverberava que a universidade se alimenta do discurso da crítica à escola, mas sem ela não existiria universidade; e que todas as pesquisas não faziam nada de diferente além de criticar a escola, sem propor muitas transformações, alimentando-se da crítica da crítica.

Esse aspecto me fez refletir sobre minha própria pesquisa, no sentido de que a universidade é estranha não somente para com os povos indígenas mas a todos que ali chegam, por deter o poder do conhecimento, o poder hierarquizado, o poder que separa, que domina, que percebe o outro numa relação de dominação por reconhecer e ao mesmo tempo homogenizar. Compreendo que essa crítica deve continuar ecoando, para que haja mudanças, desnaturalizando o que foi convencionalizado. As mulheres que fizeram parte desta pesquisa nos falam sobre o tempo das tensões e racismos que sofrem na universidade, e não podemos olhar esse fato como sendo normal, e de que as pessoas têm que se enquadrar a esse modelo.

No entanto, esta pesquisa não tem somente a intenção de criticar esse espaço de produção de conhecimentos, mas valorizar as vozes de quem faz parte desse novo cenário e sente as opressões de ter que assimilar somente um dado tipo de conhecimento, sem ter nenhum diálogo com os seus.

Nesse sentido, embora tenha tido inúmeras possibilidades de participar de outros momentos formativos dentro na universidade, nem sempre podia ir, ora por estar cursando disciplinas, ora por ter leituras e trabalhos a serem entregues, no entanto tive a oportunidade de participar de três momentos distintos com estudantes indígenas da UFSC e ouvi situações que não se diferenciavam das narrativas de Kátia, Nayara, Nayane e Raquel que estavam em uma universidade no interior do Pará.

Nesses eventos, tive a oportunidade de ouvir narrativas significativas dos educandos pertencentes a povos originários distintos que circulam na UFSC. Suas falas traziam as marcas das diferenças, frisando que o curso intercultural é uma conquista dos povos indígenas. Mesmo assim, não deixavam de colocar as diversas violências que sofrem durante o processo formativo na universidade. Os que fazem pós-graduação ou estão em cursos como Geografia, Antropologia,

História narravam que geralmente quando, no curso, sabem que são indígenas, os procuram não como intelectuais e sim para conhecer sua aldeia, seus artefatos, sua pintura.

Ouvi e internalizei as mais diversas violências e racismos, entre eles: os baixos valores recebidos de bolsas de auxílio permanência, trazendo à tona desafios e dificuldades pelos quais passam na universidade relacionados à moradia; a dedicação aos estudos e o compromisso que têm com seus povos para não voltarem sem o diploma; a relação dos filhos que acompanham algumas mulheres por não terem como deixá-los na aldeia; a alimentação dessas crianças; os entraves burocráticos de alimentar as crianças no restaurante universitário (RU); as grades curriculares dos cursos que invisibilizam a história de luta dos povos originários; a falta de conhecimento sobre os territórios indígenas e suas lutas, elementos primordiais para a valorização e garantia de suas próprias formas de viver, ser e estar no mundo como indígenas. E o que me causou lágrimas contidas e um nó na garganta: a acusação de plágio por não saberem utilizar os difíceis códigos das normas da ABNT, deixando marcado no corpo e no subconsciente que não são capazes de estar nesse espaço.

Portanto, ter realizado esta pesquisa foi uma forma de enaltecer memórias e vozes silenciadas. Silenciadas, porém, resistentes e não mudas. Busquei dialogar com as narrativas como um ato político feminino, valorizando suas estratégias de guerra e por entender os povos originários como guerreiros, que há anos mostram suas resistências contra os processos de colonização, numa luta que não é armada e sim ideológica, em que não são pacíficos, domáveis, em que existem estratégias de resistências, onde nessa batalha alguns se preparam espiritualmente, num código que é impenetrável ao mundo branco.

Logo, esses momentos formativos aos quais participei, foram conflituosos e complementares também para pensar a pesquisa e, por isso, invoquei o tempo, como tempo de guerrear, guerrear comigo mesma em alguns momentos; de mostrar o que estava oculto, no sentido de repensar processos educativos com objetivos de valorização e libertação. Pois só quem sente a opressão na pele aprende a lutar, e a rememoração foi uma das formas de combate presente na pesquisa. Nela projetamos mudanças futuras, prevemos acontecimentos.

Quando rememoro as visitas a algumas aldeias do Sudeste paraense, momento em que tive a oportunidade de ouvir o sábio Payaré, uma liderança indígena do povo Gavião, que anunciava a educação do branco como uma educação padre, no entanto necessária para uma melhor interlocução com o mundo branco, insistia na necessidade de

decodificar códigos do mundo branco que também é seu, mas sem perder a sua essência. A fala do saudoso cacique, traz uma sabedoria, um conselho, ensinamentos deixado ao seu povo e que ecoa nos meus ouvidos.

Portanto, compreendo este estudo com narrativas indígenas contribuem com o não silenciamento a esta experiência no âmbito acadêmico, entendendo que além da entrada e permanência travam uma luta diária e com muitos desafios ainda a serem conquistados.

