



Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Letras – IL

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP

Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL

Mestrado em Linguística

Identities, voices and presences indigenous in the University of Brasília under the perspective of Critical Discourse Analysis

Núbia Batista da Silva - Nubiã Tupinambá

**Brasília- DF
2017**



Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Letras – IL

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP

Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL

Identidades, vozes e presenças indígenas na Universidade de Brasília sob a ótica da Análise de Discurso Crítica

Núbia Batista da Silva - Nubiã Tupinambá

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestrado em Linguística, área de concentração Linguagem e Sociedade.

Orientadora: Juliana de Freitas Dias

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com
os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Silva, Núbia Batista da

SI586i Identidades, vozes e presenças indígenas na Universidade
de Brasília sob a ótica da Análise de Discurso Crítica / Núbia
Batista da Silva; orientador Juliana de Freitas Dias. --
Brasília, 2017.

134 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística) --
Universidade de Brasília, 2017.

1. identidades. 2. vozes. 3. presenças indígenas. 4.
discursos. 5. cosmovisão. I. Dias, Juliana de Freitas,
orient. II. Título.

Identidades, vozes e presenças indígenas na Universidade de Brasília sob a ótica da Análise de Discurso Crítica

Núbia Batista da Silva - Nubiã Tupinambá

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Linguística, área de concentração Linguagem e Sociedade.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Juliana de Freitas Dias - Orientador(a) / Presidente(a) (UnB/PPGL)

Prof. Dr. Enrique Huelva Unternbäumen- Membro efetivo externo (PPGLA)

Profa. Dra. Maria Luíza Monteiro Sales Coroa - Membro efetivo interno (UnB/PPGL)

Profa. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa - Membro suplente (UnB/PPGL)

Dedicatória

Aos meus pais, por serem minha força, por me ensinarem a entender e aceitar a diferença buscando uma relação de iguais na sociedade.

Aos meus Parentes que constituem em grande parte a diversidade desse país.

Agradecimentos

À Deus, fonte e criador de tudo que há visível e invisível. Sobre tudo, fonte de AMOR que me permite saudar o Deus que há em mim “EU”, percebendo-me comunidade, saúdo o Deus que há em nós.

Ao meu esposo Atã Tupinambá Sergio Henrique Souza Silva, grande incentivador e companheiro de todas as jornadas. Nesta, em especial, por ler o meu projeto de pesquisa e fazer as quatro primeiras gravações do meu trabalho de campo. Escuta atenta aos meus achados. Agradeço a toda minha família, especialmente a minha mãe Maria Vitória Batista da Silva, Jacy Tupinambá, sábia e guerreira incansável do amor que cuida e cura no silêncio, à nossa filha Rosângela Batista da Silva, Poty Porang Tupinambá, às minhas irmãs, Akauã Tupinambá e Neco, ao meu irmão Atã Tupinambá, pela compreensão, incentivo, sempre confiantes em minha capacidade; à minha sobrinha Iraê Tupinambá, pelo apoio nos momentos finais, e ao meu Sobrinho, Engoporang Tupinambá, por trazer o que há de mais puro no ser humano, o amor verdadeiro. Vocês são realmente a minha fortaleza e persistência. Os meus sinceros e eternos agradecimentos,

Agradeço a minha orientadora, Juliana de Freitas Dias, por respirar amor, sensível aos sinais do aprendizado que passa pelo coração e causa mudança. A Sra. me ajudou a acreditar numa educação inclusiva O meu obrigada por ter me visto e acreditado na minha força que me move. Ter acreditado no meu projeto.

À professora Maria Coroa, minha qualificadora, escuta atenta e enaltecedora de olhar crítico e altruístico. Obrigada também por ter acreditado no meu projeto de pesquisa.

Aos professores do curso PPGL que muito contribuíram para o meu aprimoramento da pesquisa a ser realizada. Professores/as: Carmem Jená, Viviane Vieira, Maria Luíza Coroa e Kleber Aparecido.

Agradeço as queridas colegas, Caroline Vilhena, Gina Vieira, Gissele Alves, Valéria Gomes, Vilma Kamaiurá, (Parente) e o Atauan Soares, pela companhia alegre, solidária e humilde com que me acolheram, na turma da professora Juliana Dias, e me ajudaram no crescimento acadêmico, além de serem grandes atuantes de uma educação humanizada.

Agradeço aos meus Parentes, Estudantes indígenas da UnB, que com suas presenças, emprestaram suas vozes para que eu pudesse ecoar neste momento. Especialmente, aos colaboradores diretos, que doaram seus tempos e compartilharam seus conhecimentos.

Como também agradeço à Coordenadora do Espaço de convivência Indígena Multicultural da UnB/ Maloca, com toda sua equipe de profissionais dedicadas, Patrícia e Camila, como a todos trabalhadores terceirizados, profissionais comprometidos com Brasil que respeita e diversidade.

Finalmente, agradeço a Universidade de Brasília Decanato de Pós Graduação/ Capes, pela bolsa de mestrado 2016/2017, e pelo Auxílio Financeiro a Discentes, através do Edital DPG/UnB N° 02/2017 Discentes de Pós-Graduação para o Desenvolvimento de Dissertações e de Teses, para mim ajuda fundamental na conclusão desse curso de mestrado.

Resumo

Nesta pesquisa investigo os processos sociais e discursivos da presença de estudantes indígenas na Universidade de Brasília- UnB, cujo título é “Identidades, vozes e presenças indígenas na UnB: sob a ótica da Análise de discurso crítica”. Apresento, neste trabalho, um estudo fundamentado na Análise de Discurso Crítica em diálogo com meu povo Tupinambá e a cosmovisão de meus parentes e trato, entre outros aspectos, sobre a discrepância entre a política de acesso dos estudantes indígenas à UnB (desde 2004) e a política efetiva, com suas lacunas, voltada para a permanência desses alunos na universidade. Para compor um tema relevante na agenda de pesquisa em Análise de Discurso Crítica, escolho como possível problema social e discursivo, as dificuldades vivenciadas pelos estudantes indígenas na Universidade. Essas dificuldades podem estar relacionadas à invisibilidade dessa presença indígena na graduação e na pós-graduação, somadas às várias formas de discriminações vividas nos espaços acadêmicos, como foi constatado em estudo piloto com esses estudantes em reuniões da Maloca. Minha pesquisa busca investigar conflitos identitários, relativos à esfera de poder, das diferenças e exclusões, para compreender como essas tensões e crises são construídas na via discursiva, as implicações e relações dos discursos com as práticas sociais e, principalmente, busco contribuir para este debate em termos de mudança dessa realidade social. Evidencio, nesta pesquisa qualitativa de base etnográfica crítica, a interação que se dará na compreensão do processo de construção de troca de saberes e conhecimentos que se percebe no percurso, e que são tecidas em redes sociais, políticas e econômicas, no contra ponto da hegemonia estabelecida pelos não indígenas. As análises realizadas apontam para passos possíveis nas práticas discursivas e sociais das vivências acadêmicas, tendo uma consciência linguística crítica como uma ponte capaz de estabelecer a troca, como diz o Mestre Paulo Freire (1987, p. 45), “diálogo é uma exigência existencial. E, se é um encontro que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode se reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tão pouco tornar-se simples troca, das ideias a serem consumidas pelos permutantes”.

Palavras-chave: Discursos, identidades, vozes e presenças indígenas.

Abstract

In this research I investigate the discursive social processes of the presence of indigenous students at the University of Brasília - UnB. Its title is: "Identities, voices and indigenous presence in UnB: from the perspective of Critical Discourse Analysis". In this work, I present a study based on Critical Discourse Analysis in dialogue with my Tupinambá people and the cosmovision of my relatives and, among other aspects, on the discrepancy between the access policy of indigenous students to UnB (since 2004) and the effective policy, with its gaps, focused on the permanence of these students in the university. To compose a relevant topic in the research agenda in Critical Discourse Analysis, I choose as a possible social and discursive problem the difficulties experienced by the indigenous students in the University. These difficulties may be related to the invisibility of this indigenous presence in undergraduate and postgraduate studies, in addition to the various forms of discrimination experienced in academic spaces, as was verified in a pilot study with these students at Maloca meetings. My research seeks to investigate identity conflicts, concerning the sphere of power, differences and exclusions, to understand how these tensions and crises are built in the discursive way, the implications and relations of discourses with social practices and, mainly, I seek to contribute to this debate in terms of changing this social reality. I highlight, in this qualitative research based on critical and documentary ethnography, the interaction that will happen while comprehending the process of constructing the exchange of wisdom and knowledge that is perceived along the way, and which are woven into social, political and economic networks, of hegemony established by non-Indians. The analyzes carried out point to possible steps in the discursive and social practices of academic experiences, having a critical linguistic awareness as a bridge capable of establishing the exchange, as Mestre Paulo Freire (1987, p. 45) says, "dialogue is an existential requirement. And if it is an encounter that reflects the solidarity and the action of its subjects addressed to the world to be transformed and humanized, it can not be reduced to an act of depositing ideas of one subject in the other, nor becoming simple exchange, of the ideas to be consumed by the exchangers. "

Keywords: Discourses, identities, Voices and Indigenous Presences

Sumário

INTRODUÇÃO

ESCREVENDO A DUAS MÃOS? A voz, a presença de uma estudante TUPINAMBÁ na UnB	11
---	----

CAPÍTULO 1

PRESENCAS E AUSÊNCIAS DOS ESTUDANTES INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE.....	25
1.1. EDUCAÇÃO INDÍGENA DIFERENCIADA: INTERCULTURAL X MULTICULTURAL, BILÍNGUE E MULTILÍNGUE	25
1.2 AS UNIVERSIDADES E A EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA OS POVOS INDÍGENAS.....	26
1.3. OS POVOS INDÍGENAS NA UNB.....	29

CAPÍTULO 2

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	34
2.1. DIALOGANDO NO CAMINHO DA SABEDORIA COM A CIÊNCIA DA ADC	35
2.2. DISCURSO E IDENTIDADE.....	42
2.3. IDEOLOGIA.....	48
2.4. PEDAGOGIA CRÍTICA.....	51

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA.....	59
3.1. GERAÇÃO DE DADOS E CONSTITUIÇÃO DO CORPUS.....	61
3.3. ADC COMO MÉTODO.....	63

CAPÍTULO 4

YABABELÔ	67
4.1- PRESENCAS e VOZES INDÍGENAS NA UnB: análise das práticas sociais e discursivas em foco	68
4.1.1. A DESIGUALDADE E A EXCLUSÃO.....	68
4.1.2. OS UNIVERSALISMOS DA DESIGUALDADE E DA EXCLUSÃO.....	69
4.1.3. A GESTÃO DA DESIGUALDADE E DA DIFERENÇA E SUA CRISE.....	76
4.1.4. LIMITES E DESAFIOS DO MODELO EDUCATIVO PARA INDÍGENAS UNIVERSITÁRIOS.....	85
4.1.5. AS METAMORFOSES DO SISTEMA DE DESIGUALDADE E DO SISTEMA DE EXCLUSÃO.....	94

4.2- DISCURSOS e IDENTIDADES INDÍGENAS NA UnB.....	97
4.2.1. DA ALDEIA À UNIVERSIDADE: o caminho percorrido e a chegada.....	97
4.2.2. AS RELAÇÕES SOCIAIS ESTABELECIDAS NAS PRÁTICAS SOCIAIS E DISCURSIVAS NA UNIVERSIDADE.....	99
4.2.3. A TROCA DE SABERES: rompendo as fronteiras epistemológicas tradicionais.....	104
4.2.4. O futuro como potencial de mudança discursiva Identitária.....	105
4.3- IDENTIDADES: um olhar da cosmovisão.....	108
4.4- DEFININDO OS DESAFIOS E RECONFIGURANDO A QUESTÃO.....	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS- Refletindo sobre a análise	123
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	130

KWARASY MONGETÁ.

GWÊ! ANGETÉ, NE ÎEENGA YBYTU RUPI XE ASENDU
NDEPY'A GWASU TEKÓ BÉ OPÁ YBY SUPÉ OME ' ENG
XE ÎEENGA ESENDU:

XE MIRIM BA'É, XE PYTUB BA'É. NDE KARIMABA, NDE KWABA XE
AIKÓ TEBÉM.

PORANGABA PUPÉ TEÎEM TAIKÓ
XERESÁ KWARASY OKAÎEMO PYTANG PARAPARABO TAISEPIAK.
XEPYTYBÕ XE PÓ OPÁ MBA'É NE MOÎANG TAIMÕETÉ
XEPYTYBÕ XE APYSÁ TAISENDU ETÉ NE ÎEENGA
EXEMOKWAPÁRA MBA'ÉRAMA TA OPÁ MBA'É NHANEANĀMAMO
NEMBO'É XE TASENDU AGWÃ
ÎEMBO'ESABA NE ÎOMIME KA'AROBÁ PUPÉ, ITÁ PUPE TEÎEM TAIKÓ
NEÎEMBO'E

XE KARIMABA ASEKAR, NITIO KATUBÉ AGWÃ XEIRUN BA'É SUÍ
TÉNE, AÎOGWEREKÓ AGWÃ XESOBÁÎANA BE KOTY: XE AÉ ETÉ
EXEMO OPÁ RAMÕ NIÎEM NDE RENDABAPE ASYK AGWÃ
XEPÓ MARÃ E'YMA RESÉ BÉ XEMAEM ETÉ RESÉ
XE REKÓ OPÁ RAMÕ KWARASY OKAÎEMO ÎABÉ
XE ANGÁ TAIKÓ NDE RESÉ APYTÁ AGWÃ TIM E'YMA.



AÎEMTÉM!

Introdução

Escrevendo a duas mãos? A voz, a presença e o discurso de uma estudante Tupinambá na UnB

Minha trajetória acadêmica é carregada de muito esforço. Quem me ensinou as letras do alfabeto foi a minha mãe. Ela viu a dificuldade que tive em aprender, sentou comigo e me ajudou a reconhecer as letras do alfabeto, me ensinou a ler e a escrever. Na verdade, não lembro bem desse episódio mágico da minha alfabetização... minha mãe é quem me conta. Só lembro de que eu chorava muito quando ia estudar, pois, não conseguia entender as letras e os números. Por um longo tempo, segui com o estigma de que era “burra”, forma como as pessoas reconhecem alguém que tem dificuldade pra leitura no meu ambiente. Eu realmente não conseguia aprender como as outras crianças, como meus irmãos. Hoje, refletindo, acredito que bloqueei essa lembrança por ser dolorosa.

Sou Tupinambá de Olivença, povo nativo que resistiu ao poder destruidor do invasor e residente no Litoral Sul da Bahia, na cidade de Ilhéus. A aldeia Tupinambá tem os traços dos aldeamentos organizados pelos Frades Jesuítas da Companhia de Jesus que, ao longo processo de crescimento e expansão do território Litoral Sul da Bahia, tornou-se Vila Nossa Senhora da Escada, extinto no período pombalino e transformado em vila de Olivença. A nossa vila foi classificada pelo censo do estado como Instância Hidromineral de Olivença Ilhéus Bahia atualmente administrada pelo governo municipal.

Sempre ouvi minha mãe dizer que todos os seus filhos iriam estudar para não passarem pelo sofrimento que ela passou. Saiu da Aldeia com 15 anos e foi ser escrava doméstica na cidade. Considero esse registro importante porque quis estudar para superar essa história a fim de ajudar a minha mãe e minha família. Nunca peguei o gosto pelos estudos no sentido mais íntimo do meu ser. Apeguei-me ao desejo de aprender, de estudar para me sentir melhor e importante. Mesmo sem o gosto pelo estudo, eu queria ser médica ou psicóloga para ajudar as crianças. Contudo, a cidade onde eu morava não oferecia essa condição de formar em medicina ou psicologia. Então estudei e formei em magistério, que era também uma forma de ajudar as pessoas. Tinha desejo de falar.

Fui sendo conduzida pelos meus sentimentos e desejos de ajudar as pessoas. Quando formei em magistério, busquei participar de programas sociais de educação popular na região Sul da Bahia que se expandiram pelo estado e por toda região do Nordeste. Fui alfabetizadora e, posteriormente, formadora de alfabetizadores populares. Essa trajetória embebida de uma educação transformadora, fonte que teve o nome de Paulo Freire sempre em foco, foi me transformando e me impulsionando a desejar, a querer fazer o vestibular para o curso de pedagogia na Universidade Estadual de Santa Cruz em Ilhéus. Mais uma vez fui inspirada a ajudar as pessoas com os novos conhecimentos que adquirisse.

Mas, uma questão me inquietava: “sou índia, porém vivo longe do meu povo. de onde eu e meu povo, de onde nós tínhamos vindo?”. Ouvia a resposta de minha mãe: “de Olivença. Somos os Caboclos de Olivença”. Indaguei mais ainda: “Qual é o nosso nome?”. Já sabia que os Povos Indígenas têm seu nome, sua história e sua cosmovisão de mundo e de ser humano. Foi aí que se abriu o início das respostas que buscava. Minha mãe completou: “minha avó disse que nós somos Guarani e que aqui vive o Povo Tupinambá”. Ora, nós morávamos na cidade sem contato físico com aldeia desde que minha mãe saiu aos 15 anos de idade. Mas a aldeia, aldeamento jesuítico, também estava esfacelada enquanto vivência de aldeia. Poucos clãs resistiam no território, aglomerados em diversas regiões dispersas. O contexto sócio-político ligado ao projeto desenvolvimentista do país, levou o meu Povo a esconder-se na mata, calar sua voz e sentir-se despossuído de direitos humanos e constitucionais. Foi quando decidi enveredar nessa busca para obter respostas existenciais, mergulhada numa visão cósmica, muito marcada por uma força de origem transcendental. Então quis ir para aldeia da minha mãe, dos meus avós e bisavós, que também é minha aldeia. Quando cheguei à aldeia, tive sensação de que nunca tinha saído de lá. A aldeia estava em mim, sou parte dela. Sou composta por ela e ela me compõe. Por esse motivo é que afirmo que na volta para a aldeia, fui encontrar com os meus **Parentes**. Fui escutar nossas histórias e juntos, reunidos e unidos, nos encontramos. Somos o Povo Tupinambá de Olivença. Quando me referi “na volta para aldeia”, é para afirmar o sentimento de pertença, de que nunca saí da aldeia, que estava em busca da afirmação étnica, historicamente e documentalmente encoberta por um sistema legalmente instituído, marcadamente no regime

pombalino¹. Segundo Boaventura SANTOS (2010, p.295) ao debater sobre a construção intercultural da igualdade e da diferença, no Brasil, país colonizado pelos europeus, o sentimento de pertença se dá pela exclusão e pelo sentimento de desigualdade. Ou seja, do ponto de vista histórico, os colonizados não recebiam os benefícios dos seus colonizadores. Eram excluídos dos processos de desenvolvimento necessário para uma nação que estava por vir, além de vivenciarem a usurpação de suas riquezas e a imposição do trabalho forçado, o que reforçava as desigualdades e plantava a injustiça. Neste caso, ainda hoje, os princípios com foco “emancipatório e em cidadania”, não se aplicam no Brasil.

Volto para o encontro com meus Parentes o qual traduzo pelo sentimento de pertença, ainda disperso em função das práticas de exclusão e pelas vivências de desigualdade, instituídas e regulamentadas por um sistema capitalista que, durante o período de colonização; práticas e vivências que são regidas por “princípios de regulação” ligados às ‘lógicas’ da desigualdade e da exclusão, sem estabelecerem uma “relação dialética com a emancipação”, assumindo associações com violências coercitivas (SANTOS, 2010). De posse dessa consciência histórica e política, volto para os iguais como eu. Esse “voltar” se deu no processo de busca da afirmação étnica do próprio Povo. Foi o reencontro do Povo Tupinambá de Olivença. Esse momento só foi possível e, por isso é forte e significativo, pela nossa transcendentalidade, ou seja pela força universal e cósmica que nos une em uma rede invisível.