Embora não possamos desmerecer o avanço legal das leis, as conquistas do movimento indígena em hoje estarem na universidade e as próprias mônadas de narrativas de memória das mulheres que fizeram parte da pesquisa junto ao referencial teórico utilizado apontem elementos em respostas a este desafios, pergunto-me: será que a universidade, ao fornecer o acesso aos povos originários querem mesmo dialogar com esses saberes? Os procedimentos burocráticos aos que são submetidos os povos indígenas não são mecanismos de demarcação de territórios de conhecimento? Se pensarmos no choque que os povos indígenas sentem ao entrar na universidade, será que essa não é uma forma de enfraquecimento do outro para que ele desista e volte para sua aldeia carregando nas costas uma incapacidade criada? O fato de não terem um acompanhamento específico e diferenciado, não é uma estratégia de isolamento?

Logo, mesmo não respondendo a todas as questões levantadas, tenho orgulho do caminho da pesquisa trilhado. Meu “olhar” a esse cenário foi desenvolvido à luz de teóricos que contribuem com o desvelamento da colonialidade do saber, poder, ser e da natureza, permitindo chaves de compreensões que vão além de aceitar o que foi construído sendo naturalizado dentro de uma sociedade desigual.

Tenho consciência de que muito ainda tenho a caminhar, seja relacionado ao aprofundamento teórico ou aos métodos de análises, mas também não posso deixar de reconhecer meu empenho, a vontade de “fazer certo”, relativizado aos distintos grupos aos quais experienciei.

As memórias de experiências narradas pela Kátia, Nayara, Raquel e Nayane encontram-se com as minhas, enquanto discente de uma pós-graduação no Sul do país. Minha aproximação a essas vozes carregadas de sentido sobre o universo acadêmico trouxe questionamentos os quais acredito terem sido respondidos nesta pesquisa, tais como: Quais racionalidades são desenvolvidas por essas mulheres pertencentes a povos originários distintos, a partir de suas experiências de ensino na universidade? Como elas se sentem nesse processo formativo que vivenciam nos cursos de graduação? Elas se

apresentam numa lógica colonizadora que as invisibilizam e homogeniza como bestiais ou se apresentam como guerreiras? Para qual história estaríamos contribuindo com nossas pesquisas,? Com os dados oficiais de um grupo hegemônico, ou com a possibilidade de valorizar as vozes dessas mulheres?

Portanto, embora o campo da permanência perpassasse essa pesquisa, não quero enquadrá-la somente nesse campo, ampliando o protagonismo, ou melhor dizendo, a uma nova história recente dos povos originários, contribuindo para o não silenciamento dessas mulheres a essa experiência narrada, amalgamadas na modernidade.

Esse se torna o diferencial desta pesquisa histórica e sociológica: buscar revelar nessa nova história o protagonismo feminino indígena dentro da universidade, a possibilidade de apontar elementos que auxiliam na construção e/ou continuidade sobre Programas de Permanência na universidade, partindo das experiências de vozes protagonizadas por diferentes mulheres e de povos distintos, que reconhecem seus desafios e trazem em suas narrativas indicadores para mudança, inclusive para o território do qual se ocupa esta pesquisa, o Sudeste paraense, palco de inúmeros conflitos relacionados à questão agrária. Uma região emblemática, confrontada pelos projetos de “desenvolvimento” para a região que vai impactando pessoas, natureza, conhecimentos e diversos saberes.

A luta pelo acesso à universidade, pelas ações afirmativas, democratiza o acesso, movimenta o público na universidade, “colore os auditórios”, traz a diversificação da cultura, da história, forçando a repensar o acesso e permanência além de bolsas; ou somente currículos dos cursos, que ainda são pautados numa lógica colonial, que invisibiliza outros saberes, perpetuando uma desigualdade entre os presentes e, com isso, colonizando mais uma vez saberes e seres.

Orientei-me, em minhas análises, também pela ótica pedagógica intercultural necessária na troca entre saberes, nos diálogos reflexivos e respeitosos, os quais podem provocar mudanças perante situações de violência, de desrespeito ao outro, com troca de conhecimento e não pura imposição de um saber que se coloca hierarquizado e único.. Aprendi muito nesses tempos. Fui constituindo minha identidade enquanto pesquisadora, enquanto educadora e produtora de conhecimento e espero poder usar esses conhecimentos como ferramentas de luta e resistências nos espaços que ocupo, fazer assim como fazem as mulheres dessa pesquisa.

Confesso que fazer-se pesquisadora na academia não é uma tarefa fácil. O gostar de estudar, de questionar, de ler, em alguns

momentos, se tornam grandes sacrifícios. Nesses dois anos de “aprendiz” de pesquisa, trilhei um caminho de muitos encontros, emoções, boas gargalhadas, mas também de solidão, choros. Havia momentos em que não me sentia capaz. Ao mesmo tempo, tinha convicção do que queria estudar, entre as infinitas teorias e autores apresentados, mesmo sem conhecê-los em profundidade, sabia do que queria me aproximar.

Mas algo ocorre como reflexão em relação ao por que ter esses desafios, e como eles foram surgindo. Essas proposições que apresento e o caráter metodológico que aprendi, ainda no CAC Ubuntu, nas relações educativas, nos diálogos e que, conseqüentemente, trago para a pesquisa, me fazem compreender os processos de conhecimento, como políticos, dinâmicos e fazendo sentido aos que estão envolvidos a este processo. Para tanto, em minha trajetória acadêmica fui desenvolvendo algumas etapas, as quais, de forma sucinta, entendo como a sensibilização ao tema, a parte crítica proporcionando novas leituras e a parte de criação.

Pensava a minha pesquisa também dessa forma, de que tinha de falar sobre quase tudo o que experienciei e o que sentia sobre essas dadas realidades, para depois dialogar com esses novos conhecimentos e teorias, tendo a possibilidade de novas chaves de interpretações e finalizando, mesmo em caráter temporário, com uma criação, uma obra que dialogasse com as artes e que fizesse sentido àquele grupo participante do processo.

Hoje, de forma mais sistêmica, posso dizer que muitos dos meus anseios estavam ligados à questão da representação, coautoria e devolutiva da pesquisa. Acreditava que, por questão ética, ao trabalhar com comunidades indígenas teria a obrigação de devolver a eles algum resultado da pesquisa, para que eles pudessem avaliar se seria possível usá-lo de alguma maneira. Sentia-me como as mulheres indígenas, com a responsabilidade de estudar, que é um caráter individual com uma dimensão coletiva, demonstrando o uso desses conhecimentos, como resultado dessa produção.

Para dialogar com as narrativas de memória das mulheres pertencentes a povos originários, não queria o diálogo com cânones franceses, nem europeus. Mas foi no filósofo Walter Benjamin e nas pesquisas de algumas mulheres historiadoras que percebi a possibilidade de representação poética e feminina, o que encontrei nas mônadas, mas sinto-as como possibilidades de trabalhar com as memórias narradas, fazendo a relação do presente com esse passado; entendendo um porvir, e que essas memórias das estudantes Guajajara e da Cacica Gavião

remetem a desvelar os estranhamentos e a suposta realidade harmônica de suas presenças na academia.

Logo, a representação foi tendo um duplo caráter, falava delas e também me percebia naquelas falas. Esse talvez seja um dos problemas da pesquisa se avaliada pela ciência pura, pela racionalidade técnica e acadêmica positivista de total separação entre o objeto e pesquisador, entre a razão e a emoção. A que serviria um trabalho investigativo à pesquisadora se essa não fosse afetada, sensibilizada, por questões que se mostram cotidianamente no âmbito social e político como temas que precisam ser desvelados e desnaturalizados, como uma das formas de possibilitar mudanças sociais e que estão muitas das vezes postos com dada normalidade àquele tempo e espaço?

Em relação à devolutiva da pesquisa, esse foi outro desafio. Porém, Guilherme, colega do mestrado, ajudou-me a dar o que Benjamin chama de "salto do tigre", ou que nós marabaenses chamamos de "salto do gato Maracajá". Em determinado momento, não conseguia mais escrever, e foi pela arte e para a arte que consegui visualizar o todo da pesquisa, quando Guilherme me instiga a fazer um pequeno vídeo documentário com as gravações de áudios e imagens minhas e das mulheres que fazem parte deste estudo. No processo de separação das fotografias, de ter de ouvir novamente os áudios para os cortes, selecionar o material, fui me dando conta de que estava desenvolvendo a pesquisa, que tinha voltado a escrever, percebi o tamanho da riqueza do trabalho.

Ah, a arte! Uma ferramenta política e poética. Durante meus estudos de mestrado na Ilha de Florianópolis, devido ao compromisso de dar conta das leituras e o pouco conhecimento dos espaços culturais acolhedores e que não fossem caros, me fizeram distanciar ainda mais da arte, de outras linguagens com as quais tenho planos de dialogar num futuro próximo mais de pertinho, como o canto, a percussão, dança dos terreiros, com a mãe natureza. Penso em assim melhorar minha trajetória em formação e, conseqüentemente, vejo como a possibilidade de mudanças para hábitos mais saudáveis e a contribuir com a minha profissão como educadora popular.

Então, no que entendo como um salto para a aproximação da pesquisa com a linguagem áudiovisual, encontro-me no processo de construção de um documentário, um pequeno exercício de aproximação da pesquisa com a arte, respeitando as narrativas e buscando não falar com e nem pelas mulheres narradoras que fizeram parte desta pesquisa, mas juntar suas memórias de forma que nesse tecer de experiências as apresentasse como guerreiras que são, indo além da vitimização e

diminuição do poder de resistências femininas. Dando visibilidade às suas formas de ser e estar no mundo, que não estão ligadas somente à opressão e colonização patriarcal, pois, entendo que o colonizado também fala, não é submisso, tem suas experiências e são a partir dessas que se reinventam de acordo com suas necessidades e assim têm um artefato como devolutiva.

Sobre o outro desafio, ligado à coautoria, lembro-me de que em vários momentos, em encontros dos quais tive oportunidade em participar, principalmente nas ocasiões em que minha timidez permitia, e que tinham caráter mais dialógico em relação às pesquisas com caráter de intervenção social e política, questionei sobre a possibilidade da coautoria com as mulheres que fazem parte da pesquisa. As respostas eram positivas, mas se tratava de algo a se pensar mais, pois seria difícil, de modo que esse desafio não tive como resolver.

Talvez essas questões que apresento como provocações não estejam totalmente resolvidas e nem amadurecidas nesses dois anos de pesquisa. Talvez não sejam as mesmas que enfrentarei no caminhar acadêmico e político no qual desejo continuar ouvindo narrativas indígenas na universidade, construindo diálogos entre experiências de quem vive a universidade, sendo que muitas vezes suas vozes são silenciadas, assim como o aprofundamento teórico relacionado com a interculturalidade como um processo ligado as questões decoloniais.

Com isto, vislumbro como pesquisa futura ouvir e analisar narrativas de mulheres pertencentes a povos originários discentes do curso de Medicina, enaltecendo histórias que são ocultadas pelo discurso do desenvolvimento presente na modernidade, investigando se existem diálogos entre a medicina indígena e a medicina ocidental, e tão logo, se existem práticas de interculturalidade nos cursos de medicina que recebem estudantes indígenas. Com isto, contribuindo com possibilidades de desvelamento das histórias monumentos presentes em nossa sociedade, provocando rupturas necessárias e inventar outras práticas educacionais mais dialógicas.