Mas o que esse percurso aqui registrado tem a ver com o ingresso no mestrado? Considero que tudo está ligado a uma busca pessoal, situada em um universo transcendental que é ao mesmo tempo individual e coletivo. Em outras palavras, compreendo que a minha inserção no mundo acadêmico da escrita e da leitura, está ligada com uma busca transcendental. Mas como explicar no mundo acadêmico essa relação? Minha escolaridade está ligada à minha identidade. A identidade de um Povo, do meu Povo. A noção de identidade que mais me toca, neste sentido, é a que se aproxima da definição de HALL (2003, p. 432-433):

¹ Período Pombalino (1750 a1777) refere-se ao período em que Sebastião José de Carvalho e Melo, o [Marquês de Pombal] exerceu o cargo de primeiro-ministro português, sob nomeação de Dom José I. Caracterizado por ações em promover a agricultura, o comércio e aumentar os laços da exploração colonial, da Coroa portuguesa.

“a identidade cultural não é fixa, é sempre híbrida. Mas é justamente por resultar de formações históricas específicas, de histórias e repertórios culturais de enunciação muito específicos, que ela pode constituir um ‘posicionamento’, ao qual podemos chamar provisoriamente de identidade”.

Digo isso porque quando volto para aldeia, volto para escutar o meu Povo. Nessa escuta, levo junto comigo todo o meu desejo de ação, bem como as lacunas, as certezas e as incertezas, tudo imbuído no sentimento de reunir e unir de novo o nosso Povo, para fazer ecoar, mais uma vez, na região Sul da Bahia e no Brasil, a nossa presença como Povo Tupinambá em terras Tupinambá, silenciada há muito anos. Há 64 anos, desde 1932, o governo baiano investiu para descaracterizar a região onde existe aldeia e negar nossa existência, contribuindo para os mecanismos de apagamento e de exclusão vivenciados desde a época da colonização.

Essa consciência de fazer ecoar a busca pela Tekoaba² Tupinambá, também faz parte do meu encontro com o mundo letrado. Foi assim que aconteceu. Formamos grandes reuniões, nos afirmamos como Povo Tupinambá e saímos a luta. Agora, também com a caneta e o papel, escrevendo a palavra. Em muitas situações, foram a tinta e o papel os instrumentos usados para afirmar a expulsão meu Povo de nossas terras. Houve período em que esses instrumentos, aparentemente tão inofensivos, serviram até para condenar de líderes guerreiros Tupinambá. Esses escritos, temidos tanto pelo meu Povo, diziam que nosso líderes eram bárbaros, cruéis, assassinos, para que a população local, nos discriminassem, nos excluíssem e nos tratassem como diferentes e como desiguais. Nesse contexto histórico de luta, de resistência, de sobrevivência e de permanência, o território tradicional que faz ressurgir os Índios de Olivença, depois de mais de 70 anos, em 1999, para se autodenominarem e se afirmarem como Tupinambá de Olivença, nativos da região sul da Bahia. Nossa organização e luta por conquistas de direitos diferenciados são constantes na nossa militância e também fazem parte desse estudo. A partir da compreensão de que a educação propicia mudanças de comportamentos, de atitudes e de conceitos, cabe aos ‘despossuídos’ assumirem sua escolarização para sua autoestima e reescrever sua história. É também o que nos diz Paulo FREIRE (1995, p. 42):

² Expressão linguística do Tupi antigo para definir “o lugar de viver bem”

“A educação é assim, não uma alavanca para a transformação da sociedade, mas, sem sombra de dúvidas, essencial para a transformação, que só é possível, à medida, em que as pessoas vão tomando consciência de sua condição de oprimido(a), buscando conquistar sua libertação e sua humanização, aliada à descoberta que mesmo sendo iletrado(as), são portadores(as) de saberes / conhecimentos, portanto cultos, vão aos poucos percebendo que assim como são capazes de transformar com seu trabalho aquilo que não fazem- natureza- são capazes também de transformar a sociedade que fazem, e isso gera uma revolução na autoestima dos jovens e adultos educandos...”.

Sempre firmada na compreensão de que a minha inserção no mundo acadêmico é parte da luta pelo meu povo, organizei um grupo de estudantes indígenas, em sua maioria mulheres, e iniciamos um estudo para que outros parentes pudessem participar, iniciando pela alfabetização de jovens e adultos. Essa experiência me levou a cursar na Universidade Estadual de Santa Cruz -UESC o curso de Especialização de Jovens e Adultos, que trazia toda a reflexão metodológica e filosófica freiriana. Estudar na especialização me fez avançar junto com meu povo para a busca da conquista da educação básica, por compreender que a voz do meu Povo tem uma identidade em que afirmamos de onde viemos e quem somos na sociedade brasileira.

Fui fundadora e coordenadora do Coletivo de Alfabetizadores Populares da Região Cacaueira - CAPOREC³ ao qual muitos parentes se associaram e juntos conquistamos uma educação diferenciada. Durante 9 anos fui funcionária da FASE-BA⁴. O grande saldo que a educação traz para uma nação e para qualquer grupo é a compreensão de seu estado social, psíquico e emocional. Todavia, traz também o sentimento de apropriação dessa compreensão que torna o indivíduo um agente de sua história. É com base na educação que os movimentos populares de resistência se apropriam de novas ideias, exigem e constroem uma educação voltada para suas

³ CAPOREC – Coletivo de Alfabetizadores Populares da Região Cacaueira, ONG institucionalizada em 05/09/96, mas que vem atuando na educação de jovens e adultos desde 1992.

⁴ FASE – Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional - ONG criada em 1961, com escritório instalado em Itabuna em 1987, atuando em educação popular e desenvolvimento junto à comunidade indígena.

aspirações e, assim, fortalecem suas identidades. Segundo Paulo FREIRE (2002, p. 25):

“A educação tem que dá conta de preencher as lacunas provocadas nas relações de classe, onde a condição de exploração do trabalhador e da trabalhadora seja evidenciada na perspectiva transformadora. Por isso é imprescindível que o formador de opinião que na escola se institui também como professor seja conhecedor das realidades que o envolve e para os quais estará preparando seus alunos”.

O educador e mestre Paulo Freire afirma que nessa relação não há formador sem formando nem vice-versa; essa compreensão permite a ambos a compreensão de interdependência para o crescimento: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2002: 25).

Mas lutar só por meu Povo ficou pequeno para mim. A lacuna do déficit educacional aos Nativos dessa terra chamada Brasil me inquietava e enveredei pela luta no âmbito estadual em prol da educação. Estive a frente da coordenação escolar indígena diferenciada, intercultural e bilíngue, e foi assim que assumi, por três anos, a coordenação do Fórum Estadual de Educação Escolar Indígena do qual também fui fundadora. Por meio dessas vivências, pude dialogar com uma experiência de pesquisa sociopoética, inspirada em GAUTHIER (1999) que busca levar sempre a interrogação do sentido das práticas e experiências dos grupos humanos.

“O caminho que valida a pesquisa sociopoética é o fato de que estamos no caminho do meio, entre os saberes espontâneo que os grupos tem da vida social (saberes que, muitas vezes, a ciência acadêmica ignora) e a crítica destes saberes, proporcionada pelo método do grupo pesquisador. Os facilitadores da pesquisa não tentam abafar, esconder ou neutralizar sua subjetividade, nem suas implicações no processo de pesquisa, eles procuram, metodicamente um processo crítico. (GAUTHIER 1999, p. 15).

Anos depois fui Coordenadora Estadual e Regional da Educação Escolar Indígena no estado da Bahia, como também assumi, provisoriamente, por pouco tempo, a direção da Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença. Na sequência, fui consultora e atuei primeiramente na Coordenação Geral de Educação do Campo e depois na Coordenação Geral da Educação Escolar Indígena, ambas dentro do MEC/SECADI.

Após essa jornada de experiências profissionais, desejei o Mestrado. Em 2016 que fui selecionada no mestrado em Linguística da UnB, que abriu cinco vagas específicas para o ingresso de Indígenas. Pra minha surpresa, passei! Sei do valor da minha trajetória de vida profissional e acadêmica tradicional, mas senti que, mais uma vez, a força da minha busca transcendental se uniu nessa hora com a forma diferenciada do processo seletivo. Considero a UnB, representada em seu Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, uma instituição de educação, pesquisa e extensão, que trabalha para reparar o déficit educacional que o governo brasileiro tem com as populações indígenas.

É neste instante de minha escrita de indígena que se insere outra mão. Estou escrevendo com outras mãos, são as mãos da estudante de mestrado da Unb. São mãos que escrevem a vida e a revelam, a constroem ao escrever sobre questões de identidade.

Como me sinto ainda presa a inquietações baseadas em enquadramentos formais, em conquistas legais; como estou ligada às lacunas relacionadas com as duras realidades dos povos indígenas. Como é difícil ser agente e ousar ser parte de mudança, como, por exemplo, trazer para a universidade nossos conhecimentos e saberes indígenas e dos nossos ancestrais. Conquistamos uma educação diferenciada na lei, mas na prática, ela não acontece ainda. Abriram-se as portas da universidade para a diversidade étnica desse país, em que os valores e os saberes deveriam ser colocados na relação de igualdade e da diferença considerando as multipluralidades dos Povos. De que maneira, na prática da Universidade de Brasília, essa educação diferenciada é realmente experienciada sob nossa perspectiva indígena? Essa é a principal questão de pesquisa desse estudo na perspectiva da Análise de Discurso Crítica.

Com as minhas certezas e incertezas, realizei esta pesquisa engajada com os Povos Indígenas que moram no DF, a fim de trabalhar em prol da afirmação de nossas

identidades, vozes e presenças na capital do Brasil. O objetivo geral da pesquisa é investigar os processos sociais e discursivos relacionados às vozes, às presenças e às identidades dos estudantes indígenas na Universidade de Brasília a partir dos estudos da Análise de Discurso Crítica. Como tive essa ideia? Primeiro por uma questão de auto-identidade, por querer compreender minhas questões de identidade a partir do lugar onde vivo e de quem eu sou. Segundo, por perceber que na minha experiência de vida cotidiana, e mesmo no seio da Universidade, não há esse trabalho de valorizar e respeitar os Povos Nativos que habitam o DF. E terceiro, por desejar ser verdadeira e coerente com a minha prática a fim de modo mais amplo contribuir de alguma maneira para o debate sobre a política de acesso e de permanência de estudantes indígenas nas universidades.

Nesse sentido, há perguntas que me faço e quero partilhar aqui: “Se não estou na minha aldeia por mais de seis anos, como posso agora querer estudar meu Povo, se estou fora?” Essa questão faz parte de uma série de embates internos que, comumente, faz parte das crises de identidade vivenciadas pelos povos indígenas longe de seus povos, como percebi ao longo dessa pesquisa. Uma das respostas que tive dos meus parentes estudantes dessa universidade estava ligada ao sentimento de lealdade mais profundo aos seus povos e, por isso, estavam aqui na cidade engajados em vivências que eles chamaram de luta, luta de afirmação de seus povos e de seus saberes. Sinto que faz sentido realizar uma pesquisa sobre aquilo que vivo e que é minha prática. Como estou no DF, quis me envolver com os meus parentes daqui do DF. Conhecer suas histórias de vida, de resistência e partilhar a minha e do meu Povo, para depois propor uma luta em prol da educação indígena diferenciada para os Povos do DF, eis minha intenção primeira neste estudo.

Quando iniciei os estudos da pesquisa, percebi que na Universidade de Brasília muitos de nós, estudantes indígenas, sofríamos diversos tipos de discriminações que iam desde um olhar admirado de um colega de curso não indígena ao docente que dizia não se importar de onde vem e como é seu discente. Vivemos dificuldades com a burocracia administrativa que não reconhece a diversidade étnica, apesar de abrir suas portas para que adentrem indígenas, negros e outras ‘minorias’ (ou nos termos de GIROUX, 1997, p. 39: “maiorias excluídas”) para estudar. Como parte dessa realidade, fui impelida a apurar minha pesquisa em torno desse interesse que tem

como foco: **Identidades, vozes e presenças indígenas na UnB: sob a ótica da Análise de discurso crítica.**

Nesta pesquisa investigo os processos sociais discursivos da presença de estudantes indígena na UNB - Universidade de Brasília, que explicita em seus valores a “ética e respeito à diversidade, à dignidade, à liberdade intelectual e às diferenças⁵”, bem como escreve em sua Missão Institucional:

Ser uma instituição inovadora, comprometida com a excelência acadêmica, científica e tecnológica formando cidadãos conscientes do seu papel transformador na sociedade, respeitadas a ética e a valorização de identidades e culturas com responsabilidade social.

Com base nesses valores e princípios, a Universidade de Brasília abre as portas dos seus cursos para acolher a diversidade étnica, realizando vestibular específico para os Povos Indígenas do Brasil desde 2004. No entanto, obtive de vários Parentes Indígenas estudantes da UnB, relatos sobre crises de ‘sobrevivência’ da faceta identitária ‘aluno/a universitário/a’, pois são muitas as narrativas de histórias de vida que falam sobre discriminação por parte dos colegas, professores e servidores nas vivências do dia a dia dentro da própria Instituição. Entre as consequências vividas diante das crises evidenciadas pelos estudantes indígenas estão: a desistência da vida acadêmica, o adoecimento em nível físico ou emocional, a vulnerabilidade econômica, entre outras. Longe de seu Povo, de seus costumes e crenças, muitos não se adaptam à estrutura da Universidade e da vida na cidade.

Foram essas narrativas dos meus parentes que serviram de base para minha motivação de pesquisa que, inicialmente, iria contemplar as vozes, presenças e discursos dos professores, servidores e administradores também. Todavia, em função de tempo para geração dos dados, tive de fazer um recorte apenas nas vozes indígenas para constituição do *corpus* de análise. Os dados gerados são partes de narrativas de estudantes indígenas de sete (7) diferentes áreas/ cursos oferecidos pela Universidade de Brasília em nível de graduação e de pós-graduação: Ciências Sociais; Medicina; Pedagogia; Educação Física; Engenharia Florestal; Artes; Biologia. Tenho consciência da relevância de se ouvir e de se analisar os discursos que

⁵ (UnB/Missão/2016): <http://www.unb2.unb.br> em 17/05/2016

poderiam chamar de ‘discursos da instituição’: professores/as, servidores/as, administradores/as (decanos/as, reitoria). Contudo, para o nível de mestrado, tive de fazer esse recorte, o que considero uma visão panorâmica das vozes, presenças e discursos dos povos indígenas na Universidade de Brasília, uma vez que selecionei diferentes níveis de ensino e diversos cursos. Espero continuar a pesquisa para inserir as vozes que não puderam ser contempladas aqui neste trabalho. Tenho como base desse estudo a Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 2001, 2003 e Chouliaraki e Fairclough, 1999) com os diálogos da América do Sul propostos recentemente (Dias, 2011, 2015, no prelo; Magalhães, 2017. Ramalho e Resende, 2011).

Nessa rica jornada de pesquisa, tive a oportunidade de vivenciar junto com meus parentes essa condição de estudante indígena. Muitas vezes, somos desrespeitados na nossa cultura, nos nossos tempos, ritos, cosmovisão, enfim, as nossas epistemologias não têm lugar ainda na universidade. Chegamos ao ambiente acadêmico com lacunas de conhecimentos tradicionais⁶ básicos, como a Língua Portuguesa (oral e escrita) e os requisitos matemáticos mínimos para que a os/as estudantes indígenas que escolhem os cursos na área das exatas consigam ser aprovados em disciplinas básicas da UnB, como a famosa “Cálculo 1”. Nesse contexto, vejo não apenas a falta de espaço para nossos saberes, como também um tratamento hostil que nos coloca como estudantes ‘comuns’ que deveríamos dar conta como qualquer outro aluno/a da UnB. Ora, olhar criticamente para esta questão é considerar compreensão do “direito a ser igual sempre que a diferença nos inferioriza” e do direito de ser “diferente sempre que igualdade nos descaracteriza” (SANTOS 2010, p. 313-314). Em outras palavras, podemos falar, por um lado, em políticas administrativas de universidade em termos de permanência dessas minoria no sentido de oferecer diferentes maneiras de apoio pedagógico, programas de assistência estudantil, de modo que a política específica de ingresso contemple, de fato, a inclusão e a permanência desses/as alunos/as nos cursos oferecidos. Por outro lado, devemos refletir criticamente em termos de saberes decoloniais no sentido de analisar o quanto as políticas de permanência podem ser limitadas por estarem ligadas apenas às condições de adaptação dos estudantes às práticas sociais e discursivas da universidade, sem considerar as novas epistemologias, em uma abordagem

⁶ Entendo aqui ‘conhecimentos tradicionais’ de modo crítico, como aqueles conhecimentos que são parte do viés do colonizador.

integrativa onde há troca e não adaptação. De acordo com DIAS (no prelo) olhar a educação sob um viés discursivo, crítico e decolonial implica

questionar e compreender como os discursos da cultura dominante, calcados em lógica binária colonial, ainda funcionam nos dias de hoje nas escolas, nos currículos, nas práticas – como todo esse construto vai apagando o brilho, vai silenciando as vozes, vai se apegando a mitos, mentiras (que parecem verdades) e injustiças no cotidiano da escola.

Com tantas dificuldades, os estudantes, promovem eventos de resistências e reivindicações com o foco no respeito à diversidade dos Povos Indígenas. Uma materialização desse movimento dos estudantes indígenas na UnB foi a implementação da Associação dos Acadêmicos Indígenas da UnB, que reúne as reivindicações e situações diferenciadas vividas pelos estudantes no espaço universitário. Nesse processo de resistência e de luta, os indígenas conquistaram a construção do espaço de convivência e apoio denominado Maloca, solicitado em 2011 e concluído em janeiro de 2016.

Embora 90% dos Povos Indígenas do Brasil falem suas línguas maternas, a relação dos Povos Indígenas com a sociedade não indígena acontece numa segunda língua, a Língua Portuguesa. Conseqüentemente o avanço dentro do próprio curso escolhido na universidade depende do domínio de letramentos acadêmicos tradicionais, os quais acontecem em Língua Portuguesa. Ao se apropriarem da Língua Portuguesa e por compreenderem que as relações na sociedade brasileira dependem dessa forma de comunicação, os Povos Indígenas vão à luta pelo avanço acadêmico e lançam-se na relação de convívio com outros Povos indígenas e não indígenas.

Essa relação inter-étnica é fruto da conquista dos direitos indígenas diferenciados e específicos que está na Constituição Federal nos artigos 231 e 232, passando pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) art.78, e a Convenção 169 (Parte VI – Educação e Meios de Comunicação. Art. 26).

É de compreensão entre alguns de nós, Povos Indígenas, que o acesso à formação superior em nível de graduação e de pós- graduação representa espaço de poder e de disputa de poder, conquistado ou em processo de transformação. Esse

entendimento insere a formação como uma ferramenta sócio intelectual /cultural para o nosso empoderamento e para nosso Povo, na medida em que possibilita o diálogo, define relações sociais, identificando e refletindo criticamente as relações de poder, hegemonia, identidade, territorialidade (demarcação da terra) sob a ótica da afirmação da identidade étnica e dos saberes indígenas tradicionais.

Mas aí, antes de eu, eu saber o resultado do seguinte, né, o Cacique nosso veio aqui pra um vento na Universidade. E ele conheceu a parte dos universitários, mesmo, da Luta, então ele disse “óh! você que tem que ir Brasília né. Porque você tem que estudar na universidade, porque lá é um lugar bom, né. Vai abrir muitas portas lá pro nosso Povo, né. Tu tá novo ainda, enfim, vai lá tá, pra gente ficar perto das lutas, dos movimentos. (Estudante 6- Engenharia Florestal)

A interação ainda se dá na compreensão do processo de construção de troca de saberes e de conhecimentos que se percebe no percurso da formação, que são tecidas no espaço universitário e também nas realidades virtuais, em propostas políticas e no viés econômico, na busca de superação da hegemonia estabelecida pelos não indígenas que desenvolvem valores a partir de uma única ótica cultural colonizadora, a europeia. Parece-me que para dar um passo evolutivo e decolonial nas práticas discursivas e sociais, tendo uma consciência linguística crítica, é necessário estabelecer o diálogo no sentido proferido pelo mestre Paulo Freire quando ele descreve sobre o diálogo:

“diálogo é uma exigência existencial. E, se é um encontro que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode se reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tão pouco tornar-se simples troca, das ideias a serem consumidas pelos permutantes”. (FREIRE, 1987, p.45).