Por fim, te agradeço tempo, em poder me ajudar a reconhecer-me como pesquisadora, pelo desenvolvimento da pesquisa, pelo encontro de grandezas com as narrativas e o prazeroso desafio dos diálogos propositivos ao qual foi-me possibilitado neste tempo suspenso de formação. E que venham outros tempos...

REFERÊNCIAS

FONTES

Nayane Guajajara. Entrevista concedida à Tatiana de Oliveira Santana. Marabá, Pará. 20 de fevereiro de 2016.

Nayara Guajajara. Entrevista concedida à Tatiana de Oliveira Santana. Marabá, Pará. 21 de fevereiro de 2016.

Raquel Guajajara. Entrevista concedida à Tatiana de Oliveira Santana. Marabá, Pará. 21 de fevereiro de 2016

Kátia Gavião. Entrevista concedida à Tatiana de Oliveira Santana. Marabá, Pará. 01 de março de 2016.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%EA7ao.htm

m> Acesso em: agosto de 2016.

BRASIL, Decreto Presidencial nº. 26, de 04/02/1991. Disponível em:

<<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/113987/decreto-26-91>> Acesso

em: agosto de 2016.

BRASIL, Decreto Presidencial 5.051, de 19/04/2004, que promulga a Convenção 169 da OIT. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/decreto5051.pdf>> Acesso

em: agosto de 2016.

BRASIL, Decreto nº 6.861, de 27/05/2009. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6861.htm)

2010/2009/Decreto/D6861.htm> Acesso em: agosto de 2016.

BRASIL, Estatuto do Índio, Lei nº 6.001, de 19/12/1973. Disponível em:

<http://www.funai.gov.br/quem/legislacao/estatuto_indio.html>

Acesso em: agosto de 2016.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20/12/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: agosto de 2016.

BRASIL, Plano Nacional de Educação de 2001/2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>> Acesso em: agosto de 2016.

BRASIL, Plano Nacional de Educação de 2011/2020. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pne_projeto_lei1.pdf> Acesso em: agosto de 2016.

BRASIL, Portaria Interministerial MJ/MEC nº 559, de 16/04/1991. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/portInter559_91.htm?Time=1/8/2009%207:25:15%20AM>. Acesso em: setembro de 2016.

BRASIL, Resolução CEB Nº 03/99, de 10/11/1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>> Acesso em: agosto de 2016.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Wagner Roberto do. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná:** sujeitos e pertencimentos. 2010. 594 f. Tese (Doutorado) - Educação, Universidade Federal de Paraná, Curitiba, 2010.

ANTONACCI, Maria Antonieta. África/Brasil: corpos, tempos e histórias silenciadas. **Revista Tempo e Argumento**, v. 1, n. 1, 2009.

ASSIS, William Santos; OLIVEIRA, Myriam; HALMENSCHLAGER, Fábio. Dinâmicas territoriais e as complexidades das áreas de fronteira agrária na Amazônia oriental. **Estudos Sociedade e Agricultura**, v. 2, 2013.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117.

BANIWA, Gersem. A Lei das Cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade. **Cadernos do Pensamento Crítico Latino-Americano**. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2014/12/XXXVcadernopensamentocritico.pdf>>. Acesso em: 21 de abril de 2017.

BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. Novo Desafio para as Organizações Indígenas e Indigenistas no Brasil. *In.*: SMILJANIC, Maria Inês; PIMENTA, José; BAINES, Stephen Grant (Org.). **Faces da indianidade**. Curitiba: Nexo Design, 2009.

BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. Os desafios da educação indígena intercultural no Brasil: avanços e limites na construção de políticas públicas. *In.* NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe; ROSA, Helena Alpini; BRINGMANN, Sandor Fernando (Org.). **Etnohistória, história indígena e educação**: Contribuições ao debate. Porto Alegre: Palotti, 2012.

BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: LACED/Museu Nacional, 2006.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre a literatura e história da cultura. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras Escolhidas, vol. 1).

BENJAMIN, Walter. **Origem do drama trágico alemão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora da UFMG/Imprensa Nacional do Estado de São Paulo, 2007.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Intelectuais indígenas, interculturalidade e educação**. Tellus, n. 26, p. 11-29, 2015.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DA SILVA, Andreia Rosa Kurroschi. Estudantes Indígenas no Ensino Superior: o programa de

acesso e permanência na UFRGS. **Políticas Educativas**, v. 6, n. 2, 2013.

BEZERRA, Charlene B. dos Santos. **Práticas de letramentos de educadores de um assentamento no sudeste do Pará**: representações de leitura. 2014. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós Graduação em Linguística. Florianópolis, 2014.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Editora da UFMG, 2013.

BONIN, Iara Tatiana. **E por falar em povos indígenas...: quais narrativas contam em práticas pedagógicas?**. 2007. 220f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2007.

CALDART, Roseli Salete. **Educação em movimento**: formação de educadores e educadoras no MST. Petrópolis: Vozes, 1997.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Por uma educação do campo**: Campo – Políticas Públicas – Educação. Brasília: INCRA; MDA. 2008 (NEAD Especial; 10).

CANDAU, Vera Maria. **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

CARVALHO, Doracy Dias de Aguiar. **A política de cotas da Universidade Federal do Tocantins**: concepção e implicações para a permanência dos estudantes indígenas. 2010. 190 f. Dissertação (Mestrado) - Ciências Humanas. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

CAVALCANTI, C. **Pensamento econômico, saber ecológico tradicional e etnoeconomia**: uma proposta introdutória de nova perspectiva disciplinar, abr./2001. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/tpd/110.html>. Acesso em: mar 2010.

CECCHETTI, Elcio; PIOVEZANA, Leonel (Org.). **Interculturalidade e Educação: Saberes, Práticas Ee Desafios**. Blumenau: Edifurb, 2015.

CHAMORRO, Graciela. la calidad intercultural: desdoblamientos reacción a la conferencia pronunciada por la dra. María Elena González, de la Universidad de la Frontera, Temuco, Chile. In: NASCIMENTO, Adir Casaro (Org.). **Povos indígenas e sustentabilidade: saberes e práticas interculturais nas universidades**. Campo Grande: UCDB, 2009.

CORAZZA, Sandra Mara. Manual infame... mas útil, para escrever uma boa proposta de tese de dissertação. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Francisco de Assis. Decodificando Economias Locais: estrutura e dinâmica do Sudeste Paraense, uma região crítica da Amazônia. In: Rivero, S. & Jayme Jr. , F. G.(org). **As Amazônias do Século XXI**. Belém: EDUFPA, 2008.

COSTA, F. de A. **Formação Agropecuária da Amazônia: os desafios do desenvolvimento sustentável**. Belém: UFPA/NAEA, 2000

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais e Educação–um panorama. In. SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.) **Cultura, Poder e Educação: um debate sobre Estudos Culturais em Educação**. Canoas: Editora da ULBRA, 2011.

COSTA, Warley da. A escrita escolar da história da África e dos afro-brasileiros: entre leis e resoluções. In: PEREIRA, Amilcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria da Costa (Orgs.). **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

D'ANGELO, M. **Arte, política e educação em Walter Benjamin**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

SANTANA, Tatiana de Oliveira; PAIM, Elison Antonio. A experiência da construção coletiva de um curso técnico voltado aos povos indígenas do sudeste paraense. **Criar Educação - Revista do Programa de Pós-graduação em Educação – UNESCO. Edição Especial**. 2016.

NUNES, Roberson de Souza. **Haikai e performance**: imagens poéticas. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil Platôs** — Capitalismo e Esquizofrenia. Vol. 4 São Paulo: Editora 34, 1997.

DIEGUES, Antônio Carlos. **Desmatamento e Modos de Vida na Amazônia**. Campinas: Gráfica e Editora Alves Ltda, 1999.

DUSSEL, Enrique. Meditações anti-cartesianas: sobre a origem do anti-discurso filosófico da modernidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

ESTÉS, Clarissa Pinkola; BARCELOS, Waldeia. **Mulheres que correm com os lobos**: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2005.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FLEURI, Reinaldo Matias e SOUZA, Maria Izabel Porto de. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação intercultural**. Mediações necessárias. Rio de Janeiro. DP&A, 2003.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 2. 2002.

FRANÇA, Cyntia Simioni. **O Canto da Odisseia e as Narrativas Docentes**: dois mundos que dialogam na produção de conhecimento histórico educacional. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar, escrever, esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2006.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Limiar, aura e rememoração**: ensaios sobre Walter Benjamin. São Paulo: Editora 34, 2014.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In.: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.) **O Sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens que lampejam: contribuições de Walter Benjamin para a produção de conhecimentos históricos. **Encuentro de Saberes. Luchas populares, resistências Y educación**, Buenos Aires-Argentina, v. 1, p. 53, 2013.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. **Memória, história e (re) invenção educacional**: uma tessitura coletiva na escola pública. Educação, memória, história: possibilidades, leituras. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, história e tempo: perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa em ensino de história. **Revista Cadernos do Ceom**, v. 21, n. 28, p. 15-32, 2008.

GARCIA, Andrea Ponce. Comissão da Verdade Suruí-Aikewára: uma etnografia da memória e do esquecimento. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 29, 2014, Natal. **Anais**, p. 1 - 14.

GAUTHIER, Jacques. A Sociopoética como prática de pesquisa integral. **Revista Enfermagem**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 6, p.848-852, 2014.

GONÇALVES, Rosiane Ferreira. **Autonomia e sustentabilidade indígena**: entraves e desafios das políticas públicas indigenistas no estado do Pará entre 1988 e 2008. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos. Programa de

Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, Belém, 2010.

GORETE NETO, Maria. **As representações dos Tapirapé sobre sua escola e as línguas faladas na aldeia:** implicações para a formação de professores. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos da economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul** São Paulo: Editora Cortez, 2010.

GUIMARÃES, Mariana Teixeira. **Na luta pela terra, entraves e sonhos:** Payaré e o povo Akrãtikatejê. 2011. TCC (Graduação) - Ciências Sociais, Universidade Federal do Pará, Marabá, 2011

GUZMÁN, Elizabeth Castillo; GUEVARA, Sandra Patricia Guido. La interculturalidad: ¿ principio o fin de la utopía? **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, n. 69, p. 17-43, 2015.

HALL, Stuart. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

HALL, Stuart. **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **A perspectiva dos estudos culturais.** Florianópolis: Vozes, 2000.

HARARI, Isabel. Dando continuidade ao Fórum sobre Violações de Direitos dos Povos Indígenas. **ARACÊ-Direitos Humanos em Revista**, v. 2, n. 3, p. 239-245, 2015.