A UnB tem efetivado a matrícula de 53 estudantes indígenas, sendo 39 estudantes na graduação e 14 estudantes na Pós-Graduação, pertencentes a 28 Povos distintos, admitidos, em sua maioria, pelo vestibular específico diferenciado, realizados nos anos de 2004;2009;2013;2017. Todavia, a presença indígena torna-se quase imperceptível para esse espaço acadêmico, por diversos motivos, os quais

serão discutidos ao longo dessa dissertação. Nesse sentido, vale lembrar as palavras do educador crítico GIROUX (1997, p. 39) para refletirmos sobre os nossos saberes indígenas: “o conhecimento crítico ajudaria a elucidar como tais grupos puderam desenvolver uma linguagem e um discurso oriundo de sua própria herança cultural parcialmente distorcida. O que essa sociedade fez de mim que eu não quero mais ser?”.

Esta pesquisa trata, portanto, de possibilidades, aberturas e diálogo em torno dessa questão discursiva e social e também de constrangimentos, limitações e tensões acerca do tema. O problema de pesquisa traz à tona os discursos dos indígenas sobre a invisibilidade da presença de estudantes indígenas na graduação e na pós-graduação, somada a várias formas de discriminações vividas nos espaços acadêmicos, que vão desde o desconhecimento, até a não aceitação dessa presença na Universidade, especialmente no que se refere a uma parcela da comunidade, passando pela falta de acesso aos benefícios de incentivo à pesquisa, até o fato da desistência por parte dos estudantes de seus cursos. Desse modo, é necessário compreender questões relativas às identidades, às vozes e às presenças dos indígenas ingressos na UnB através do vestibular específico para os cursos de graduação e processo seletivos específicos nos cursos de pós-graduação regulares.

Na tentativa de concluir, entendo que o ato pedagógico transformador está ligado a mãos que se ocupam da tarefa de construir e de reconstruir, questionando os saberes postos e as práticas estabelecidas, transformando os pensamentos e incentivando novas práticas, evidenciando os processos construídos e conquistados no percurso. Para Paulo FREIRE (1981, p. 10), “estudar não é um ato de consumir ideias, mas, de criá-las e recriá-las”. Podemos, assim, dizer que a consciência de ensinar/aprender são realidades distintas mas umbilicadas e, por conseguintes, dialéticas, desvelando reconfigurações de ‘verdades’, evidenciadas e representadas pela linguística crítica.

CAPÍTULO 1

Presenças e ausências dos estudantes indígenas na universidade de Brasília

Neste capítulo procuro contextualizar a educação escolar indígena diferenciada, partindo das conquistas e das garantias relativas aos direitos dos Povos Indígenas já conquistados referente à educação escolar em todos os níveis e modalidades de ensino, o que me permite apresentar as lutas e os avanços também no ensino superior para os Povos Indígenas. Apresento as devidas referências às universidades que decidiram, em meio a um contexto de pressão dos Povos indígenas e interesses socioeconômicos, abrir vagas específicas para os Povos Indígenas para alguns cursos. Trago, neste capítulo, traços de memória desse processo, realçando as presenças e as vozes dos estudantes indígenas na UnB, sem deixar de registrar as muitas ausências desses estudantes e seus silenciamentos, em meio a um percurso de reconhecimento e de pertencimento epistemológico, cultural, linguístico, evidenciando o que se conquistou, de fato, o que ainda está no papel e o que ainda nem foi colocado em pauta por essa universidade. Esse capítulo traz aspectos conjunturais da questão de pesquisa e esse passo é parte de um objetivo maior que é registrar esse percurso de conquista e de luta como parte engajada de um estudo em Análise de Discurso Crítica.

1.1. Educação indígena diferenciada: Intercultural x multicultural, bilíngue e multilíngue

É que a ideologia que tem que ver diretamente com a ocultação penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna “míopes”. (Freire, 2003. p.142)

A educação diferenciada é uma conquista dos Povos Indígenas ao longo do tempo. Pensada para manter e fortalecer a cultura tradicional indígena e garantir a autonomia dos Povos, ela deveria traduzir na íntegra uma ação educadora transformadora e libertária, objetivando a formação do ser humano. Essas são as palavras registradas por meio de tinta e papel em forma de Lei.

A LDB (Lei nº 9394/96) assegura aos povos indígenas a criação de escolas diferenciadas, interculturais e bilíngues com o objetivo de “garantir sua autonomia e a reafirmação de uma cultura”. O artigo 78 da LDB, que tem como objetivo “garantir e respeitar a organização própria das populações, com seus mitos, crenças e princípios de concepções: de mundo, de ser humano, da vida, de educação, de família”, busca ampliar o diálogo intercultural, respeitando a identidade étnica indígena, no intuito de amenizar as desigualdades sociais. Sabemos que essas palavras estão ainda presas ao papel e que, em muitas realidades, elas não são transformadas em práticas.

A **interculturalidade** é um dos princípios da educação diferenciada presente no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), o que procura garantir o diálogo entre as culturas, a interação, a interlocução e a reciprocidade. Outro princípio que compõe a educação diferenciada é o **multiculturalismo**, segundo o qual deve haver a coexistência de diversas culturas, sem considerar o aspecto de troca dialógica entre as mesmas. Esses princípios da educação diferenciada: interculturalidade e multiculturalidade atuam na construção de práticas sociais e discursivas na esfera da educação que se voltam para a valorização da cultura indígena, no nosso caso específico, tendo como base linguística os estudos em torno do bilinguismo e do multilinguismo.

GREENMAN & GREENBAUM (1996) destacam que o princípio multicultural é mais difundido para além dos espaços acadêmicos. Já o princípio intercultural está mais relacionado aos espaços acadêmicos, pois seria a mola mestra da interação nesse ambiente, o que conduz a compreensão da existência de mecanismo de inclusão das minorias, em particular dos Povos Indígenas, e de pertinência de poder a essas populações que permanecem às margens da cultura dominante. Em contraposição, DIAZ & ALONSO (1998), compartilham a opinião de que a diversidade pode ser um artifício de exclusão e de manutenção da desigualdade social. Ou seja, os autores afirmam ser um desafio sustentar a posição dos “pobres” enquanto ‘pobres’ para terem oportunidades de acesso, pois, o ponto central está no fato de estarem aquém das conquistas econômicas e políticas. Para eles, essa é a política de apropriação neoliberal da diversidade sociocultural, e advertem que uma educação pode parecer movida para a tolerância e o respeito, mas, na realidade, no dia a dia, está contribuindo para invisibilizar as raízes que geram os conflitos e as estruturas de poder. Esta visão dialoga com SANTOS (2010) em sua reflexão sobre

a gestão controlada das desigualdades e da exclusão, que está a cargo do Estado providência, como discutirei adiante nas análises dos dados a partir das macrocategorias discursivas elegidas com base no pensamento de Boaventura SANTOS na lógica da pesquisa transdisciplinar. Para nos engajarmos em uma luta contra o discurso neoliberal, devemos defender que o estado nacional não está em via de ser extinto e que continua a ser um campo de luta decisivo. A luta contra hegemônica tem de proceder a uma profunda reinvenção do Estado, não temendo a tonalidade utópica que algumas medidas podem assumir.

1.2. As universidades e a educação superior para os Povos indígenas

Para início de conversa, será bom perguntar qual o papel da universidade? E, que estruturas de poder ela cria e ajuda a sustentar? A universidade é um dos espaços por excelência em que a “produção do saber” segue a ‘verdade’, ou sinaliza ‘as verdades’ que nela existem, ou que poderão vir a existir (CARDOSO, 1981, p. 32).

Segundo, os dados do MEC/INEP/DEED⁷ em 2013, as matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância em instituições Públicas Federais e Estaduais em que a identificação pela Cor/Raça foi marcada, em todo o Brasil apontam para os seguintes dados: do total de 7.305.977, 1.829.692 são Branca, 222.338, são Pretas, 908.683 são Pardas, 77.337 são Amarela e **13.687 são Indígenas**, 2.364.798 não informaram sua cor e 1.889.442 não declararam.

De acordo esses dados, é possível apreender que uma pequena parcela de estudantes se declararam indígenas. Considerando que o processo de certificação da autenticidade do pertencimento étnico de uma parcela desse total se dá pela auto declaração, é muito provável que esse número não represente a realidade. Quando se olha para os dados no âmbito das Escolas Federais o número de estudantes indígenas é de 5.079, em relação aos das escolas privadas que contam com 8.608 indígenas matriculados; percebe-se uma diferença que precisa ser considerada e algumas reflexões pairam: são as escolas privadas as preferidas pelos indígenas? Ou

⁷ MEC- Ministério da Educação; INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; DEED- Diretoria de Estatísticas Educacionais

trata-se de como esse dado foi gerado? Como as políticas públicas de cotas impactam esses dados?

	7.305.977	1.829.692	222.338			13.687	2.364.798	1.889.442
Pública	1.932.527	520.730	90.105	297.095	21.899	5.079	545.602	452.017
Federal	1.137.851	288.996	70.103	198.439	11.073	2.903	317.889	248.448
Estadual	604.517	175.223	17.831	87.787	9.963	2.002	202.433	109.278
Municipal	190.159	56.511	2.171	10.869	863	174	25.280	94.291
Privada							1.819.196	1.437.425

Fonte:1 - Dados Gerais - Graduação Presencial e a Distância.

1.10 - Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Cor / Raça, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES - 2013

Ora, se pensadores alegam que as ‘verdades’ nas universidades são produzidas, são construídas na forma científica por seres humanos, portanto, o papel das universidades será de (re)produzir verdades, as quais, segundo CARDOSO (1981, p.32) “admitam ser revistas, retificadas, ultrapassadas e que possam até ser substituídas por outras verdades, mais evidentes, mais adequadas, mais ‘verdadeiras’”. Segundo este raciocínio, percebe-se que a produção do conhecimento é desenvolvida como foco em respostas diante de necessidades ligadas a realidades específicas, para servir a determinados propósitos. Na universidade pode-se construir o conhecimento que contribua para crítica e para liberdade do ser humano, como também para a reprodução de mecanismos tradicionais de poder, com base em visão de mundo não crítica e do conformismo. A universidade é um espaço de poder. Ou um espaço de estrutura de poder e de estabelecimento de novos pensamentos que podem funcionar para manter ou não o poder (Fairclough, 2001).

Nas universidades, a superação das ideologias que controlam ideias, práticas e discursos incorporados e validados na sociedade como se houvesse um único meio de se produzir conhecimentos, é o grande desafio a se perseguir, especialmente no que se refere ao sistema de cotas nas universidades. Isso porque a universidade é o espaço em que se privilegia a produção não só do conhecimento, pois é em suas

redes e tramas de relações humanas onde é possível promover novas consciências e questionar antigos padrões colonialistas de vida. As universidades podem atuar em função não só de formar os grandes quadros de profissionais que atenderão toda a sociedade. É em meio às atividades voltadas para produção e reprodução de conhecimentos é que se percebe o grande conflito **cultural, político e ideológico** que atua nas práticas discursivas e sociais da vida universitária. Conflito **cultural** por ter que mediar as relações sociais e interétnicas, procurando respeitar as formas de vida de cada ser humano e concepção de mundo pelos Povos, no ‘entrelugar’, ainda em formação, entre a visão colonial e a visão decolonial. Conflito **político** por ter que construir e reconstruir políticas que deem conta da ‘igualdade’, no seio das diferenças, nas relações estabelecidas entre as pessoas; e conflito **ideológico** por evidenciar os conflitos existentes de discriminação, preconceito e legitimação do poder hegemônico a fim de trabalhar para reconstituição e mudança social.

Neste sentido, a Universidade de Brasília, abrindo as portas para a diversidade dos povos indígenas, poderá seguir um percurso de ressignificar as formas de relações sociais estabelecidas para além do respeito entre as pessoas e suas culturas, mas deve atuar no sentido de desconstruir políticas que têm como função apenas amenizar as desigualdades sociais. Para a realização dessa proposta ‘desconstrutora’ e ousada será necessária uma mudança epistemológica que promova uma revisão sobre as maneiras como os conhecimentos ‘científicos’ são construídos, o que permitirá um passo para uma nova rede de práticas sociais e discursivas no bojo da educação crítica que reconhece as diferenças, inclui e fortalece. Em outras palavras, a questão indígena requer uma especificidade de ações engajadas no sistema universitário, para que seja possível a construção de novos instrumentos pedagógicos, políticos, cosmológicos e a articulação social para a inclusão dessas populações historicamente excluídas.

A nossa experiência nos mostra, em termos de educação superior, que as conquistas são consequência de muita luta de estudantes concluintes do nível médio que almejam a continuação dos estudos. Como resultado inicial dessa luta das organizações, os movimentos indígenas conquistaram dois cursos em universidades públicas, com objetivo bem definido voltado para a formação de professores indígenas para atuarem no ensino médio. As primeiras universidades que abriram vagas para indígenas foram nos anos de 2001 e 2003, respectivamente: Universidade Estadual

do Mato Grosso (UNEMAT) e o curso de licenciatura da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Essa foi a primeira política de acesso diferenciado para povos indígenas em cursos regulares superiores por meio de vestibular unificado das universidades do Paraná.

Segundo dados de pesquisa sobre ensino superior indígena⁸, as universidades que atualmente aplicam vestibulares diferenciados ao público indígena são: a UFMT, a UFRR, a UFSCar e a UnB. No estado do Paraná, destaca-se a existência de um único exame vestibular para as populações indígenas do estado, que unifica as seguintes universidades: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Guarapuava. Na próxima seção apresento a realidade específica da Universidade de Brasília.

1.3. Os Povos Indígenas na UnB

Um dos focos principais dessa pesquisa é a suposição da discrepância entre a política de acesso dos estudantes indígenas à UnB (desde 2004) e as políticas efetivas (ou suas ausências) voltadas para a permanência e integração desses alunos na universidade. Nesse sentido, destaco como possível problema social e discursivo, as práticas sócio-discursivas ligadas às tensões identitárias e às dificuldades vivenciadas pelos estudantes indígenas na Universidade, as quais acompanho e vivo no meu próprio cotidiano acadêmico, seja por meio da convivência e observação nas trocas vividas na Maloca, nos espaços sociais da UnB, como Restaurante Universitário, Biblioteca, entre outros, seja através das minhas experiências pessoais como aluna de pós-graduação dessa universidade. Essas dificuldades e tensões podem estar relacionadas à invisibilidade da nossa presença indígena na UnB, aos constrangimentos ligados aos silenciamentos de nossas vozes e de nossos discursos, tanto no âmbito da graduação e da pós-graduação, para começar em função da nossa pouca familiaridade com os letramentos acadêmicos tradicionais, somadas às várias formas de discriminações vividas nas relações sociais. Todos esses pontos elencados foram encontrados em estudo piloto, realizado no ano de 2016, com esses estudantes

⁸<https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/index/introducao- em 17/09/2017>. São estudos realizados na Universidade de São Paulo – USP pelos pesquisadores: [Augusto Ventura dos Santos](#), [Guilherme Pinho Meneses](#) e [Leonardo Viana Braga](#).

em reuniões da Maloca. Minha pesquisa busca investigar esses conflitos identitários, relativos à esfera de poder, ideologia e discriminação, para compreender: (i) como essas exclusões e crises são construídas na via discursiva; (ii) como os discursos dos indígenas se ligam aos outros momentos das práticas sociais (como relações sociais, processos, crenças, valores e desejos); e, principalmente, (iii) como contribuir para este debate em termos de mudança dessa realidade social.

Dessa forma, procuro nesta pesquisa me voltar para uma necessidade que sinto em minha própria vivência, relacionada a uma busca de compreender questões relativas a essa crise associada ao estudante indígena no espaço acadêmico, como acontece de fato na UnB em três diferentes focos: as *representações de identidades*, as *vozes / silenciamentos* e as *presenças / ausências* e as diferentes maneiras como esses três focos são vivenciados e construídos, desconstruídos e reconstruídos nas práticas sociais e discursivas da Universidade de Brasília, no nível de graduação e de pós-graduação.

As questões elencadas nesta pesquisa, como serão vistas no capítulo metodológico, têm nos seus princípios o viés da reflexão decolonial (SANTOS, 2010). Estas Inquietações surgem em função da minha própria voz, presença e discursos no chão dessa universidade. Ao encontrar com o texto do Boaventura SANTOS (2010), fiquei intrigada sobre como sua voz ecoava, em muitos sentidos, o que estava silenciado dentro de mim. Por outro lado, senti que seu raciocínio, ao falar sobre nós, em suas palavras “os excluídos”, ainda precisava de complementações, ainda carecia interagir mais e mais conosco, com nossos valores e desejos, plantados aqui nessa terra dos povos do Sul. Resolvi usar esse encontro para promover algo novo, um diálogo entre o que diz SANTOS (2010) e o que nós, indígenas desta terra, estamos dizendo e fazendo experiências no caminho da decolonialidade. Por isso, fui fundo nesse rio de ideias e me identifiquei com algumas delas, a ponto de pescá-las com verdade e compromisso para serem moldadas e transformadas em categorias de análise discursiva, em sentido mais amplo- macrodiscursivo, utilizando a perspectiva da transdisciplinaridade que a ADC propõe. No capítulo 4, na primeira seção apresento esse encontro de forma mais detalhada a partir da análise das narrativas dos meus parentes e dos meus exercícios de reflexividade, ou seja, esse movimento pessoal e próprio que vai conduzindo as análises sem precisar encontrar um lugar escondido para o analista do discurso.

Nesse sentido, o que SANTOS (2010) chama de “gestão controladas das desigualdades e da exclusão” pode trazer uma reflexão importante sobre a entrada dos estudantes indígenas nas universidades. Ora, se existe uma política pública de acesso a Universidade de Brasília, mesmo, de caráter específico e diferenciado para os Povos Indígenas do Brasil, esta, como parte das políticas redistributivas, tem como função diminuir as desigualdades e, conseqüentemente, a exclusão social.

Nesse contexto, podemos pensar se a desistência e a não adaptação de alguns estudantes indígenas podem ser aspectos relacionados a uma espécie de ‘expulsão’ da mesma instituição que abriu as portas para acolhê-los. Segundo o autor, as tentativas de gestão das desigualdades podem produzir uma realidade contrária à sua dinâmica, na medida em que reduz a compreensão de forma a simplificar o que é complexo, como, no nosso caso, as relações entre igualdade e identidade e entre desigualdade e diferença. Ou seja, o fato de elaborar um vestibular específico para a nossa entrada, para nós indígenas, e o fato de abrir vagas em cursos, não significa que os problemas ligados à igualdade do direito ao acesso estejam resolvidos ou encaminhados.

Na minha vivência, observo que não se ‘combate’ a desigualdade no acesso aos seus cursos universitários através, simplesmente, do acesso diferenciado. É ir ao encontro do outro que é diferente e procurar entender o seu jeito, a sua forma de pensar, de ver, de ler o mundo e sua crença da própria existência. Volto a dizer que para nós, Povo Tupinambá, compreender a vida, a existência, a encarnação é compreender a presença do próprio “nós- Povos Indígenas”. A Cosmovisão escolhida para orientar este trabalho, como poderá ser visto com mais detalhe no capítulo 4, e passar pelas suas quatro fases significou um processo profundo de uma nova concepção epistemológica indígena, e, confesso que resisti, inicialmente, trazer para este trabalho essa fusão de epistemologia, esse encontro de saberes. Tive a experiência como professora estagiária na Graduação em Letras e fiz uma oficina na disciplina "Prática de textos" no primeiro semestre de 2017. Nesta vivência, percebi o quanto alguns estudantes da Universidade de Brasília não conheciam a vida dos Povos Indígenas. Melhor, não conheciam a história da formação do Povo Brasileiro. Eles não sabiam que em todas as regiões do Brasil existem Povos Indígenas. Os que sabiam que no Brasil tem índio, esperavam nos encontrar como se ainda tivéssemos ficados presos no tempo do período da invasão de Portugal. Mas, foi lindo vê-los conhecer, sentir, se emocionar, se abrir para o diferente, para o outro. Foi

emocionante, perceber como esses estudantes foram impedidos de conhecer um epistemologia genuinamente brasileira. A nossa, a dos nossos antepassados, que buscam uma interação com o cosmo e com os seres que nele existem.

Nesse sentido, pensando no que SANTOS (2010) coloca sobre a chegada desses saberes a ambientes ocidentalizados, percebemos como há reduções e simplificações, a que o autor chama de “universalismo antidiferencialista”, que é a negação das diferenças, em que só é permitida e percebida a forma hegemônica de comparação simples entre as pessoas, sem espaço para as evidências e respeito pelas diferenças culturais existentes, ou seja, na Universidade de Brasília, por exemplo, admite-se uma diversidade de estudantes indígenas, negros, brancos, amarelos etc., no entanto, a forma de tratamento dentro da instituição é uniforme para todos, com algumas exceções aos programas de assistências estudantil em que se busca benefícios para alguns desses estudantes. Ou seja, a cultura trazida por cada estudante não é levada em conta. Nesse sentido a cultura aqui é marcada pela identidade desses estudantes.

Dessa realidade conflituosa de **acesso X expulsão** se faz necessário buscar uma articulação entre a **política de igualdade** e **política de identidade**. Ou seja, na primeira proposta, a premissa é de que todos sem exceção tenham acesso a Universidade. Ora, se para entrar na universidade depende-se de conhecimentos específicos, que são assumidos como universais, compreende-se logo que todos tenham, ou tiveram acesso a esses e conhecimentos. Mas, não é a realidade. De fato, alguns conseguem chegar a Universidade por questões que vão além do exposto aqui. Então se só alguns entram, devemos pensar em articular a política da igualdade com uma outra política, a política de identidade, de modo que a entrada na Universidade seja possibilitada pelo reconhecimento de sua cultura e de suas identidades.

Nessa compreensão, Boaventura (2010) chama a atenção para o reconhecimento no tratar a diferença como “inferiorizadora”:

Pelo contrário, sempre que estamos perante diferenças não inferiorizadas, a política de igualdade que as desconhece ou descaracteriza, converte-se contraditoriamente numa política de desigualdade. (Boaventura, 2010, p313)

Neste contexto, surge o desafio de articular política de igualdade e a política de identidade, no sentido de construir uma política em que se considera as diferenças não inferiorizadas numa relação construídas horizontalmente “entre identidade discrepantes e entre as diferenças em que nela se assentam” (Boaventura, 2010, p313).

CAPÍTULO 2

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Parente tapé rupi regwatá kwaba

Parente anda através dos caminhos da sabedoria

Neste capítulo, o caminho para chegar à TEKOABA, será percorrido, considerando os aspectos teóricos do discurso da Análise de Discurso Crítica (ADC) tanto em sua versão inicial baseada em Fairclough (2001, 2003) e em Chouliaraki e Fairclough (1999); como nas releituras brasileiras propostas a partir de Magalhães, Ramalho & Resende (2011) e Dias (2011, 2015, no prelo), as quais, por sua vez, baseiam-se em uma “concepção de semiose, componente consubstanciado de todo seguimento social, conduzindo a uma tomada de consciência da vida social com seus múltiplos ângulos: econômico, político, cultural, familiar, religioso, étnico, etc.” (Ramalho & Resende, 2011).

Para CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH (1999, p. 21), a compreensão do que se passa no âmbito social e linguístico só é concebível pelo estudo crítico da dialética das práticas sociais e discursivas. Portanto, percorro algumas trilhas na busca pelo saber que vão sendo construídas no caminho que vai dialogando com as questões de identidade, de ideologia, da pedagogia crítica, sob a ótica da pesquisa transdisciplinar que está no seio dos estudos em ADC.

Neste percurso teórico, escolho diálogos de estudiosos sobre discurso, identidades, poder; algumas raízes discursivas estarão no percurso dos córregos que seguem paralelos às trilhas: a visão decolonial presente nos escritos de SOUSA (2010) e FREIRE (1989, 1996).

Insiro nesse diálogo teórico a Sócio poética de Jacques GAUTHIER (1999, p. 89), com sua reflexão que abre um caminho importante para mim, especialmente ao ressaltar que se “falar a língua da ciência instituída é o caminho de criação de saberes a partir das relações entres os corpos, vivos, sensíveis, que intuem e emocionam, pois estão imbuídos de arte, ética e estética”.

Com Paulo FREIRE (1996 p.36), trago um enriquecimento ao diálogo teórico proposto para orientar esta pesquisa, principalmente por ser um pensador brasileiro que produz teoria na área da Educação, colaborando para a construção de nossas

epistemologias. FREIRE (2003, p. 36) soma as demais vozes ao dizer que parte da relação com a aprendizagem está na capacidade de homens e mulheres, como seres históricos-sociais, “de comparar, de valorizar, de intervir, de escolher, de decidir e de romper questões que os fazem seres éticos”.

2.1. Dialogando no caminho da sabedoria com a ciência da ADC

A Análise de Discurso Crítica (ADC) leva em conta não somente as relações entre o discursivo e o social, mas também traz uma metodologia de abordagem crítica que orienta investigações de causas que estão ocultas e aponta para as possibilidades de mudança social. Para FAIRCLOUGH (2001, p. 308) o uso ADC permite a constatação de que “mudanças no uso da linguagem estão ligadas a processos sociais e culturais mais amplos” e a análise linguística torna-se um instrumento eficaz (dentre vários) para o estudo da mudança social:

Vemos o social como uma rede interconectada de práticas sociais de diversos tipos (econômicas, políticas, culturais, entre outras), todas com um elemento semiótico.

A ADC coloca em diálogo a ciência social crítica e a linguística dentro de uma visão teórica e a partir de uma abordagem metodológica, estabelecendo relações que ultrapassam as fronteiras entre essas áreas, com abertura para muitas outras áreas a partir do que é chamado de transdisciplinaridade. CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH (1999) ressaltam o lugar da ADC no interior dessa análise social mais ampla envolve processos implicados na “pluralidade da vida social e na fragmentação dos sujeitos sociais” como processos de natureza linguística: “fragmentação e diferenciação são parcialmente constituídos na proliferação de linguagens” (Chouliaraki e Fairclough, 1999, p. 5- tradução livre).

A perspectiva transdisciplinar permite o diálogo com outras teorias e conduz a um novo olhar sobre a vida social, percebida no avanço das interações, baseadas também nas “novas tecnologias”, que mesmo trazendo inovações, sejam em relações sociais/globais, alteram também o sentido de “tempo/espço”, acarretando “mudanças significativas” nas “questões de identidades”, “no campo dos sentimentos, da “consciência ideológica” e do “discurso” (Chouliaraki e Fairclough, 1999, p. 6). A falsa ideia de que o acesso às novas tecnologias é algo que atinge a todos é

facilmente questionada quando se trata da realidade dos Povos Indígenas que, em sua maioria, pertence a uma faixa social pobre, de baixa renda. Desse modo, não há como considerar a chamada 'globalização', como se todos nós fizessemos parte do mundo globalizado e de seus benefícios. No caso de específico dos estudantes indígenas, o acesso ao vestibular, e, nesse caso, constituído como um processo de inclusão, só foi possível para os povos que minimamente tiveram condições de acessá-lo. Para alguns povos significou uma busca fora da aldeia, o que traz a reflexão de que o avanço tecnológico e o acesso a internet não incluiu as aldeias. O depoimento a seguir deixa explícito o sentimento de não pertença a esse universo informatizado, globalizado, apesar de o estudante ter acessado a internet para efetuar sua inscrição no vestibular:

"Então eu, quando saiu até a notícia do vestibular, eu não acreditei, né? que eu tinha sido aprovada. No caso, na aldeia não tinha internet... Eu fiquei assim..., né? na, na dúvida, né? Mas, ao mesmo tempo com muita esperança. Aí eu disse, aí ele falou veja aí na internet. Só que será bem tarde, lá em casa não tem internet, na aldeia não tem internet. Eu tenho que esperar no outro dia pra ir na cidade, pra ir na Lan House e daí ver realmente se tinha passado...E, aí eu, no dia seguinte, né? Fui na, na cidade, acessei a internet ver que tava meu nome, e, tinha passado. Nossa!...". (Estudante, 1-Medicina)

O caráter transdisciplinar da ADC, desse modo, é construído a partir do "rompimento de fronteiras epistemológicas" com teorias sociais, por meio do qual constrói sua própria abordagem sociodiscursiva, assim como subsidiam os estudos discursivos no bojo das pesquisas sociais (Resende e Ramalho, 2006, p. 14). Os conceitos de articulação e internalização se dão no âmbito da transdisciplinaridade, das redes de práticas, entre os elementos das práticas e dentro do discurso. Para CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH (1999, p. 21- tradução livre)

"uma prática [social] traz consigo diferentes elementos da vida social (...) Uma vez que esses diversos elementos (...) são trazidos juntos em uma prática específica, nós podemos chamá-los "momentos da prática" e ver cada momento como "internalizando os outros sem ser redutível a eles".

É neste ponto que podemos dizer que a ADC concebe a linguagem como prática social. O conceito de prática social refere-se a uma entidade intermediária, que se situa entre as estruturas sociais, mais fixas e permanentes no tempo espaço e as ações individuais, mais flexíveis e locais. Nesse sentido é que a ADC entende o discurso como fator imprescindível da prática social. Nas práticas sociais, a linguagem se manifesta como discurso: como uma parte irredutível das maneiras como agimos e interagimos, representamos e identificamos a nós mesmos, aos outros e a aspectos do mundo por meio da linguagem.

Práticas sociais são maneiras recorrentes, situadas temporal e espacialmente, pelas quais agimos e interagimos no mundo. (...) São entidades intermediadoras entre o potencial abstrato presente nas estruturas e a realização desse potencial em eventos concretos. (Chouliaraki & Fairclough, 1999, p. 21-tradução livre).

De acordo com CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH (1999, p. 61), toda prática da vida social articula em conjunto diversos elementos e, nesse sentido, diversos mecanismos. O discurso é um desses elementos e possui seus próprios mecanismos em uma perspectiva dialética com relação aos demais elementos, pois ajuda a constituir os outros elementos da mesma forma que é por eles constituído. Cada elemento pode também ser chamado de 'momento' da prática que internaliza os outros momentos sem ser redutível a nenhum deles. Os autores identificam quatro principais momentos de uma prática: a atividade material (vozes e marcas no papel); as relações sociais e processos (relações, poder e instituições); fenômenos mentais (crenças, valores e desejos) e o discurso.

Essa articulação entre os momentos das práticas acontece, por exemplo, quando os/as alunos/as indígenas trazem para a sala de aula os conceitos sobre sua concepção da vida, do mundo e da existência, relacionado suas epistemologias com os conhecimentos estabelecidos na sociedade ocidentalizada, centrada nos estudos e visões de mundo dos povos do Norte (como Europa e Estados Unidos). Quando um estudante indígena no curso de antropologia diz saber a história de seu povo, a visão de mundo do seu povo, ele está reafirmando **suas crenças, seus valores e seus desejos** a partir de seu **discurso** e assim está se **relacionando socialmente** com as

peças e **materialmente com os espaços**- todos esses são elementos/momentos das práticas sociais na visão da ADC.

Quando, a partir da história de um povo, é resgatada a explicação pra determinado fenômeno da existência, estabelece-se, no seio de uma prática social, a própria presença desse povo, o que diz respeito a aspectos múltiplos do conhecimento, do ser e do agir discursivamente e materialmente. Ou seja, para entender a presença, por exemplo, dos Tupinambá, é preciso entender a própria presença do Sol, porque os Tupinambá compreendem a si mesmos como faísca do Sol... como frestas do Sol. Quando se está numa oca, sua cobertura é feita da borra de piaçava e é chamada de PENTE; nessa cobertura ficam pequenas aberturas onde a luz do sol entra e se mistura com a poeira no ar, formando um fio, uma linha percebida. A essa imagem se associa a origem dos Tupinambá. Ora, se as explicações sobre a criação do ser humano na terra é contada de forma diferente em cada cosmovisão, os Tupinambá internalizam essa outra forma de conceber a existência do ser humano, mas não abandonam a sua maneira de ver, a sua cosmovisão sobre o ser. Assumindo esse outro discurso, os Tupinambás tentam se relacionarem com a sociedade em geral. É desse modo que eu compreendo o conceito de articulação e de internalização da ADC no que se refere às barreiras disciplinares no bojo do conceito de TRANSDISCIPLINARIDADE.

Trago a voz de HARVEY(1996, apud Chouliaraki e Fairclough, 1999) para compor outra faceta de explicação teórica do que falei, pois ele propõe uma visão dialética do processo social em que o discurso é um “momento” entre os seis: discurso/ linguagem; poder; relações sociais; práticas materiais, instituições/ rituais e crenças/ valores/desejos. Cada momento internaliza todos os outros para que o discurso seja uma forma de poder, um modo de formação de crenças/ valores/desejos e instituição, um modo social de se relacionar, uma prática material. Por outro lado, poder, relações sociais, práticas materiais, instituições, crenças etc. são, em parte, discursos.

Com relação à vida social, começamos a partir da suposição, compartilhada dentro de um considerável corpo da teoria social ocidental contemporânea, de que esta é composta de práticas sociais. Segundo CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH (1999) ‘práticas’ são maneiras, hábitos, vinculados a determinados momentos e lugares em que as pessoas aplicam recursos (materiais ou simbólicos) para agir em conjunto no mundo. “Práticas são constituídas por toda a vida social nos domínios especializados

de economia política, da cultura, e vida cotidiana”. (Chouliaraki e Fairclough, 1999, p. 21- tradução livre).

Nesse sentido, os autores definem três características de práticas: são formas de produção da vida social, no econômico, na cultura e na política; cada prática está localizada dentro de uma rede de relações de outras práticas, essa relação externa, determinam a sua constituição interna; e, as práticas têm sempre uma dimensão reflexiva: “as pessoas sempre geram representações do que fazem como parte do que eles fazem” (Chouliaraki e Fairclough, 1999, p. 21).

Os povos indígenas são diversos pelas suas especificidades étnicas; faz parte de toda sua luta a manutenção de suas relações sociais, diante de impactos internos e externos, com implicações de práticas econômicas que influenciam, em grande medida, mudanças de valores e de engajamentos novos. Essa luta sai das aldeias e alcança outros espaços públicos, como é o caso das universidades, no campo dos saberes colonizadores, e parte dessa luta está na missão transdisciplinar dos saberes indígenas de decolonizar os discursos acadêmicos e científicos. Tarefa que não é fácil e que estamos apenas começando a compreender e a nos permitir ousar e criar muito recentemente. Mesmo se constituindo numa rede de relações com outras práticas, os discursos engajados nessas lutas entram em pautas de reivindicação, como, por exemplo, as pautas do Ensino Superior, quando já tem como conquista o Ensino Básico enquanto política pública. As práticas sociais tem um caráter específico nestes casos, como a transposição das vivências da aldeia para os novos espaços de salas de aulas, que antes não existiam. O modo como os povos procuram manter os conhecimentos tradicionais indígenas dentro desse espaço e, por estarem em redes, o modo com esses povos dialogam com os outros sujeitos não indígenas é um foco importante de análise sob a ótica dos estudos decoloniais associados à educação. Neste trabalho, pretendo dar início a essa forma de pesquisa.

Destaco ainda que, no caso da educação de nível superior, as práticas sociais focalizadas permitem e fazem com que as pessoas envolvidas reflitam sobre os espaços, os eventos discursivos, como um canal (re) construtor de conhecimentos, de poderes de práticas e de ‘ser’. A reflexão gira em torno do ‘lugar’ (em sentido simbólico e físico) das identidades, dos saberes e fazeres de cada um de nós e de todos juntos, indígenas dessa universidade. É no ensino superior que cada estudante

busca envolver os vários e diversos elementos da vida para o diálogo inter-étnico e para a afirmação da diversidade étnica.

A Análise Crítica do Discurso tem por finalidade, portanto, analisar as práticas sociais mais amplas por meio de produção discursiva, considerando a linguagem em seus aspectos linguísticos e socioculturais com foco na ação transformadora, ou seja, como foco na mudança social. A ADC analisa profundamente o discurso e considera o seu contexto de produção. O discurso é compreendido como prática social, e para tal as relações de poder, de dominação, de discriminação e de controle nos dizem sobre como estas relações são mantidas através da língua que é um sistema de interação.

Uma das estratégias discursivas utilizada pelo meu Povo Tupinambá em sua luta de resistência foi o próprio uso da língua Portuguesa. É importante dizer que essa pode ser vista como uma estratégia de resistência, diante da imposição do regime pombalino, já citado anteriormente. Ora, se para nos manter em nossas terras tradicionais, do ponto de vista físico mesmo, era só possível se falássemos português, então, falamos. Mas, mantínhamos ações, gestos e práticas bem próprios de interação, de visão de mundo, da nossa cosmovisão, os quais, paulatinamente, foram enfraquecendo como exemplo vivo da relação dialética entre discurso e estrutura social. Por exemplo, reunir em noite de lua cheia para a realização do Porancim durante muitos anos era mais do que nosso ritual antigo, era um ritual de resistência; Porancim é quando mantemos contato com os nossos encantados das matas, das águas, das pedreiras, do mar. Tudo isso utilizando só a língua portuguesa. Uma, ou, outras palavras, frases da língua de origem que meu povo ainda hoje fala neste ritual. Então, falar a língua portuguesa se apresentou como um canal que usamos para seguir em direção à escola, à luta, à mudança. O propósito, que não era revelado, mas, que, ao longo dos tempos, fui entendendo e fui me apropriando é que, na escola, nós teríamos condições de dialogar e manter uma relação de 'iguais'. Ou seja, estudar é ter poder. Aprender os caminhos das letras foi para o meu povo uma estratégia de manter a resistência de luta e de permanência na nossa terra. Isso porque cresci ouvindo as histórias de parentes, já despossuídos de sua sobrevivência única e exclusiva de suas terras, que fizeram vale compras em quitandas (pequeno comércio) em vilarejos próximos que pertenciam a pessoas que não eram Tupinambá; por conta do grande número de compras, os donos pegavam um papel rústico, desses que

embrulha pão e pediam para os parentes assinarem. “Assina com o dedão de carvão” e outras pessoas escreviam os nomes ao lado. Depois de tempos, os parentes eram informados sobre suas dívidas que estavam no ‘valor da terra’ e que tinha sido assinada a posse da terra em troca de pagar as dívidas. Como essas, muitas outras histórias semelhantes nos foram contadas. Assim, as gerações posteriores assumiram essa luta, herdaram esse brasão de resistência e, neste contexto, falar a língua portuguesa foi mais um instrumento da luta.

É por essa razão que escolhi realizar esta pesquisa sob a ótica da ADC. FAIRCLOUGH (2001, p. 52) defende o discurso como prática política e ideológica. Como “prática política, o discurso estabelece, mantém e transforma as relações de poder” e as entidades coletivas em que existem tais relações. “Como prática ideológica, o discurso constitui, naturaliza, mantém e também transforma os significados de mundo nas mais diversas posições das relações de poder”. As ideologias utilizadas pelos grupos de domínio e quais são as estratégias discursivas utilizadas para a manutenção das mesmas.

O discurso também está relacionado com a estrutura social de forma dialética, resultando do contraponto entre a determinação do discurso e sua construção social. No primeiro caso, o discurso é reflexo de uma realidade mais profunda; no segundo, ele é representado, de forma idealizada, como fonte social. A constituição discursiva de uma sociedade decorre de uma prática social que está, seguramente, arraigada em estruturas sociais concretas (materiais), e, necessariamente, é orientada para elas, não de um jogo livre de ideias na mente dos indivíduos.

“No momento meus parentes tão morrendo, por várias cargas, que a gente tá estudando bibliografia de teóricos que são racistas e o escambau. Mas enfim essa, essa, essa, essa, esse tema me sensibilizou um pouco, e acaba que surge em um pouco de, de, de até de agressividade também, eu me considero uma pessoa, é, agressiva no ambiente pedagógico, é uma limitação minha, é um problema meu. Eu sempre tive embates com o professor, com colegas. Eu ia pro, pro combate mesmo. Não suportava. É a minha linguagem foi muito afetada. Acho que é em mim, é o que mais evidencia. Eu tive que me apropriar, da linguagem acadêmica, e depois eu acabei percebendo, que essa linguagem acadêmica tava, é influenciando demais em quem é, é quem eu queria ser. Em que, eu tava me propondo a ser naquele momento” (Estudante 3-Educação Física/Pedagogia).

As seis características que a ADC apresenta referem-se: (i) traz um conjunto de abordagem científica interdisciplinar para estudos críticos da linguagem como

prática social; (ii) pesquisa o discurso como um momento de toda prática social; (iii) justifica-se com engajamento, com a ciência social crítica; (iv) percebe a linguagem como parte irreduzível da vida social dialeticamente interconectada a outros elementos sociais; (v) é uma proposta capaz de mapear relações entre os recursos linguísticos utilizados por atores sociais e aspectos da rede de prática em que a situação discursiva se situa; e (vi) compreende que as análises discursivas críticas não consideram textos como objetos de investigação isolados. Os textos são analisados em termos de uma gama diversa de aspectos de forma e significado.

“É necessário reconhecer a importância social do discurso, sem reduzir a vida social ao discurso- uma característica reducionista de pontos de vista pós- modernos do mundo social que é um risco constante e tentação para analistas de discurso. (Chouliaraki & Fairclough, 1999, P. 23)

O discurso está atrelado às estruturas sociais, aos eventos e às práticas sociais. De acordo com FAIRCLOUGH (2001, p. 91) “o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação”. Essa concepção implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social; a última é tanto uma condição como um efeito da primeira. Por outro lado, o discurso é moldado e restringido pela estrutura social no sentido mais amplo e em todos os níveis: pela classe e por outras relações sociais em um nível societário, pelas relações específicas em instituições particulares, como o direito ou a educação, por sistemas de classificação, por várias normas e convenções, tanto de natureza discursiva como não-discursiva, e assim por diante.

Para finalizar, vale ressaltar que o discurso é socialmente construtivo, pois contribui para a constituição dos sujeitos sociais, das relações sociais e dos sistemas de conhecimentos e crenças e o estudo do discurso focaliza seus efeitos ideológicos reprodutivos e construtivos. A análise de discurso cuida do funcionamento dos discursos na transformação criativa de ideologias e de práticas sociais como também do funcionamento que assegura sua reprodução.

2.2. DISCURSO E IDENTIDADE

“Por exemplo, nós povos indígenas aqui nessa universidade ainda somos muito invisibilizados, né? Ainda precisamos de mais reconhecimento as pessoas, as pessoas precisam saber que nós estamos aqui, né?” (Estudante 2- Antropologia/ Direitos Humanos)

Segundo CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH (1999) as construções teóricas que podem fazer parte de estudos em ADC podem advir de diversas disciplinas. Essa interação torna possível a interpretação crítica da realidade vivida pelos indivíduos em suas relações sociais, com base em valores e crenças, que trabalham na constante e fluida (re)constituição de suas identidades enquanto sujeitos sociais que dialogam por meio de diferentes formas de semiose, verbais e não verbais. A minha pesquisa procura dialogar com os estudos culturais de identidade e com as teorias sociais com foco em poder e ideologia, sob uma visão crítica.

FAIRCLOUGH (2003) destaca a construção das identidades sociais e individuais dos falantes nos eventos dos quais fazem parte. O ser humano se auto percebe e é percebido, se compreende e é compreendido, parcialmente, por suas práticas discursivas. FAIRCLOUGH (2003:159-160) acredita que o que pessoas colocam nos textos é importante indício de como se auto identificam na reconstrução de suas identidades.

Segundo Tomás Tadeu da SILVA (2000) compreendemos as identidades pelo contexto cultural. Este molda e influencia decisivamente a construção de conhecimentos, crenças, valores e atitudes dos atores envolvidos. Sendo assim, identidade é algo construído socialmente, culturalmente e historicamente.

As identidades sociais de raça/etnia são construções também discursivas que tem por base não só traços fenotípicos, mas são constituídas a partir de papéis sociais representados ao longo dos séculos que são desempenhados pelos sujeitos das experiências humanas, de modo que o colonizador (o europeu) tem tido o privilégio e o poder de definir, caracterizar e atribuir sentido ao colonizado (Hall, 2015). Isso é bem evidente ao considerarmos, no processo de colonização do Brasil, os papéis atribuídos aos negros e aos índios. Esses papéis subalternos foram, ao longo do tempo, sustentados, ratificados, legitimados discursivamente. E os papéis foram forjando estruturas de identidades. Este é um importante ponto sobre a questão da produção das identidades sociais aqui defendida: quem ocupa posição de privilégio [o

colonizador europeu] tem o poder de definir, de significar o outro “o negro e o índio colonizados” ao seu próprio modo (Hall, 2015, p. 108).

Parto também da conceituação de que a identidade, segundo HALL (2015, p. 108), que é “estratégia e posicional”, construída com o tempo e com as experiências que a vida traz. No caso dessa pesquisa, a construção do eu coletivo passa pelo ‘nós estudantes indígenas’, de modo que trazemos fortemente a nossa “história” e nossa “ancestralidade”, as quais corroboram diretamente com o sentido de pertencimento cultural. Essa afirmação do ‘eu coletivo’, estudantes indígenas da UnB, nos une pela afirmação dos iguais, mesmo diante de nossa diversidade, pois temos culturas diferentes. Nesse caso, nós estudantes indígenas nos assumimos como um grupo que possui estratégias e posições que nos levam à diferenciação uns dos outros, mas ao mesmo tempo, nos unem como um todo coletivizado que traz em seu percurso a força da ancestralidade. Neste último aspecto, se assenta o conceito do “ponto de vista do encontro” e “da sutura”.

Utilizo o termo ‘identidade’ para significar o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos ‘interpelar’, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode falar. As identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós. (Hall, 2015, p. 34)

Nesse sentido, posso dizer que as práticas discursivas e sociais que nos constroem estão relacionadas com a nossa própria inserção na UNB. Nesse espaço público, nós nos afirmamos como **estudantes indígenas** pertencentes ao Povo Tupinambá, Kamaiwrá, Baniwa, Tuxá, Pataxó, Potiguara, Pankararu, Puyanawa, Karajá, Tupiniquim, Fulniô, Kariri-Xocó, dentre outros povos indígenas que compõem o coletivo de estudantes na UnB. Somos uma pequena parcela dos Povos indígenas do Brasil.

É na afirmação da nossa identidade coletiva que se dá a articulação das práticas e dos discursos em âmbito social mais amplo. A identidade de brasileiros é o

que nos une e forma o nosso eu coletivo maior; contudo, o fato de sermos de várias etnias é algo fundamental para a afirmação de nossas diferenças, de nossas múltiplas identidades indígenas. Somos de diferentes etnias. Estamos incluídos na população brasileira, mas como SILVA (2000, p. 75) afirma “a identidade brasileira exige que nos afirmemos na nossa diferença, dentro e fora do Brasil”.

Na UnB estamos sempre afirmando que somos de etnia tal. Todavia, o fato de dizermos que somos de tal etnia, não informa nada sobre as etnias às quais não pertencemos. Ou, ainda, nossa voz não diz nada além das etnias que estudam neste espaço acadêmico; existem outras etnias que não têm estudantes aqui e, por esse motivo, não são anunciadas como existentes.

A afirmação da identidade e da diferença expressa muito bem “o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir acesso aos bens sociais (...). O poder de definir a identidade e marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder”. (Silva, 2000, p. 81).

No contexto brasileiro, os resultados e as marcas da colonização demonstram a representação do “outro”, simbolicamente, concebido como alguém desprovido de legitimidade, à margem do direito aos bens materiais e simbólicos de mais prestígio social. Nós, povos indígenas, somos pouquíssimos os que acessamos o ensino superior, de acordo os dados recentes do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada – IPEA (2014). Neste sentido, é importante entender o papel do discurso como estruturador das relações dos atores sociais neste contexto. É relevante nos concentrarmos em estudar como os discursos podem colaborar na construção e na revisão de identidades, sejam elas ligadas a formas de poder como dominação, ou ligadas a modos de reconstrução, de acordo com o respeito e o direito à diferença. Segundo SILVA (2000, p. 76),

“além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos da criação linguística. Dizer que são o resultado de atos de criação significa dizer que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A

identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que a fabricamos no contexto de relações culturais e sociais.”

Para cada acesso ao vestibular específico diferenciado, os estudantes indígenas trazem suas marcas identitárias étnicas, que estão em movimento para além da sala de aula dos cursos que estão estudando; essas marcas são materializadas cotidianamente no espaço denominado MALOCA. Nesse espaço a presença indígena é marcada etnicamente. Cada estudante é levado a dizer a qual povo étnico pertence. Do ponto de vista material, o espaço Maloca é considerado como um espaço de múltiplos e diversos etnoconhecimentos. Ele é uma adaptação da arquitetura utilizada pelos Povos indígenas, construído em formato de círculo, ao centro existe uma abertura no teto para entrada da luz do Sol e para a caída da chuva, em formato de arena. Ao redor, na parte térrea, tem sala de reunião, banheiros, uma secretaria. Na parte superior, têm salas de estudos e de informática e banheiros. O espaço possui um elevador. A cobertura é feita de borra de piaçava e madeira. Nas laterais, há painéis com fotografias e histórias dos Povos de quase todos os estudantes indígenas que fizeram parte da construção da Maloca. Outros painéis foram solicitados por povos que ainda faltam. Segundo SILVA (2001, p. 18), “essas representações fazem parte do processo pelo qual nos identificamos com os outros, pela ausência de uma consciência da diferença”.



Dessa forma, as marcas identitárias étnicas, culturais e linguísticas permitem, assim, a definição de determinadas posições, na medida em que colocam cada um como pertencente a determinado povo indígena. Na narrativa a seguir, o estudante indígena ressalta o modo como vai conseguindo permanecer no espaço acadêmico, fala sobre como sua identidade étnica de origem se torna imbricada com as várias identidades construídas e possíveis, sejam referentes a gênero, a geração e a escala sócia, as quais podem estar ou não em sintonia.

*“E, eu já tô numa fase de renascimento, digamos assim. Tô me restabelecendo de várias questões. Emocionais, espirituais, que eu passei ao longo de tempo de sala de aula. Acho que. Hoje eu me defino como estudante, professor, professor, estudante”
(Estudante 3-Educação Física/Pedagogia)*

O que vemos acontecer na experiência diária dessa presença indígena na universidade é a dificuldade de garantir aos estudantes indígenas do “direito a ser igual sempre que diferença inferioriza”, e, ao mesmo tempo, “o direito de ser diferente sempre que igualdade nos descaracteriza”, o que, para SANTOS (2010, p. 313) se apresenta como uma necessidade de revisão e de superação diante desses múltiplos e difíceis obstáculos. Segundo o autor, **o primeiro desafio** é refletir sobre o “peso na normalização antidiferencialista”, em que “afirmação da diferença quase sempre se encontra no reconhecimento de desigualdade”. Ou seja, o fato de eu ser índia me torna igual a todos os índios do Brasil; desse modo, tenho minhas necessidades apagadas, silenciadas, meus rituais, a cosmovisão do meu povo etc., de maneira que o sistema da desigualdade e da exclusão se concentra em mudanças nas formas de conceber que não alcançam práticas inovadoras de inclusão. “Ou seja, uma vez não reconhecendo os conhecimentos rivais, os ‘epistemicídios’ migraram para ‘identificídios’, porque estes também são concebidos de identidades e diferenças socialmente constituídas” (Santos, 2010, p. 313).

“não havia resistência. Mas, quando vc coloca, coloca sua identidade indígena, já, o outro já sente um estranhamento e uma espécie de repulsa. “De todos, do sistema como um todo. Porque assim. Se colocar como indígena. Não é apenas vc, sei lá. Afirmar uma questão étnica e racial, né? É vc colocar uma epistemologia, né? colocar um pensamento, sua memória, sua cultura, trazer esse pensamento indígena pra cá, né? E enquanto eu tava aqui na graduação, eu não recorri a isso, né? Eu tava ali falando e funcionamento na linguagem deles, na linguagem do não indígena, né? a partir do momento que eu entro com a linguagem indígena, com o pensamento e a história indígena, aí surge o estranhamento. Porque esse lugar da academia, é um lugar assim. É, é da, da estruturação do pensamento ocidental enfim, um espaço. Eu cos,

costumo dizer assim um espaço euroreferente ou autorreferente. Aqui não há espaço pra outras coisas, né? (Estudante 4- Artes/Direitos Humanos)

O **segundo desafio** está em reconhecer uma nova política de identidade e de diferença a partir de um novo paradigma epistemológico, sob o prisma do “conhecimento-emancipação e da ecologia dos saberes” (Santos, 2010, p. 314), procurando reconhecer as diferenças e distinguir, entre elas, as que inferiorizam e as que não inferiorizam, “na específica constelação social de desigualdade e de exclusões em que elas existem” (Santos, 2010, p. 314). Para o nós coletivo, estudantes indígenas da UnB, a nossa prática deve seguir o processo decolonial para prática constante de solidariedade, procurando reconhecer as diferenças étnicas existentes.

O **terceiro obstáculo** será o de “vencer na realização do imperativo intercultural, que reside na complexidade própria de uma política de identidade. A identidade é sempre uma pausa transitória no processo de identificação” (Santos, 2010, p. 314). Para isso, é preciso voltar nossas pesquisas para questões como as que elencamos nesta pesquisa a fim de compreender quais são as identidades que estão em evidência no seio de práticas sociais específicas, neste caso, relacionadas à esfera da educação e proceder análise deste processo. São tarefas que têm grande importância para compreender a “política que tal identidade irá protagonizar ou equacionar” (Santos, 2010, p. 314).

“Eu sempre soube quem era minha família, né? Meus avôs. Minha família, minha aldeia. Mas, assim, pra mim, sempre foi absolutamente normal. Né? Vc começa a sentir, o que é ser índio para o outro, quando o outro te, te tratar mal. Ne? Então, é, eu nunca. Na minha graduação, nunca... sei lá... Nunca escondi. Mas também, nunca, nunca direcionou a minha existência na minha graduação, o fato de eu ser indígena”. (Estudante 4 Artes/Direitos Humanos)

2.3. IDEOLOGIA

A ideologia representa a relação imaginária entre indivíduos e o mundo real a partir uma relação de existência material. Segundo FOUCAULT (1970 *apud* Fairclough 2001), a ideologia interpela sujeito concreto como indivíduo concreto. Ideologia é saber, é poder, é alienação. Constrói indivíduos independentes como sujeitos dependentes, segundo ALTHUSSER (1973, *apud* Fairclough, 2001).

Há três asserções sobre ideologia propostas por ALTHUSSER (1973) e

interpretadas à luz da ADC por FAIRCLOUGH (2001): Primeiro, a asserção de que a ideologia tem existência material nas práticas das instituições, que abrem o caminho para que se possa investigar as práticas discursivas como formas materiais de ideologia. Segundo, a asserção de que a ideologia 'interpela os sujeitos', o que conduz a concepção de 'efeitos ideológicos' no discurso. Terceiro, define que os aparelhos ideológicos do Estado são locais e marcos e limitadores na luta de classe, que, conseqüentemente, conduzirá a luta no âmbito do discurso. Por sua vez, FAIRCLOUGH (2001) considera que a segunda asserção exagera no que se refere à constituição ideológica dos sujeitos, pois subestima a possibilidade de ação humana, engajada em lutas, bem como apaga o foco na mudança, seja no âmbito das relações sociais do coletivo ou da esfera individual.

FAIRCLOUGH (2001, p.94) trata o discurso como prática política e ideológica. Como prática política, “o discurso estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas em que existem tais relações”. Como prática ideológica, “o discurso constitui, naturaliza, mantém e também transforma os significados de mundo nas mais diversas posições das relações de poder”. Os estudos em ADC se interessam pelas análises das ideologias utilizadas pelos grupos de dominação e pela compreensão das estratégias discursivas utilizadas para a manutenção das mesmas.

“É necessário reconhecer a importância social do discurso, sem reduzir a vida social ao discurso - uma característica reducionista de pontos de vista pós - modernos do mundo social que é um risco constante e tentação para analistas de discurso” (Fairclough, 2001, p.40).

Na visão da ADC, as ideologias são caracterizadas por relação de dominação hegemônica que caracterizam as práticas discursivas e sociais quando incorporam sentidos que contribuem para manter ou reestruturar relações de poder. THOMPSON (1995, p. 14) apresenta dois tipos de concepção de ideologia: a concepção neutra e a concepção crítica. Na primeira concepção, as ideologias são consideradas “aspectos da vida social que conduzem a uma realidade ilusória e enganadora”. Na segunda concepção, “os aspectos da vida social são considerados no sentido negativo baseados em projetos de dominação”. Para os analistas do discurso importam os modos como as formas simbólicas se relacionam com o poder, ou nas palavras do autor, “no estabelecimento e na sustentação das relações de poder, na criação da

instituição de dominação e na condição de manter e reproduzir relações de dominação” (Thompson 1995, p15.).

Tô aqui para poder alimentar uma discussão e ver até onde que essa discussão pode levar. Porque a gente precisa problematizar. A coisa mais imediata, né? que o desafio mais imediato que nós temos, é problematizar a presença, do pensamento, a cultura, da história, da existência dos Povos indígenas real. Em todos os planos, né? Físico, materiais e imateriais e conceituais de existência, né? Então , eu depois, vou continuar fazendo isso. Inclusive. Eu, eu, fiquei muito tempo, duvidando se a minha pesquisa fosse ser aceita” (Estudante 4 – Artes/Direitos Humanos)

As formas simbólicas se concentram em processos e contextos estruturados socialmente, relacionados às questões de classe, sexo e etnia, nas relações de entre o indivíduo e o Estado. Nesse sentido, hegemonia é a preponderância de alguma coisa sobre a outra através de alianças consensuais de poder. É a supremacia de um povo sobre outros povos, ou seja, superioridade que um país tem sobre os demais, tornando-se assim um estado soberano. O domínio de uma classe social sobre as outras. A hegemonia pode-se traduzir, enfim, como a voz, a vontade, o estilo e as formas de vida e de gestão de uma maioria social privilegiada.

Analisando pela lógica política, num país democrático, a hegemonia está na supremacia da vontade do povo e está ligada ao senso comum, ao que é consensualmente aceito, ou seja, quando, por um lado, as pessoas tomam certas ideias como naturais, inquestionáveis e legítimas e quando, por outro lado, um grupo dominante controla os demais grupos da sociedade.

Compreendendo que a "linguagem não é neutra" e que não está fora da "realidade social", ganha voz e presença nos discursos que se estabelecem numa relação de "poder hegemônico". Neste caso, para FAIRCLOUGH (2001, p. 119) "a ideologia, investe a linguagem em vários níveis", ou seja, ela acontece de forma a manter as "estruturas", as que aconteceram e as que virão acontecer nos "eventos passados e atuais", mantendo-se uma "relação condicionadora". Sendo assim, THOMPSON (1995 *apud* Dias, 2011, p. 231) diz que "as ideologias são caracterizadas por relações de dominação", assumindo "sentidos que contribuem para manter ou reestruturar as relações de poder".

2.4. PEDAGOGIA CRÍTICA

“A educação não é a única porta para o desenvolvimento de um país. Mas, sem ela as outras portas não se abrirão e, se abrirem não cumprirão o seu papel plenamente, pois existirá uma grande lacuna deixada para trás inicialmente”. (entrevista de Paulo Freire à TV Cabrália, Itabuna, Abril, 1992).

Ao elaborar uma ação e levarmos em conta, além do prazer, o significado de aprender algo novo, ou, simplesmente aprender mais sobre o que se sabe, nós trilhamos o caminho dos iguais; iguais como seres humanos capazes de construir, inventar e reinventar a roda da vida. Quando partimos para a ação, em particular, de aprender e, por consequência, de ensinar, nos reconhecemos como multiétnicos, plurais e diversos, aprendemos a ser pessoas melhores e ajudamos pessoas a serem ‘pessoas’, com os atributos integrais do ser, como dignidade, senso crítico, ética, entre outros. O bom senso e a ética nos faz planejar ações (aulas- práticas pedagógicas) que tenham real significado para quem a ação for dirigida. Então planejar, levando em conta a riqueza da nação brasileira, requer, de fato, um exercício que pautar a democracia e a verdade. Ou, as verdades sobre essa nação. Olhando a história da sociedade brasileira, veremos que são várias as realidades de práticas pedagógicas. A forma de elaboração e conquista dos artigos 231 e 322 da C.F. e do art.78 da LDB que trata dos Povos Indígenas, traz em seu percurso princípios norteadores que são frutos de uma prática pedagógica, considerando a diversidade pluriétnica. Traz o princípio da prática de reunir, unir, agir e refletir, para reagir, recriar e reafirmar. É a partir dessa compreensão que a educação diferenciada indígena leva a novos conhecimentos; e nosso papel de educadores/as e profissionais da educação é fazer a relação direta com os conhecimentos de cada povo.