ISHA, Lerner. **O Tarô da Deusa Tríplice:** o poder dos arcanos maiores, dos chacras e do feminino divino. São Paulo: Pensamento, 2005.

JODAS, Juliana. **Entre diversidade e diferença:** o Programa de Ações Afirmativas da UFSCar e as vivências dos estudantes indígenas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2012.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In.: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, p. 165-183, 1999.

LANDER, Edgardo et al. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Novo Desafio para as Organizações Indígenas e Indigenistas no Brasil. In: SMILJANIC, Maria Inês; PIMENTA José; BAINES Stephen Grant. **Faces da indianidade**. Curitiba : Nexo Design, 2009

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos originários no Brasil de hoje. Brasília, MEC/SECAD/LACED/Museu Nacional, 2006.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, 2015.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 285, 2006.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 71-114, 2008.

MARIN, José. Interculturalidade e descolonização do saber: relações entre saber local e saber universal, no contexto da globalização. **Visão Global**, Joaçaba, v. 12, n. 2, p. 127-154, jul./dez. 2009.

MARÍN, Pilar Cuevas. Memoria colectiva: Hacia un proyecto descolonial. In: WALSH, Catherine (Org.) **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013, p. 69-103.

MATO, Daniel. Diferenças culturais, interculturalidade e inclusão na produção de conhecimentos e práticas socioeducativas. *In.*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

MATTIOLI, Érica Aparecida Kawakami. **Povos indígenas na universidade**: ação afirmativa e a geopolítica do conhecimento. 2014. 202 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

MICHELOTTI, Fernando; SOUZA, H.; ALMEIDA, AP de O. Estratégias de comercialização e reprodução camponesa no sudeste Paraense: a participação do Assentamento Palmares II na Feira do Produtor Rural de Parauapebas/PA. **Encontro da Rede de Estudos Rurais**, v. 4, 2010.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidad global, capitalismo y hegemonía epistémica. *In.*: WALSH, Catherine. SCHIWY, Freya; CASTRO-GÓMEZ, Santiago (Org.). **Indisciplinar las ciencias sociales**: geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2002.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais-projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

NASCIMENTO, Edileusa Santiago do. **Identidade e memória de habitantes de Fortaleza--CE**: ramos de raízes indígenas em trânsito na cidade. 2009. 329 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

NIEDERAUER, Marcia. **Universidade e universitários indígenas na internet**: inclusões e exclusões no âmbito da representação. 2013. 287 p. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2013.

NOVAIS, Adriana Rodrigues. A memória da repressão e violência no campo em tempos da Comissão Nacional da Verdade. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru, v. 3, n. 2, p. 43-55, 2015.

PAIM, Elison Antonio. **Memórias e experiências do fazer-se professor**. 2005. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2005.

PAIM, Elison Antonio. Para além das leis: o ensino de culturas e histórias africanas, afrodescendentes e indígenas como descolonização da história. In: MOLINA, Ana Heloisa. FERREIRA, Carlos Augusto Lima. Org. **Entre textos e contextos: caminhos do ensino de História**. Curitiba: CRV, 2016.

PAIM, Elison Antonio. Professoras: Narradoras de memórias e experiências do trabalho em escolas multiseriadas em Palmitos/Santa Catarina. **Revista Horizontes**. v. 31, n.2, p 89-98, jul./dez, 2013a.

PAIM, Elison Antonio. Rememorações de professores de história: Expectativas quanto a formação inicial. **Fóruns Contemporâneos de Ensino de História no Brasil**, 2013.

PAIM, Elison Antonio; TAVARES; Isadora Nunes. A educação patrimonial em escolas e universidades. In: PAIM, Elison Antonio (org.). **Patrimônio cultural e escola: entretecendo saberes**. Florianópolis: Copiart, 2017.

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

PALADINO, Mariana. Um mapeamento das ações afirmativas voltadas aos povos indígenas no ensino superior. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; NABARRO, Edilson; BENITES, Andréa (Orgs.). **Estudantes Indígenas no Ensino Superior uma abordagem a partir da experiência na UFRGS**. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2013.

PEIXOTO, Rodrigo Correa. Memória, verdade e justiça: reconhecendo abusos do passado e do presente no Bico do Papagaio-DOI:

10.5801/ncn. v16i2. 1196. **Novos Cadernos NAEA**, Belém, v. 16, n. 2, 2013.

PEREIRA, Airton dos Reis. **A luta pela terra no sul e sudeste do Pará**: migrações, conflitos e violência no campo. Recife: O autor, 2013.

PEREIRA, Cícero Valdiêr. **Política de acesso e permanência para estudantes indígenas na universidade**: avaliação da política de cotas da Universidade Federal do Tocantins (UFT) Fortaleza 2011. 186 f. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Pro - Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2011.

PONCE GARCIA, Andrea. Trayectoria de la(s) memoria(s) Aikewara = del 'evento' de la Guerrilla de Araguaia a la Comisión de Amnistía en el actual contexto de revisión de la ditadura brasileña. 2015. 175 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 2015.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. **Projeto História**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, São Paulo, v. 14, 1997.

PORTELLI, Alessandro. A Filosofia e os Fatos: Narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 1996, p. 59-72.

PORTELLI, Alessandro. **O momento da minha vida**: funções do tempo na história oral. Muitas memórias, outras histórias. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2004.