Uma ação pedagógica estabelece a reflexão e valoriza o conhecimento em suas várias formas. Essa valorização traz para a formação do ser humano o princípio do respeito sobre os conhecimentos prévios que cada um traz sobre determinado assunto. Seguindo a compreensão de GIROUX (1997), essas reflexões são de ordem práticas e políticas. Práticas, por reunir reflexões de compreensão teoricamente concretas e pedagogicamente práticas, para aperfeiçoar a própria tarefa diária de ensinar. Políticas, por refletir que a educação vai além do teórico/prático, pois é também contextual e que deve ser considerada parte de uma rede mais ampla de tradições históricas e contemporâneas, de forma que possamos no tornar autoconscientes das principais práticas sociais que são significativas. Nesse sentido, considerar a educação em sua esfera política contribui para compreender como a linguagem é construída e sustentada nos jogos de poder e como ela funciona para identificar, construir experiências particulares e formas sociais padronizadas que são aspectos essenciais para um projeto educacional crítico.

No processo educativo escolar, a prática pedagógica para os Povos Indígenas traz em si a questão de relação direta com a territorialidade como parte do currículo escolar. Retomando aqui a citação introdutória desta seção, trata-se de um diálogo necessário em que a porta da educação, uma vez aberta, possa ser aberta por quem realmente vive esse mundo da diversidade, para possibilitar que as outras portas, onde se reconhece que vivemos em um país pluri e multiétnico, sejam abertas.

Confirmando o que FREIRE⁹ diz, fazendo minha interpretação: é preciso que se reinvente o sistema, pois não podemos deixar que a essência do Ser que é pleno seja perdida no processo educacional. É a partir desse foco que teremos uma prática pedagógica da vida e a escola como um espaço de relação entre os saberes, onde todos podem aprender sobre tudo e sobre todos.

Paulo FREIRE (1997) dialoga com Giroux, quando escreve o livro: “Professor sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar”. O brasileiro propõe a reflexão da ação política pedagógica do ensino aprendizagem com a intenção de contribuir com o anseio dos professores:

“É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico, senão de anticientífico. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com, esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo 'do emocional, é preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, mal pagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo. É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-la, com vantagens materiais”(Freire, 1997, p. 8).

Para FREIRE (1997), Giroux traz a força da esperança renovada, mesmo desnudando a realidade na qual estamos imersos. Os dois educadores, com suas abordagens pedagógicas críticas decoloniais na essência, preocupam-se com o papel crítico da escola em sua relação com a sociedade, com o papel do professor como

⁹ Na epígrafe da seção: rf. entrevista de Paulo Freire à TV Cabralia, Itabuna, Abril, 1992.

intelectual transformador e com os educandos ligados potencialmente à ações sociais voltadas para mudança.

Nesse contexto, estão diretamente ligadas as práticas educativas dos professores, definidos como intelectuais transformadores, em que estes precisam desenvolver um discurso que combine a linguagem da análise crítica com as diversas linguagens das possibilidades e das oportunidades de luta e reformas democráticas. A tarefa docente não é preparar os estudantes, jovens e adultos para entrarem no mercado de trabalho de uma sociedade capitalista; o papel do/a professor/a vai muito além, pois deve estar ligado ao compromisso crítico e político de contribuir para a formação desse/a aluno/a como agente, sujeito, cidadão e cidadã construtores e reconstrutores de suas histórias.

GIROUX (1997) percorreu as concepções das escolas teóricas, behavioristas e humanistas que influenciam ainda hoje as escolas, para analisar a real necessidade de uma “metodologia que enfatiza a conexão entre os valores e os fatos, bem como a percepção do conhecimento através da tentativa de compreender seus laços causais, isto é, a rede de relações que lhe emprestam significado” (Freire, 1997, p.84). Segundo GIROUX (1997), a maior parte dos estudantes recebe da escola exposição sistemática de aspectos selecionados à história e cultura humanas, que por sua vez são inquestionáveis e, de modo geral, acríticos. O autor destaca sua percepção dessa visão que reforça a incapacidade na ação dos estudantes, desvalorizando suas linguagens, crenças e valores, de modo que estes estudantes constroem muito pouco a respeito do pensamento crítico, mergulhados no que o autor chama de 'cultura do silêncio'. Como exemplo desse silenciamento, apresento o seguinte relato:

“Não participei do IV Encontro Nacional de Estudantes Indígenas¹⁰ esse ano, porque os professores do meu curso não aceitam nenhum a justificativa de falta. A gente ainda não é respeitado na UnB. Construíram a Maloca, mais nós ainda somos quase invisíveis”. (Notas de campo- abril/2016-conversa informal com uma parente, nas minhas idas ao espaço Maloca)

¹⁰ Em 2016 evento ocorreu na UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ, em Santarém/PA, entre os dias 15 e 19 de outubro.

Após esse relato, os estudantes que atuam na AAI/UnB¹¹ redigiram um documento de sensibilização para os docentes da UnB, a fim de que eles, a partir deste momento, passem a aceitar a justificativa de ausência dos estudantes indígenas que desejem ir para eventos como esse. Os motivos dessa reivindicação estão assentados em dois aspectos. Primeiro, pelo simples fato do direito indígena como estudante universitário; e, segundo, pelo reconhecimento do espaço educativo e formativo de produção de conhecimentos que o VI ENEI (e outros eventos similares) representa.

Nesse simples relato, é possível observar, à luz da ADC, o processo de mudança no evento discursivo baseada na sua origem motivadora em que se problematizam as convenções sociais existentes. No caso específico, muitas vezes, não se valoriza outra forma de realização de evento acadêmico fora das formas já estabelecidas, fora dos limites tradicionais temáticos, espaciais temporais etc. Ainda na linha da análise do discurso, a constituição da relação entre professores universitários e estudantes indígenas baseia-se, de algum modo, no conflito calcado em relações pelo poder ligadas a lutas hegemônicas, cujas posturas e saberes ainda funcionam na lógica colonial. Alterando a posição dessa atitude dos professores da universidade diante de eventos indígenas como o ENEI, se alteram as práticas sociais ligadas à interface entre educação e cultura. É sobre essa relação entre presença/ausência que os estudantes Indígenas da UnB ainda se ressentem; essa é a nossa bandeira: desvelar não apenas as ausências, mas compreender os processos de invisibilização; tratar não somente de silêncios, mas de processos de silenciamentos. Aqui também cabe a reflexão freiriana sobre a pedagogia da autonomia, segundo a qual “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e o reconhecimento e a assunção da identidade cultural”.

Tarefa importante da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos sem duas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como sujeito. (Freire, 2002, p. 46)

¹¹ Associação dos Acadêmicos Indígenas da Universidade de Brasília- AAIUnB

Um trabalho crítico voltado para mudança social preza pelo contexto defendido por Paulo Freire, Giroux e outros pensadores com foco em professores que, distantes do papel de superiores, “ditadores do conhecimento”, passam a ser considerados intelectuais transformadores. Intelectuais, por desconsiderarem o trabalho docente como puramente técnico e instrumentalizado; ao considerarem a liberdade dos profissionais na produção e responsabilidade ativa sobre: o quê, como e para quê (FREIRE, 1982, p,136).

Desse modo, este olhar diferenciado para educação pode contribuir para a construção nos estudantes de uma valorização da intelectualização e de uma capacidade crítica quanto ao aprendizado do que lhes é apresentado, seja no espaço acadêmico e escolar, seja fora dele. Uma pedagogia crítica decolonial torna visível e audível as diferentes vozes desses professores, não mais como vítimas e como produtos de uma sociedade técnica, mas, sim, como intelectuais críticos e engajados em lutas, com atenção especial aos excluídos. Essa mudança de postura docente é fator primordial para que a sociedade comece a repensar e reformar as visões de mundo das tradições ocidentalizadas que têm impedido que os professores assumam todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos. Além disso, essa mudança de auto identificação com a profissão ‘professor/a’ atua como uma consciência mais desperta, no sentido de atuarem como seres transformadores que partem de um pensamento crítico - capacidade de problematizar aquilo que nos é dado como verdade -, mas que constroem, gradativamente, um sentir mais autêntico, mais original, o que desencadeia ação reflexiva e crítica por meio de uma nova linguagem, a linguagem da possibilidade, a linguagem da mudança e da esperança (Dias, no prelo).

Desse modo, a construção da autoria docente, o despertar desse eu protagonista deve estar ligado ao que está além da aparência, ao que não é literal, ao que não está ali para ser operacionalizado. Assim, nos desviamos das concepções teóricas coloniais e começamos a olhar a partir de outra ótica, com foco acerca do que ainda está oculto porque nos foi ocultado, do que ainda está calado porque o silêncio nos foi imposto. As questões mais comumente discutidas no que se

refere às práticas educacionais não tratam e não questionam o que está além da superfície, não olham para as naturalizações, para as ideologias que cristalizam relações de exclusão e de poder (Dias, no prelo).



CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

É importante, contudo, sublinhar que a vivacidade do discurso, a leveza da oralidade, a espontaneidade do diálogo, em si mesmos, não sacrificam em nada a seriedade da obra ou a sua necessária rigorosidade. (Freire, 1985, p. 7)

Essa pesquisa é fruto de um olhar etnográfico discursivo que pretende discutir sobre facetas de identidades indígenas na Universidade de Brasília sob a ótica dos processos sociais de Análise do Discurso. A conjuntura da minha pesquisa está centrada no contexto da abertura da Universidade de Brasília no acesso e na permanência das populações indígenas ao Ensino Superior, graduação e pós-graduação, como parte das políticas das ações afirmativas dentro da universidade, especialmente no seio dos discursos vigentes relativos à diversidade, multiculturalismo e inclusão social. O problema levantado está na ordem do discurso enquanto representação identitária e cultural dos Povos indígenas na UnB, tanto no que diz respeito ao modo como são representados e à maneira como se auto representam em termos de identidade, em cruzamento com as ideologias e os mecanismos de poder atuantes nas práticas sociais e discursivas em foco. De acordo com a proposta de CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH (1999), a percepção de um problema relativo ao discurso na vida social compõe o primeiro ponto para que uma análise seja considerada como necessária. Os autores alegam que o problema elencado pode ser localizado na própria prática social focalizada, ou seja, na atividade concreta, ou pode estar na construção reflexiva da prática social, ou seja, nas representações que os sujeitos fazem de suas atividades que são, elas próprias, partes constitutivas de tais atividades.

Sendo assim o meu problema de pesquisa está localizado na abertura da UnB para o nosso ingresso, estudantes indígenas, aos cursos que ela oferece, e nas representações discursivas dos conflitos relacionados diretamente com nossa permanência neste espaço acadêmico. Nós, estudantes indígenas ingressamos por uma vestibular específico em que são respeitados e são considerados a nossa cultura

e os nossos saberes tradicionais, mas, quando iniciamos o processo acadêmico, de fato, essas especificidades não são levada em conta. Enfim, o problema está na nossa permanência enquanto estudantes indígenas na UNB, e na evidenciação das formas e estratégias que estão sendo dadas para essa permanência até a fase de conclusão do curso.

Na minha pesquisa procurarei construir um caminho que me permite seguir um percurso de ir desvelando a identidade indígena silenciada na UnB. Para isso, procuro elencar como objetivo geral **investigar os processos sociais e discursivos relacionados às vozes, às presenças e às identidades dos estudantes indígenas na Universidade de Brasília a partir dos estudos da Análise de Discurso Crítica.**

Como objetivos específicos, destaco os que se seguem:

- (i) Analisar os discursos e os silenciamentos constitutivos das vozes indígenas na UnB no seio de práticas sociais e discursivas;
- (ii) Investigar como as presenças indígenas são construídas e percebidas nas vivências acadêmicas da universidade;
- (iii) Analisar a relação entre as práticas identitárias dos estudantes indígenas como alunos/as e como indígenas, evidenciando questões de poder, ideologia, desigualdade e exclusão;

Como questões relacionadas às VOZES, destaco:

Quais são os discursos que legitimam os indígenas na UNB?

Quais são os silenciamentos no seio das práticas sociais e discursivas relativas às vozes dos estudantes indígenas na UnB?

As questões relacionadas às PRESENÇAS são:

Como os indígenas se colocam, se apresentam nas diferentes práticas sociais e discursivas da universidade?

Quais os caminhos que trouxeram os indígenas para a universidade?

Como a presença do estudante indígena é percebida nos espaços acadêmicos?

Como os estudantes indígenas se apresentam nos acadêmicos?

As questões relacionadas às IDENTIDADES são:

Como os estudantes indígenas se auto identificam como estudantes e como indígenas no espaço social, cultural e linguístico do indígena na UnB e como questões de poder e dominação, são percebidas nesses discursos?

Como esses estudantes se identificam com as práticas sociais e identitárias da comunidade acadêmica não indígena e como eles se identificam em termos de auto-identidade na vivência universitária?

Trata-se de **pesquisa qualitativa**, de **cunho etnográfico crítico discursivo**, de forma que, para a geração dos dados e construção do corpus, lanço mão dos pressupostos da Etnografia Crítica, com base na ideia de que a pesquisa é SOBRE sujeitos, PARA os sujeitos e, sobretudo, COM sujeitos (Thomas, 1993). Nesta abordagem, os pesquisadores críticos usam sua pesquisa para trabalhar a favor de objetivos emancipatórios e também para resistir, negar discursos repressores que levam os sujeitos para uma dominação social e hegemônica. Dessa forma, pretendo ainda contribuir para o debate sobre a política de acesso e de permanência de estudantes indígenas nas universidades.

3.1- GERAÇÃO DE DADOS E CONSTITUIÇÃO DO CORPUS

Os instrumentos para geração de dados foram: diário de campo (registros durante 18 meses), observações participantes, por 18 meses, em vivências, eventos e reuniões na Maloca-UnB e sete entrevistas semiestruturadas com alunos indígenas e com a coordenadora do Maloca.

Para a análise dos dados etnográficos, utilizarei o arcabouço metodológico da Análise de Discurso de acordo com DIAS (2011) em sua releitura de CHOULIARAKI E FAIRCLOUGH (1999).

Para composição do corpus analítico pertinente à pesquisa etnográfica crítica, elenco o seguinte conjunto de textos: (i) 7 entrevistas semiestruturadas com 7 estudantes indígenas de diferentes áreas do conhecimento, no âmbito da graduação e da pós-graduação: Ciências Sociais; Medicina; Pedagogia; Educação Física; Engenharia Florestal; Artes; Biologia; (ii) narrativas de vida geradas a partir dessas entrevistas; (iii) entrevista semiestruturada com a coordenadora do Maloca; (iv) notas de diário de campo escritas em reuniões com os parentes indígenas na Maloca ou em eventos acadêmicos realizados pelos e/ou para estudantes indígenas. Todo este

conjunto de dados foi gerado a partir de uma lente que busca iluminar a presença ou ausência indígena no espaço acadêmico no que concerne às práticas discursivas, bem como a marcação das representações de identidades e dos processos de identificação indígenas, em suas relações de poder e hegemonia no seio da universidade.

Para as entrevistas semiestruturadas, os seguintes aspectos serão considerados:

- Identificação de como se dá e qual é a contribuição da Universidade de Brasília nas representações identitárias dos estudantes indígenas;
- Em que momento a afirmação da identidade indígena gera conflito ou congruência nas relações entre estudantes e Universidade;

No que tange ao desvelamento da relação de poder e ideologias existentes entre os estudantes indígenas e a Universidade, elenco as seguintes questões:

- Como os estudantes indígenas entendem a relação Universidade x Cultura de seu Povo;
- De que modo as relações discursivas e sociais são construídas e abaladas entre os próprios estudantes indígenas e como acontece a auto representação dessa etnia como um todo;
- Como os estudantes indígenas no cotidiano da vivência educacional universitária representam as experiências e suas próprias identidades em processo de mudança;

Para DIAS (2011) do ponto de vista metodologia em ADC, a análise das identidades encontra-se, prioritariamente, no bojo da análise discursiva em sua articulação com a etnografia crítica. O diário de campo, as narrativas dos sujeitos de pesquisa e as entrevistas abertas são excelentes instrumentos para coletar dados textuais dos participantes para análise de processos identificacionais coletivos e individuais.

Procurarei dialogar com GIDDENS (2003 *apud* Chouliaraki e Fairclough, 1999) propondo, a mim mesma e meus parentes participantes do processo da pesquisa, o exercício da reflexividade no âmbito das suas narrativas de vivências na vida universitária. Assumirei um posicionamento como sujeito participante desta pesquisa.

Sou parte da pesquisa em todos os sentidos propostos.

A minha pesquisa é de base qualitativa e crítica por compreender que ela propicia visibilidade às vozes dos estudantes indígenas presentes na UnB, procurando viabilizar um novo pensamento sobre as várias formas de ação de afirmação da identidade étnica dos atores envolvidos. A pesquisa tem um aspecto colaborativo por priorizar contribuir para o processo ascensão emancipatória e de autonomia nas experiências de vida, luta e resistência dos indígenas estudantes universitários, levando em conta o contexto de etnia e de curso, o que é construído a partir de um enfoque discursivo dialético, de maneira que as práticas sociais e discursivas ajudam a moldar determinado contexto universitário, mas que também é moldado por elas.

3.2- ADC COMO MÉTODO

Como já disse anteriormente, este trabalho foi realizado e está ancorado na Análise de Discurso Crítica (ADC) a partir dos pilares ingleses e também das pesquisas realizadas desde a década de 90 no Brasil. Além de compor o aporte teórico principal que fundamenta este trabalho, compõe também o método crítico que possibilitou e sistematizou sua execução. Isto “implica mostrar conexões e causas que estão ocultas”; implica também intervenção – por exemplo, oferecendo recursos para mudanças discursivas que podem gerar transformações em modos de ver a realidade, mudança de pensamento, de atitudes e de formas de gestão para as partes envolvidas na questão escolhida (Fairclough, 2001, p. 28).

Tendo em vista, então, o entendimento de que a ADC é tanto uma teoria quanto um método, optei por estruturar esta dissertação segundo o arcabouço teórico-metodológico de CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH (1999, p. 60), em sua versão recontextualizada por Juliana DIAS (2011, p. 237).

Os moldes de 1999 partem da identificação de um problema e dos possíveis obstáculos para sua superação, de modo que orientam a análise na direção de uma reflexão acerca da possibilidade de transformação de práticas sociais particulares. A partir da percepção do problema, então, empreende-se a análise em três etapas: (i) a análise da conjuntura: “conjunturas são relativamente duráveis e analisam práticas relativamente permanentes, ao redor de um projeto social específico, num sentido amplo” (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999, p. 22); (ii) a análise da prática particular da qual a pesquisa presente tratar; e (iii) a análise do discurso propriamente

dito. Este arcabouço sugere, ainda, a apresentação da função do problema na prática e a busca de possíveis modos de ultrapassar os obstáculos identificados. Por fim, os autores propõem que se faça uma reflexão sobre a análise, já que toda pesquisa crítica deve ser reflexiva, conforme ilustrado a seguir:

1) Um problema (atividade, reflexividade)
2) Obstáculos a serem resolvidos (a) Análise da conjuntura, (b) Análise da prática em seu momento discursivo (i) Prática(s) relevante(s)? (ii) Relação do discurso com outros momentos? - Discurso como parte da atividade; - Discurso e reflexividade. (c) Análise do discurso (i) Análise estrutural: a ordem do discurso (ii) Análise interacional: - Análise interdiscursiva; - Análise semiótica e linguística
3) Função do problema na prática
4) Investigação de possíveis modos de ultrapassar os obstáculos
5) Reflexão sobre a análise

Quadro 2 – Arcabouço teórico-metodológico da ADC (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999, p. 60).

Utilizarei, mais precisamente, este arcabouço em sua versão recontextualizada por Juliana Dias (2011), por considerar que ela será mais proveitosa para minha pesquisa. Em sua releitura, a autora propõe adaptações, “em função de algumas reflexões baseadas nas orientações dos próprios autores, que sugerem que o arcabouço é um instrumento que pode ser adaptado à realidade de cada análise” (DIAS, 2011, p. 43).

Assim, o arcabouço teórico-metodológico original da ADC é apresentado com alguns novos itens, como a substituição da nomenclatura “Problema” pelo que Dias

(2011) chama de “Questão Motivadora”, além de outras alterações, conforme ilustrado no quadro a seguir:

1) Questão motivadora
2) Aprofundando a questão: a) Análise da conjuntura; b) Análise do discurso: (i) Análise interdiscursiva (ii) Análise linguística c) Análise das identidades
3) Definindo os principais desafios
4) Reconfigurando a questão
5) Refletindo sobre a análise

Quadro 3 – Arcabouço teórico-metodológico da ADC adaptado por DIAS (2011, p. 237).