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. Rio de Janeiro: Global Editora, 2004.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

RAMOS, Francisco Régis Lopes, **A danação do objeto**. O museu no ensino de História. Chapecó: Argos, 2004.

REBELO, Francine Pereira. Mulheres Caciques: Uma etnografia sobre as representações de gênero a respeito de lideranças femininas Guarani em Santa Catarina. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 29, 2014, Natal. **Anais**. Disponível em: < http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1402013150_ARQUIVO_artigorba2014FrancinePereiraRebello.pdf>. Acesso em: maio 2017.

LINS, Regina Navarro. **A cama na Varanda**: arejando nossas histórias a respeito de amor e sexo. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2000.

RIBEIRO JÚNIOR, Ribamar. Entre deslocamentos e cisões: a trajetória dos Akrãtikategê na luta por seu território. In.: CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM SOCIAIS E HUMANIDADES, 2, 2013, Belo Horizonte. Disponível em: www.2coninter.com.br/artigos/pdf/307.pdf. Acesso em: jan 2014.

RIBEIRO, Maria Beatriz de Figueiredo. **Aqui não tem esse negócio de herança**. Hoje eu quero uma terra pra mim! Relações intergeracionais na luta camponesa. 2011. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da alternância na educação rural/do. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 027-045, 2008.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. **Ch'ixinakax utxiwa**. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

ROSA, Maria Inês Petrucci *et al.* Uma outra compreensão de currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 198-217, 2011.

ROSA, Maria Inês Petrucci. *et al* Currículo e narrativa: potencialidades das mônadas para uma outra compreensão dos acontecimentos educativos. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, pp.198-217, Jan/Jun 2011.

SAHLINS, Marshall. **Cultura e razão prática**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2003.

SANTANA, Tatiana de Oliveira. PAIM, Elison Antonio. A experiência da construção coletiva de um curso técnico voltado aos povos indígenas do sudeste paraense. **Criar Educação**, Criciúma, Edição Especial II Congresso Ibero-Americano, p. 1 - 13, 2016. Disponível <<http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/viewFile/2911/2696>>. Acesso em: jun 2017.

SANTOS, Augusto Ventura dos. **Políticas afirmativas no ensino superior**: estudo etnográfico de experiências indígenas em universidades do Mato Grosso do Sul (Terena e Kaiowá-Guarani). Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2010a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Jorge Luis Ribeiro dos. **Xikrín versus Vale**: direitos olvidados. 2013. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias. In: FERRETTI, C.J. *et al.* (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA, Edson. Os povos indígenas e o ensino: possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008. In: **Seminário Educação, Relações Raciais E Multiculturalismo**: Comunidades Tradicionais E Políticas Públicas - SEREM, V, Florianópolis, 15 a 18/05/2014. Florianópolis: UDESC, 2014.

SILVA, Idelma Santiago da. **Migração e cultura no sudeste do Pará: Marabá (1968-1988)**. 2006. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História/Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

SILVA, Marizete Fonseca da. Histórias do feminino - Cirandeiros Lunáticos: um exercício de autoria, autoralidade, autorização em educação. 2013. 266f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). A produção social da identidade e da diferença. In: Silva, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000. p. 7-72.

SILVEIRA, Lia Carneiro et al. A sociopoética como dispositivo para produção de conhecimento. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 12, n. 27, p. 873-881, 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa ensino**. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino. A arte de contar e trocar experiências: Reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. In: **Revista Educação em Questão**, Natal, vol. 25, n. 11, jan/abr, 2006a, pp. 22-39.

SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia. **Política cidade e educação – Itinerários de Walter Benjamin**. Rio de Janeiro: Editora Puc Rio, 2009.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?**. Editora UFMG, 2010.

SUELI, Carneiro. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: **Racismos Contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano Ed., 2003.

TERENA, Marcos. O estudante indígena no ensino superior. In. BERGAMASCHI, Maria Aparecida; NABARRO, Edilson; BENITES, Andréa. **Estudantes Indígenas no Ensino Superior**: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2013, p. 9-13.

THOMPSON, E. P. **A miséria da Teoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TUBINO, Fidel; MANSILLA, Katherine (Ed.). **Universidade e interculturalidade**: desafios para América Latina. RIDEI, 2012.

VELOSO, Caetano. **Oração ao Tempo** - Letra da música Oração ao Tempo. Disponível <http://letras.terra.com.br/caetano-veloso/44760>
Acesso em 05/9/2016

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In.: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, sociedad**. Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Ediciones Abya Yala, 2009a.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político -epistémicas de refundar el Estado. In: **Tábula Rasa**. Bogotá, n. 9, p. 131-152, julio-diciembre 2008.

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

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In.: WALSH, Catherine (Org.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013, p. 23-68.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo. In: MAGALHÃES NETO, Hamilton (org). **Desarrollo e interculturalidad, imaginario y diferencia: la nación en el mundo andino**. Río de Janeiro: Academia de la Latinidad, 2006. p. 27-43.

ZANNONI, Claudio. **Conflito e coesão: o dinamismo Tenetehara**. Brasília: Conselho Indigenista Missionário, 1999.

ANEXO

ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assinie no final deste documento, que está em duas vias. Uma dela é sua e outra é do pesquisador.

Título do projeto Narrativas Femininas Guajaráras do Ensino Superior

Pesquisador responsável **Tatiana de Oliveira Santana**

Telefone para contato: 94 99119 - 8378

Orientador: **Elison Antonio Paim**

Telefone: 48- 88334095

O Objetivo desta pesquisa é registrar memórias e experiências de mulheres Guajaráras que cursam o ensino superior na UNIFESSPA possibilitando trazer a tona vozes silenciadas no processo de escolarização do "mundo branco" tornando visível suas estratégias de resistência a partir das memórias narradas sobre esse vivido.