No caso desta pesquisa, remeto-me a “Questão Motivadora” para entender como se dão as identidades, as vozes e presenças indígenas na Universidade de Brasília. Além disso, tendo em vista as questões iniciais e a natureza dos dados gerados, mostrou-se mais produtivo para a obtenção dos objetivos expostos no início desta dissertação a ênfase que Dias (2011) dá em seu arcabouço ao estudo das identidades.

Dessa forma, o presente trabalho está configurado na mesma disposição do arcabouço supracitado (DIAS, 2011), de modo que: a introdução, intitulada “Escrevendo a duas mãos? Uma narrativa Tupinambá”, traz a **questão motivadora** desta pesquisa, com suas motivações, a justificativa e os objetivos do meu percurso acadêmico e de vida, que resultou na minha entrada no mestrado em linguística e na análise do discurso. A etapa inicial do arcabouço, a **análise da conjuntura** foi realizada no capítulo 1, intitulado: “Presenças e ausências dos estudantes indígenas na Universidade; acesso x expulsão, educação diferenciada”. No capítulo dois trouxe os pressupostos teóricos, conceituando a ADC, identidade, ideologia, pedagogia crítica. No capítulo 4, intitulado “YABABELO” corresponde à segunda e à terceira partes da etapa dois do arcabouço, denominadas b) Análise linguístico-discursiva e c) Análise das identidades, além da terceira etapa: 3) Definindo os principais desafios.

As considerações finais correspondem às últimas partes do arcabouço: 4) Reconfigurando a questão motivadora e 5) Refletindo sobre a análise.

CAPÍTULO 4

YABABELÔ

Treze mil anos de história. Muita lenda, muita glória, nessa terra foi plantada. Chegaram as embarcações, trazendo santos ladrões, nos tomaram de emboscada. Trouxeram histórias bonitas, muitos presentes e fitas. Até um Deus ofertaram, outra alma, outra crença, um punhada de doenças e as nossas terras roubaram

YABABELÔ CADÊ KUNHĀTAI. CADÊ AS TERRAS E OS RIOS CRIADOS POR TI. (bis)

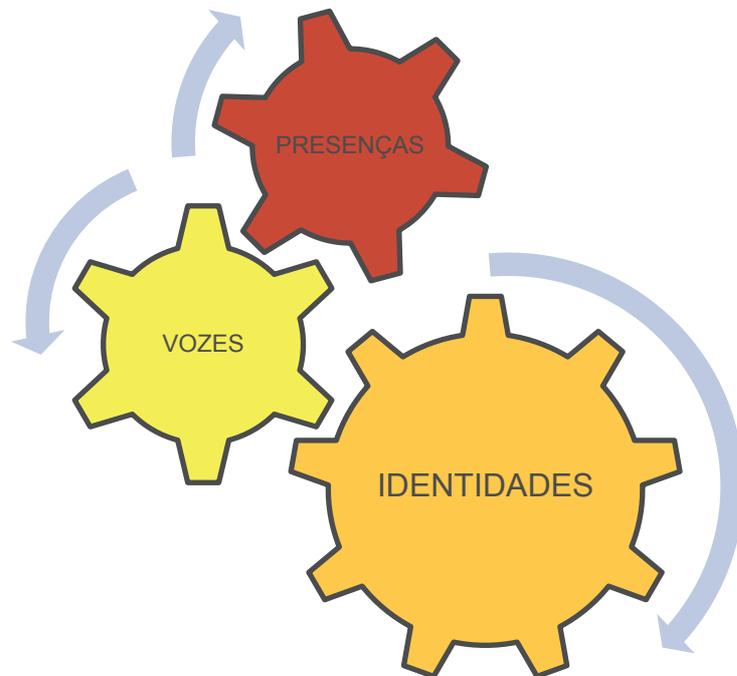
Essa terra tinha dono. Tinha uma grande nação. Descoberta para os brancos. Pra o nosso povo invasão. Aqui não tinha divisa. Não tinha cerca ou picada, nossa riqueza a partilha não se acumulava nada. Aqui não tinha manhã. Hoje tudo garantia. Quem pratica a igualdade não precisa de utopia.

Quinhentos de saques, muitos golpes e massacres contra os Povos da Floresta.

Missionários navegantes, assassinos bandeirantes vão ser lembrados com festas. A história verdadeira, os europeus não contaram, seu progresso imperialista muitas nações dizimaram. Mataram nossa cultura, nosso Povo e a floresta. Garimpeiros, fazendeiros, correndo atrás de dinheiro. Querem (vão) matar o que ainda resta.¹²

¹² Música indígena_ Canto Yababelô_ autoria desconhecida

Neste capítulo, apresento a análise dos dados gerados para essa pesquisa crítica. Elenco detalhadamente as questões de pesquisa inseridas nos três focos principais da análise: vozes, presenças e identidades indígenas na Universidade de Brasília.



4.1- PRESENCAS e VOZES INDÍGENAS NA UnB: análise das práticas sociais e discursivas em foco

Nessa seção, seguindo uma reflexão decolonial, farei no caminho o diálogo com Boaventura SANTOS (2010, p.280), procurando entender o sistema de desigualdade (a diferenciação como de pertença) e o sistema de exclusão (a diferenciação como forma de não pertença). De acordo com o autor, apesar do enfoque maciço do olhar das humanidades sobre questões como “igualdade, liberdade e cidadania” que “ganham um significado emancipatório da vida social”, a realidade aponta para uma desigualdade, aliada a mecanismos diversos de exclusão. Para FREIRE (1997) as questões acima citadas, fazem parte de uma conquista política democrática:

“Sim, a cidadania, sobretudo numa sociedade como a nossa, de tradições tão autoritárias e discriminatórias do ponto de vista do sexo, da raça e da classe, a cidadania é mesmo uma invenção, uma produção política. Neste sentido, o exercício pleno da cidadania por quem sofre qualquer discriminação, ou todas a um só tempo, não é algo de que usufruam como direito pacífico e reconhecido. Pelo contrário, é um direito a ser alcançado e cuja conquista faz crescer substantivamente a democracia.” (Freire, 1997, p. 79).

Essas duas realidades (desigualdade e exclusão) destoam e podem ser vistas nas universidades com a entrada dos alunos indígenas em sua vida acadêmica. Para tratar esse tema para além da visão colonial, é importante realçar as desigualdades e as exclusões como princípios de regulação das relações sociais e é relevante desvelar os processos coloniais impostos como o fator determinante da desigualdade e da exclusão que, ao longo do tempo, foram impostos pela violência, “ora coercitiva, ora assimilativa” (SANTOS, 2010, p. 280).

Nesta seção, divido os trechos das vozes dos estudantes nos seguintes temas pensados por Boaventura SANTOS (2010, p. 280) que aqui são considerados como categorias discursivas no âmbito do tópico 2(b) do arcabouço metodológico da ADC, qual seja “Análise do Discurso: análise interdiscursiva”. Trago uma voz amiga para o diálogo com SANTOS (2010): Paulo FREIRE (2002), ambos na perspectiva da decolonialidade:

- Os universalismos da desigualdade e da exclusão
- A gestão da desigualdade e da diferença e sua crise
- Limites e desafios do modelo educativo para indígenas universitários
- As metamorfoses do sistema de desigualdade e do sistema de exclusão

4.1.1- Os universalismos da desigualdade e da exclusão

Quando um indígena entra na universidade pelo sistema de cotas, pertence a um grupo determinado que está na condição de ‘minorias’, desprovidos de condições sociais, tanto em termos econômicos, como em termos educacionais sob a ótica do

conhecimento ocidentalizado e tradicional. Ao adentrarem esse espaço universitário, os indígenas começam a pertencer ao grupo dos estudantes da UnB na condição de ‘iguais’, mas, é neste espaço-tempo em que é marcado pela diferença, pois é o estudante indígena que entrou pelo vestibular ‘específico’, ‘diferenciado’ e, nessa condição, é tratado como ‘desigual’. Nesse percurso acadêmico, “os sistemas de desigualdade e exclusão” ocorrem em tempos simultâneos, e/ou alternados, como se pode ler no relato a seguir:

“a inclusão de indígena enquanto grupo sócio econômico, vulnerável, que antes não era. Antes você tinha na universidade os vulneráveis, os semivulnerável e os não vulneráveis. E tinham os índios que não se enquadravam em nenhum dos três, né? E quando você até, quando ia solicitar moradia. Eles falavam: Não, você é , é indígena. Não pode. Então o fator, de ser indígena, te limitava acessar as políticas, socioeconômicas da universidade. Como vulnerável? Mesmo sendo vulnerável. Então incluir os indígenas, nos incluir na categoria vulnerável, foi um avanço, né? Muito significativo, em relação a permanência, né? E, e, assim. Tem dado certo. Mas, o que falta de fato é uma política que não seja só assistência, né? Que se trabalhe, no, fator, é, é educativo como um todo, social, psíquico, a assistência também, mas, que trabalhe o geral” (Estudante 5 – Engenharia Florestal)

Em ambos os casos, o ser humano é colocado como o único responsável pelo seu destino, como único condutor de sua vida, de modo que é construído discursivamente certo sentido falso de autonomia e de democracia. De acordo com sua situação social, racial e/ou étnica, ele/a estará no grupo dos iguais (é aluno/a da UnB como qualquer outro/a), mas não deixa de viver processos de diferenciação e até de exclusão; ou estará no grupo dos diferentes (pois são indígenas e fizeram vestibular específico) e são, portanto, desiguais. E esse movimento está além de suas escolhas e decisões. FREIRE (1997) traz a reflexão sobre um movimento de ‘expulsão’ da pessoa do seu lugar habitual, natural, que dialoga com SANTOS (2010), que ele chama de transplante e implante:

Um dos problemas fundamentais do exilado ou da exilada está exatamente em como resolver a tensão aguda entre o transplante de que é vítima e o necessário implante, que nem pode estar além nem aquém de certos limites. Se se enraíza demasiado na nova realidade, corre o risco de renunciar a suas raízes; se fica na pura superficialidade da realidade nova, corre

o risco de se aniquilar numa nostalgia de que dificilmente se libertará. (Freire,1985. p.7)

De acordo com SANTOS (2010, p. 283), “o universalismo antidiferencialista é aquele que opera pela negação das diferenças e o universalismo diferencialista opera pela absolutização das diferenças”.

A negação das diferenças acontece quando as pessoas são levadas a assumirem um único modo de ser e de agir, deixando de lado a questão cultural que cada ser humano carrega. “A absolutização da diferença” acontece na relativização, que, por não ter “critério”, define várias ordens culturais existentes. Descaracterizar as diferenças e as identidades, absolutizando esses dois processos, nos termos de SANTOS (2010), e colocando a diferença em detrimento da identidade ou vice-versa, “intensifica as hierarquias existentes entre a diferença”. De acordo com o autor, o excesso de semelhança, bem como o excesso da diferença presente no “universalismo antidiferencialista e no universalismo diferencialista” respectivamente, permitem a “desigualdade e a exclusão”.

Na UnB, as políticas de Assistência Estudantil não faziam, de modo geral, até muito pouco tempo atrás, a marcação da diferença para acolher os estudantes indígenas. Contudo, a concepção do que seja indígena, está presente no imaginário das pessoas, como no caso do servidor mencionado na narrativa a seguir, nas palavras de uma estudante:

“Quando eu fui fazer a solicitação para participar do programa da moradia estudantil da UnB, né? E fizeram um questionamento. Quando eu fui, pra entregar os meus documentos. Tinham aberto o edital, fui entregar a documentação para participar. O pessoal olhou minha ficha. Olhou meus dados. Eu estava participando da seleção. Aí ela olhou pra mim e questionou, o fato de eu ser indígena. Não tenho aqueles traços indígenas que as pessoas querem que eu tenha de 1500 anos, antes da invasão, de miscigenação....”(Estudante 1 –Medicina)

“Então quando eu fui, na, fazer parte desse processo para conseguir uma vaga na Casa do Estudante, a funcionária questionou por, pelo fato de eu ser indígena. Porque vc se inscreveu como indígena? Ah! Mas você não tem os traços dos índios do Amazonas! Aí... eu, e não olhou minha ficha. Seu nome não diz que você é Pankararu,, que você é indígena. Como é nome da sua aldeia? Panka, Panka. Não consigo. Ai eu fui falei, Pankararu. Então, aqui não diz que você é índia desse povo. Pelo seu nome. Seu nome é Sandra. Não tem o nome difícil indígena.” (Estudante 1-Medicina)

Percebe-se neste relato que a questão do universalismo antidiferencialista e diferencialista recebe aqui dupla função, pois o fato abstraído da entrevista revela que, além do tradicional não reconhecimento da presença indígena, no caso em foco, desconhece-se a diversidade dentro da própria diversidade indígena, que historicamente foi, é e ainda precisa ser reafirmada. A diferença aqui ganha sobrenomes que são e podem ser elencados como: discriminação, racismo, desrespeito, constrangimento. Para FREIRE (2003, p. 18), é importante assumir-se como sujeito por ser capaz de não se reconhecer como objeto. A afirmação de quem somos, não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a “radicalidade” do meu eu. O que não deveria ser motivo de excluir pela diferença.

O que se pretende com essa análise é clarear como é possível, no âmbito de uma estrutura social como a universidade, **reconhecer as desigualdades e distinguir as formas de exclusão**, afinal, segundo SANTOS (2010, p285), essa é uma das “funções das políticas sociais do Estado”.

No primeiro caso, com relação ao “reconhecimento das desigualdades”, a Universidade de Brasília já insere esse item em suas formas de ação ao promover e garantir a política de inclusão social, direitos sociais e econômicos universais, por meio do acesso, em sua política afirmativa, e ingresso no vestibular diferenciado da UnB, bem como nos processos de mestrado e doutorado específicos para os Povos Indígenas. Além disso, há programas assistenciais de apoio como bolsa permanência estudantil, auxílio moradia estudantil, isenção no restaurante universitário, até a conquista do Espaço de Convivência Multicultural dos Povos Indígenas da UnB, (Maloca/ UnB, codinome dado por nós estudantes), em forma de assistência social, para manter a desigualdade em nível tolerável.

No que diz respeito à distinção de “formas de exclusão”, SANTOS (2010, p. 284) destaca dois mecanismos que funcionam como formas de exclusão: (i) a assimilação ou a (ii) segregação/expulsão, os quais, muitas vezes, são usados como maneiras de validar socialmente as diferenças de forma negativa, discriminatória e subjugadora. Sobre esse mecanismos, analisamos o relato a seguir:

“ Toda apresentação no final da aula, quando eu deixo, pra falar no final da aula, aí os alunos sai tudo. Mas minhas apresentações eu sempre falo que sou indígena. Da minha realidade, sou indígena, sou de tal povo. Tipo assim ainda existe um preconceito, principalmente com o Povo do nordeste. Diz

que esse menino aí não é índio. Não tem cara de índio”. “Teeem, tem muitos que dizem isso. Tem muito. É difícil. É. existe ainda”.

“Entre os Parentes, indígenas não. Só nas salas dos não indígenas. Mas, isso acontece. Mas, tipo levo não na brincadeira. Mas, tipo, eu, eu pego logo amizade com esses meninos e tal. Tipo, eu vou fazer uma, uma. Vou dá aula pra eles, de como é nossa realidade lá. Tal, tal, tal. Aí eles vão. Ah! Realmente é índio” (Estudante 5 - Biologia)

A voz desse estudante é inicialmente apresentada como silenciada, em sua relação com seus colegas não indígenas em sala de aula; como uma voz não reconhecida, que não tem legitimidade nem como estudante ‘comum’, nem como estudante indígena. Aqui vemos um discurso que revela o conflito existente na forma de exclusão do tipo segregação, ou seja, há uma dupla exclusão baseada na não aceitação do estudante nas relações entre colegas em sala de aula, nem como parte de sua própria etnia, *‘esse menino aí não é índio’*, *‘não tem cara de índio’*. Ao mesmo tempo em que o mecanismo da segregação opera, o mecanismo da assimilação também acontece, quando o estudante é impulsionado pela exclusão, pela parte de quem está sendo discriminada, a afirmar sua diferença, procurando sustentar a aceitação do diferente, numa relação de iguais. A repetição do operador argumentativo ‘mas’ marca a transição entre esses dois mecanismos, ao opor a segregação vivenciada diante da mudança de sua atitude individual na busca de ser aceito. O estudante utiliza processos de ação como ‘fazer’ e ‘dar’ como garantia de que vai haver a assimilação de sua voz, a aceitação de seu ‘eu diferente’. O uso lexical ‘aula’ revela uma apropriação do espaço discursivo da academia, como uma forma de se auto-legitimar como estudante indígena que está cursando biologia a fim de finalmente ser aceito e ‘assimilado’ como um igual entre os colegas de seu curso. A repetição de ‘tal, tal, tal, tal’, seguido por ‘aí eles vão: Ah! Realmente é índio’ revela seu esforço para adaptação, no sentido da afirmação da sua identidade, e de sua permanência no curso. A não conclusão dessa voz do outro, do colega não indígena pode revelar sua dificuldade em se inserir, pois sua voz é interrompida como se ele não pudesse, em seu próprio exercício reflexivo, afirmar sua igualdade, sua pertença, o que nos leva a entender esse discurso como um discurso ligado à assimilação e não à resistência ou emancipação. Aqui temos um movimento de tensão relacional, pois, se, por um lado, temos as políticas de ingresso e de permanência (ainda que incipientes) da Universidade trabalhando para promover o reconhecimento das desigualdades, temos, por outro lado, as vivências do cotidiano acadêmico, nas

relações sociais vividas nesta mesma Universidade, revelando um registro efetivo das formas de exclusão vivenciadas pelos estudantes indígenas, como foi visto nesta fala, o que foi recorrente em inúmeros outros trechos de dados, seja como segregação, seja como assimilação, mas ainda sem a firmeza da voz da resistência engajada em um discurso emancipatório coletivo.

A análise dos dados gerados aponta para a existência de vozes da resistência, que não aceitam e sofrem com a segregação e que buscam a assimilação como solução para sobreviver na vida universitária. Há brotos de vozes que resistem e questionam o sistema, a linguagem acadêmica e o currículo; vozes que trazem os choques internos do próprio ser que entra em contato com a história da colonização pelo viés do colonizador, e que tenta se engajar numa luta, na voz da resistência, no olhar crítico. Todavia, o que se percebe com as análises realizadas, é que essas vozes são individualizadas, são vivenciadas como culpa, em algum nível e carecem de um movimento coletivo que ancore essa voz.

“No momento, meus parentes tão morrendo, por várias cargas, que a gente tá estudando bibliografia de teóricos que são racistas e o escambau. Mas enfim essa, essa, essa, essa esse tema me sensibilizo um pouco, e acaba que surge em, um pouco de, de, de até de agressividade também, eu me considero uma pessoa, é, agressiva no ambiente pedagógico, é uma limitação minha, é um problema meu. Eu sempre tive embates com o professor, com colegas. Eu ia pro, pro combate mesmo. Não suportava. É a minha linguagem foi muito afetada. Acho que é em mim, é o que mais evidencia. Eu tive que me apropriar, da linguagem acadêmica, e depois eu acabei percebendo, que essa linguagem acadêmica tava, é influenciando demais em quem, é quem eu queria ser. Em que, eu tava me propondo a ser naquele momento.”(estudante 3- Pedagogia-Educação Física)

“ Então, isso deu que meio um choque existência. Eu comecei a recusar a própria educação que eu tive em toda minha vida.(...)

“Eu, senti isso na pele, era como se eu tivesse querendo esquecer o português, principalmente português acadêmico, que falava de coisas que eu não entendi, fala de coisas que não entendi. O currículo, currículo, não é para gente entender. Como assim? Que educação é essa? É uma educação para o mercado de trabalho, e você também fica sendo formado só para ir para uma empresa, e de educação não ? Passar conteúdo técnico. E, é isso, acabou? A educação é mais que isso. A educação que compreendo lá na cultura do meu povo, mesmo, foi, aprendendo com os mais velhos. A cultura do aprendizado pelo, pelo, pelo exemplo”. (Estudante 3- Educação Física/Pedagogia)

Paulo FREIRE (1998, p. 16) nesse sentido, destaca que

“no momento, porém, em que deixamos o nosso contexto de origem e passamos para o outro, a nossa experiência na

cotidianeidade se faz mais dramática. Tudo nela nos provoca ou pode provocar. Os desafios se multiplicam, A tensão se instala.”

Sobre nuances de vozes coletivas que se engajam em lutas, temos como exemplo as lutas empreendidas na força dos estudantes indígenas na Maloca. As questões que retratam as desigualdades referentes às presenças dos estudantes indígenas na UnB, estão desde o primeiro vestibular específico realizado em 2004. E o espaço de debate que hoje acontece especificamente na Maloca é o território das elaborações das reivindicações e das conquistas de nós estudantes indígenas, como é possível ler, a seguir, em um trecho de carta de reivindicação da Política de Assistência Estudantil , nesse caso a moradia, para os estudantes Indígenas da Pós-Graduação elaborada no Maloca , assinada por 14 estudantes da Pós-Graduação, até o momento da pesquisa matriculados entre 2016/2017 :

“Cumprimentando-a cordialmente, nós estudantes indígenas da pós-graduação da Universidade de Brasília (UnB), dirigimo-nos a vossa senhoria para solicitar em caráter emergencial a moradia permanente para todos nós estudantes indígenas da pós-graduação em todos os períodos que estivermos efetivamente fazendo nossos respectivos cursos.

...Temos entre nós situações extremas onde alguns não têm onde morar, a exemplo disso, um de nós há mais de um mês reside na Katakumba (subsolo da UnB, local de estudo dos pós-graduandos em antropologia) e dois se encontram sem os auxílios financeiros (bolsas de estudos), tendo que custear suas despesas por conta própria, inclusive de moradia. Essas situações implicam nossa dedicação exclusiva aos nossos cursos, ou seja, a instabilidade habitacional prejudica nossos desempenhos acadêmicos.

Nesse sentido, solicitamos que sejamos emergencialmente atendidos de forma solucionar as situações colocadas que se tornaram insustentáveis”.

Nesse contexto reivindicatório dos estudantes, retomo FREIRE (1983, p. 43) parafraseando-o, no sentido de entender que a universidade, no nosso caso a UnB, não precisa “renunciar a sua experiência” de promotora de pesquisa e pesquisadores “intelectuais”, e de promoção da ciência; deve unir-se às “experiências” e aos saberes das “massas” aqui representados pelo grupo dos estudantes Indígenas, pois a universidade como esfera pública pode:

“aprendendo a organizar-se, organizando-se e organizando, aprende a reconhecer a importância de seu papel sem superestimá-lo nem tampouco subestimá-lo. Nem superestimar, nem subestimar o seu papel implica a verdadeira humildade que o intelectual deve experimentar na luta com as classes trabalhadoras em favor da transformação da sociedade. Se, de um lado, não posso exigir nenhuma posição de privilégio na luta política simplesmente porque conheço a sintaxe de concordância do predicado com o sujeito ou porque sou professor universitário, de outro, não tenho porque me punir somente porque o sou. Não aceito nem uma nem outra destas posições. Reivindico um papel nesta luta ao lado das classes trabalhadoras, mesmo porque estou convencido de que o meu papel como intelectual só se solidifica, se robustece, só tem sentido na medida em que este papel se cumpre com as classes trabalhadoras e não para elas, pior ainda, sobre elas”. (Freire, 1983, p. 43).

4.1.2- A gestão da desigualdade e da diferença e sua crise

A partir das ideias de SANTOS (2010, p. 288) sobre a “crise atual da social-democracia”, elaboro novos tópicos de diálogo para analisar as práticas sociais e discursivas vivenciadas na UnB em relação aos estudantes indígenas. Trago aqui minha voz, meu saber, minha epistemologia para somar nesse diálogo teórico e metodológico da pesquisa. Elenco as seguintes realidades vivenciadas como possíveis pontos de crise e de dificuldades pelos parentes: (i) a crise da “capacidade de agregação de interesses em face à desagregação” do grupo de estudantes composto por variados povos indígenas; (ii) “a crise da lealdade” dos diferentes povos em “face da emergência contraditória do individualismo e de sentimento de pertença muito mais amplo” que o grupo de estudantes indígenas da UnB; (iii) “a crise da representatividade”.

Existe um ditado popular verdadeiro que diz assim: “água mole, pedra dura, tanto bate até que fura. Assim entendo a crise de um sistema que é idealizado para manter a desigualdade e a diferença entre os seres humanos. No campo educacional, o

sistema de cotas de vagas específicas para população indígena e afro brasileira é um exemplo dessa gestão das desigualdades e diferenças. Como estas fazem parte de “um sistema macro de exclusão globalizado”, abrir essas vagas não é indício de inclusão, pois a defasagem educacional é, sem sombra de dúvidas, o espaço histórico e, em tempo de real.

Óh! independente, do lugar, de onde você vem, ou de onde o parente vem pra estudar, tem um lugar, que a gente vai pisar o pé aqui, vai se fortalecer. (Estudante 3-Educação Física/Pedagogia).

O trecho de fala acima é na verdade, pra dizer que o acesso ao ensino superior pelos povos traz, por si só, a contribuição para crise da gestão acima citada. Nós, Povos Indígenas, queremos o acesso ao ensino superior para fortalecer nosso Povo e nossa Cultura. Então uma educação pautada numa única referência epistemológica, teórica, de uma etnia e de uma região do planeta, não traduz a realidade, a não ser pela força da opressão, da discriminação e que, por consequência, afeta o ecossistema planetário. Olhar a partir do lugar do excluído, do povo que foi colonizado, acorrentado é mais do que um ‘tirar correntes’; é colocar em pauta a vivência da multiculturalidade de forma real, de forma que não só o indígena tenha acesso à universidade, mas que, também, a universidade chegue até a aldeia, até seus ritos, até seus anciões e suas tradições. O respeito e o reconhecimento é o primeiro passo, mas muitos outros são necessários. O sistema de cotas é apenas o início de um complexo processo de presenças e interações.

Cacique nosso veio aqui pra um evento na Universidade. E ele conheceu a parte dos universitários, mesmo, da Luta. Então ele disse: “óh! vc que tem que ir Brasília né? Porque você tem que estudar na universidade, porque lá é um lugar bom, né?. Vai abrir muitas portas lá pro nosso Povo, né. (Estudante 6- Engenharia Florestal)

“Às vezes um capinzinho, um capim, às vezes uma simples folhinha que tem na sua comunidade, pare pra olhar aquela folha. Pra ver ali a formação dela, cada célula, cada tecido, cada coisa que onde você encontra inspiração para tudo isso. Pra fazer pra Universidade. Pras pessoas reconhecer. Olha que coisa maravilhosa!” (Estudante 2 – Antropologia)

Pensando em uma política que avance nesse diálogo em nível profundo e efetivo, esse encontro de saberes deve tratar desse tema no seio de uma voz, em que o protagonista seja e esteja no lugar de pertença, de igualdade e inclusão, e que este trabalhe para a emancipação diante de tantas amarras históricas e sociais ainda hoje vividas: no sentido de transformar a concepção de o que era pra ser explorado (podendo ser a natureza no seu universo total e o ser humano) precisa, agora, ser

poupado, preservado e cuidado; o que era pra ser escravizado, precisa de libertação; o que era colocado em segundo plano, precisa vir para o primeiro plano. Essas ideias seriam, na verdade, a base de um novo pensamento epistemológico. Trouxe essa reflexão por considerar um pensamento decolonial e que encontrou espaço na voz de minha parente, que apresento a seguir:

Se colocar como indígena. Não é apenas você, sei lá. Afirmar uma questão étnica e racial, né? é você colocar uma epistemologia, né? colocar um pensamento, sua memória, sua cultura, trazer esse pensamento indígena pra cá, né? E enquanto eu tava aqui na graduação, eu não recorri a isso, né? Eu tava ali falando e funcionamento na linguagem deles, na linguagem do não indígena, né? A partir do momento que eu entro com a linguagem indígena, com o pensamento e a história indígena, aí surge o estranhamento. Porque esse lugar da academia, é um lugar assim. É, é da, da estruturação do pensamento ocidental e fim. Um espaço. Eu co, costume dizer assim um espaço euroreferente ou autorreferente. Aqui não há espaço pra outras coisas, né?(Estudante 4-Artes/Direitos Humanos)

- A crise da capacidade de agregação de interesses em face à desagregação do grupo de estudantes composto por variados povos indígenas.

Segundo FREIRE (1977, p. 76), desafiar o povo a ler criticamente o mundo é sempre uma prática incômoda para os que fundam o seu poder na “inocência” dos explorados. Mesmo tendo um espaço de “agregação”, acolhimento dos estudantes indígenas, e do movimento indígena como um todo, a Maloca, como um espaço da instituição, vive a tensão da Maloca orgânica. Ora o espaço em sua faceta institucional pública segue as regras e as normas da instituição que ainda está em processo de incluir, de fato, seus estudantes. Ora esse espaço é centro dos diversos movimento étnicos, a exemplo da realização da Conferência local de Educação Escolar indígena, do II Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena, da reunião da Criação do Conselho Indígena do DF, dos encontros pontuais de integração de alguns cursos com os estudantes, além da realização da Cultura Indígena na semana Universitária.

“O maloca surge dessa caminhada toda. Lá, da árvore em que a gente de reunia. Os meninos reunia pra conversar, sobre as dificuldades, até a conquista da sala, o fortalecimento, das, das dificuldades ali, do combate as dificuldade dentro da sala de aula, em si, e extensão também, e, e, um pé na Universidade. Acho que o Maloca é isso. Maloca é quando realmente a gente

fala, Poxa! A gente tem um lugar aqui. Ó independente, do lugar, de onde você vem, ou de onde o parente vem pra estudar, tem um lugar, que a gente vai pisar o pé aqui, vai se fortalecer. E a medida em que os parentes da base, vem nos encontros também, e as nossas danças também se fortalecem, os nossos Maracás. Já dancei com os meus parentes aqui, no último encontro da, da educação. É a medida em que o tempo vai passando, e a gente vai cantando, e fortalecendo a nossa cultura aqui, este lugar se torna cada vez mais nosso, dos nossos antepassados que passaram por aqui já. Na Maloca tenho histórico de ingressos, de pessoas que se formaram, já tá na comunidade. (Estudante 3 – Educação Física/Pedagogia)

Nesta narrativa, para o Parente, o Espaço Multicultural de convivência Indígena da UnB, nomeado Maloca, pelos próprios estudantes, é acima de tudo um espaço de conquista coletiva, no contraponto de amenizar as várias formas de exclusão e desigualdades vividas pelos estudantes, quando explicita: **“O Maloca surge dessa caminhada toda. Lá, da árvore em que a gente se reunia”**. Tempo e espaço são representados na via discursiva por meio dos dêiticos: **lá, lugar aqui, vai, este lugar, passaram por aqui**, se fundindo num único sentido para marcar essa conquista discursiva como social no que tange à PRESENÇA indígena na universidade e que se fez tão importante. Utiliza metáfora bélica **“combate”** para descrever a força e o tamanho da luta. Nesse espaço nosso, conquistado, é também metaforicamente personificado, como se fosse quase uma pessoa, alguém próximo, quicá um PARENTE, **“Poxa! A gente tem um lugar aqui”**. Ou talvez a aldeia, **“tem um lugar, que a gente vai pisar o pé aqui, vai se fortalecer”**. A Maloca é também o espaço da memória coletiva, **“na Maloca tenho histórico de ingressos”** dos registros, dos encontros de culturas e de suas VOZES, **“de pessoas que se formaram, já tá na comunidade”**.

“Não nego que as coisas melhoraram muito, hoje nós temos a Maloca, hoje nós temos uma coordenação indígenas, nós temos monitoria,” (Estudante 2- Antropologia/Direitos Humanos)

Para este estudante, o espaço Maloca é tido como um espaço de conquista coletiva, o que é revelado e reforçado pelo uso do ‘nós’ inclusivo: **“nós temos a Maloca”**. Sinaliza em sua fala como um momento de melhoria e como um espaço de conquistas vindouras. Traz suposições através do uso da negação que demarca dois tempos, um antes (supostamente pior) e um depois (nomeadamente ‘melhor’): **“Não nego que as coisas melhoraram muito”, “hoje”, “nós temos uma coordenação indígena e monitoria”**.

- A crise da lealdade dos diferentes povos em face da emergência contraditória do individualismo e de sentimento de pertença muito mais amplo que o grupo de estudantes indígenas da UnB

“É a minha linguagem foi muito afetada. Acho que é em mim, é o que mais evidencia. Eu tive que me apropriar, da linguagem acadêmica, e depois eu acabei percebendo, que essa linguagem acadêmica tava, é influenciando demais em quem, é quem eu queria ser. Em que, eu tava me propondo a ser naquele momento.

Então, isso deu que meio um choque existência. Eu comecei a recusar a própria educação que eu tive em toda minha vida. É, tem uma música do Belchior, que é muito interessante, nesse sentido quando o Belchior tava, na, nas diplomacias da vida, que trabalhou fora do país, era um diplomata, se não me engano. Se eu não me engano. E, ele falava, que numa das músicas, ele fala que queria esquecer o francês, ele tava na França supostamente. Eu, senti isso na pele, era como se eu tivesse querendo esquecer o português, principalmente português acadêmico, que falava de coisas que eu não entendi, fala de coisas que não entendi”. (Estudante 3 – Educação Física/Pedagógica)

O que se percebe neste relato é o esforço sofrido, a partir de escolhas lexicais que revelam a experiência solitária que o estudante vive ao adentrar na academia. O uso dos pronomes em primeira pessoa do singular, **“eu, minha, mim, me naquele momento, nesse, isso e ele”**, reforçam a vivência de uma experiência solitária, mesmo quando, se reporta para o outro, **“ele”**, também encontra-se sozinho. A crise é sentida aqui, quando o estudante refere-se, utilizando a intertextualidade, **“Eu, senti isso na pele, era como se eu tivesse querendo esquecer o português”**.

Mas, a gente sempre dizia que todo indígena ao chegar aqui na Universidade, carregava consigo um pouco de pressão pelo menos 20%, né? pelo fato ter saído da sua comunidade, né? de sair do seu lugar, no seu contexto cultural, ritualístico, enfim, o ambiente sim, né? está na sua aldeia, na sua comunidade, totalmente diferente tá em Brasília, de estar na universidade. A energia é outra. Então, já carregava consigo ali, um pouquinho já, depressivo, né? E aí quando você chegava, encontrava um monte de pauladas, nem todos ficavam, ficaram, muitos desistiram foi por isso. Pelo fato de não ter tido apoio, apoio, não só, é, é financeiro, em relação a bolsa, a assistência, mas também apoio psicológico. Pra lidar com problema que tava vivendo naquele momento aqui também. Muitos voltaram, inclusive o meu amigo, que veio pra cá primeiro que eu. Muitos voltaram por isso também. É, e eu permaneci. Tô aí, resistindo. (Estudante, 6 – Engenharia Florestal)

Nesta narrativa, o meu Parente expressa a dimensão da crise, entendida aqui como a forma de acolher o estudante para garantir sua permanência, **“não só, é, é financeiro, em relação a bolsa, a assistência, mas também apoio psicológico.**

- A crise da representatividade

O surgimento de novos protagonistas sociais e novos interesses, alguns com capacidade para se organizarem com consistência, constituíram vozes contra hegemônicas. Neste contexto, os estudantes indígenas organizaram-se em associação para fazer valer as várias vozes, dos diversos Povos Indígenas representados por cada estudante. E neste espaço de afirmação étnica, são registrados o dia a dia de luta, estudo e aprendizado de convivência na diversidade. A seguir, trago uma memória de uma das nossas reuniões no MALOCA.

“A presidente da Associação dos Acadêmicos Indígenas da Universidade de Brasília - AAI UnB. Faz a solicitação da participação dos estudantes que irão participar do “Projeto entre dois mundos”. Cada estudante fazia a gravação na aldeia no retorno na aldeia. Agora filmar a sua vida aqui no cotidiano da universidade.

O projeto será apresentado prévia da semana indígena. Se tiver de fotos de férias anteriores também será utilizado. A segunda parte é a gravação aqui na universidade.

Pauta: Bolsa permanência; Auxílio moradia; reintegração de aluno; posse dos estagiários indígenas da Maloca; vestibular específico.

Nesta reunião foi informado pela coordenação do Maloca que o vestibular específico não tinha dinheiro para realizar do jeito que tava e que a reitoria queria otimizar o recursos, que ela iria realizar o vestibular só em Brasília e o mesmo seria vestibular universal. Disse a ela que não era pra ser realizado desse jeito que nós já tínhamos conseguido as Pontos e que poderíamos sim utilizar o vestibular universal, pra fazer o vestibular específico. A prova seria a mesma sem problema. Mas que tinha que acontecer no mínimo em BSB e em dois Polos. Um no Norte e no Nordeste. Agente não abria mão desses dois polos. E aí o que ela fez. Ela concordou que seria assim. (Notas de campo, 2017)

Trago esse pequeno trecho de uma das muitas reuniões de que participei na Maloca, para dizer, que nós estudantes indígenas, além de estarmos organizados em associação, conquistamos o direito de atuar de forma interventiva e direta na política de acesso ao ensino superior pelo vestibular específico. Esse vestibular é pauta desde o último vestibular em 2013/2014. Foram muitas idas e vindas, de disputa de poder, em que questões epistemológicas e de direitos garantidos pela Constituição Federal, das Leis de Diretrizes e Bases da Educação, da Convenção 169 e, até mesmo, de questão jurídica tiveram que serem escritas para um único fim. Agregada a isso, a força de nossas lideranças, que todo ano vêm para o Acampamento Terra Livre. Todos os Povos indígenas reivindicavam, sim, um vestibular específico no último acampamento. Reivindicaram que, por ser específico, o vestibular fosse realizado na aldeia. Cabia à UnB utilizar os argumentos jurídicos de uma instituição pública que tem o procedimento de realizar um vestibular público. Foram momentos de pressão de nossa parte e por parte de nossos Parentes de todo o Brasil, que estavam reunidos

no ATL-Acampamento Terra Livre. Essa foi uma conquista que parecia longe de ser concretizada em 2017, uma vez que em 2016 foi inviabilizada, pelo fato burocrático da relação conveniada entre a Universidade e a Funai, denominado “ convênio cooperação técnica 001/2004 e o Acordo de Cooperação Técnica, 002/2015”, com vigência a 2024”.

“ A gente tem conseguido, por exemplo fazer com que vestibular indígena hoje, está com a participação dos estudantes, no GT, nomeados. Estudantes como fazendo parte desse processo. É, foi uma conquista.” (Fala da Coordenadora da Maloca entrevistada para esse fim)

Para a coordenadora da Maloca, um grande avanço foi nesse ano o vestibular específico contar com a participação de estudantes indígenas nomeados em portaria e que fizeram parte de todo o processo. O vestibular contou com nossa participação enquanto estudantes. Desde a proposta da elaboração do edital, da qual eu fiz parte diretamente; passando pela homologação das inscrições; até a aplicação das provas nas aldeias, incluindo a prova oral de entrevista. Trago nessa reflexão a ideia que FREIRE (1996) quando chama a atenção para o desafio do diálogo, de forma que os grupos populares devem enfrentar.

“O diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social como uma experiência igualmente social de seus membros, vai revelando a necessidade superar certos saberes, que desnudados, vão mostrando sua incompetência para explicar os fatos.” Freire (1996, p. 32).

Houve nossa participação até na elaboração do cartaz de divulgação. Segue imagem abaixo:

Vestibular Indígena

UnB/Funai 2017

38 vagas
1º semestre de 2018

34 vagas
2º semestre de 2018

Administração
Ciência Política
Ciências Naturais
Ciências Sociais
Comunicação Organizacional
Direito
Enfermagem
Engenharia Florestal
Fisioterapia

Gestão Ambiental
Gestão do Agronegócio
Jornalismo
Medicina
Nutrição
Psicologia
Saúde Coletiva
Serviço Social

Inscrições
de 31 de julho a 31 de agosto de 2017
www.cespe.unb.br/vestibular/vestunb_18_1_2_indigena

Águas Belas (PE) | Baía da Traição (PB) | Brasília (DF