A sua participação na pesquisa consiste em uma entrevista oral que será gravada pelo próprio pesquisador, sem qualquer prejuízo ou constrangimento para o pesquisado. Os procedimentos aplicados por esta pesquisa oferecem baixo risco a sua integridade moral, física, mental ou efeitos colaterais. As informações obtidas através da coleta de dados serão utilizadas para alcançar o objetivo acima proposto, e produção de trabalhos acadêmicos, resguardando ou divulgando sua identidade conforme indicação abaixo. Caso não queira mais fazer parte da pesquisa, favor entrar em contato pelos telefones acima citados.

() Autorizo a minha identificação, os pesquisadores poderão utilizar meu nome ao citar minhas falas em trabalhos acadêmicos.

() Não autorizo minha identificação, os pesquisadores não poderão utilizar meu nome ao citar minhas falas em trabalhos acadêmicos.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, Nayanne Pereira Ventura Guajayara,
RG 5958875 CPF 549.774.992.53 abaixo assinado, concordo em participar do estudo como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisadora Tatiana de Oliveira Santana sobre a pesquisa e, os procedimentos nela envolvidos, bem como os benefícios decorrentes da minha participação. Foi me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento.

Local: Marabá

Data ___/___/___

Nome e assinatura do sujeito:

Nayanne Pereira Ventura Guajayara



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine no final deste documento, que está em duas vias. Uma dela é sua e outra é do pesquisador.

Título do projeto Narrativas Femininas Guajajáras do Ensino Superior

Pesquisador responsável **Tatiana de Oliveira Santana**

Telefone para contato: 94 99119 - 8378

Orientador: **Elison Antonio Paim**

Telefone: 48- 88334095

O Objetivo desta pesquisa é registrar memórias e experiências de mulheres Guajajáras que cursam o ensino superior na UNIFESSPA possibilitando trazer a tona vozes silenciadas no processo de escolarização do "mundo branco" tornando visível suas estratégias de resistência a partir das memórias narradas sobre esse vivido.

A sua participação na pesquisa consiste em uma entrevista oral que será gravada pelo próprio pesquisador, sem qualquer prejuízo ou constrangimento para o pesquisado. Os procedimentos aplicados por esta pesquisa oferecem baixo risco a sua integridade moral, física, mental ou efeitos colaterais. As informações obtidas através da coleta de dados serão utilizadas para alcançar o objetivo acima proposto, e produção de trabalhos acadêmicos, resguardando ou divulgando sua identidade conforme indicação abaixo. Caso não queira mais fazer parte da pesquisa, favor entrar em contato pelos telefones acima citados.

Autorizo a minha identificação, os pesquisadores poderão utilizar meu nome ao citar minhas falas em trabalhos acadêmicos.

Não autorizo minha identificação, os pesquisadores não poderão utilizar meu nome ao citar minhas falas em trabalhos acadêmicos.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, Nayara Pereira Ventura Guajajara,

RG 7463070 CPF 01219730262, abaixo assinado, concordo em participar do

estudo como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisadora Tatiana de Oliveira Santana sobre a pesquisa e, os procedimentos nela envolvidos, bem como os benefícios decorrentes da minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento.

Local: Marabá

Data ___/___/___

Nome e assinatura do sujeito:

Nayara Pereira Ventura Guajajara



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine no final deste documento, que está em duas vias. Uma dela é sua e outra é do pesquisador.

Título do projeto Narrativas Femininas Guajajáras do Ensino Superior

Pesquisador responsável **Tatiana de Oliveira Santana**

Telefone para contato: 94 99119 - 8378

Orientador: Elison Antonio Paim

Telefone: 48- 88334095

O Objetivo desta pesquisa é registrar memórias e experiências de mulheres Guajajáras que cursam o ensino superior na UNIFESSPA possibilitando trazer a tona vozes silenciadas no processo de escolarização do "mundo branco" tomando visível suas estratégias de resistência a partir das memórias narradas sobre esse vivido.

A sua participação na pesquisa consiste em uma entrevista oral que será gravada pelo próprio pesquisador, sem qualquer prejuízo ou constrangimento para o pesquisado. Os procedimentos aplicados por esta pesquisa oferecem baixo risco a sua integridade moral, física, mental ou efeitos colaterais. As informações obtidas através da coleta de dados serão utilizadas para alcançar o objetivo acima proposto, e produção de trabalhos acadêmicos, resguardando ou divulgando sua identidade conforme indicação abaixo. Caso não queira mais fazer parte da pesquisa, favor entrar em contato pelos telefones acima citados.

Autorizo a minha identificação, os pesquisadores poderão utilizar meu nome ao citar minhas falas em trabalhos acadêmicos.

Não autorizo minha identificação, os pesquisadores não poderão utilizar meu nome ao citar minhas falas em trabalhos acadêmicos.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, Raquel Pereira Brinco Guajajara,

RG 7645181 CPF 036764973-52, abaixo assinado, concordo em participar do

estudo como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisadora Tatiana de Oliveira Santana sobre a pesquisa e, os procedimentos nela envolvidos, bem como os benefícios decorrentes da minha participação. Foi me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento.

Local: Marabá

Data ___/___/___

Nome e assinatura do sujeito: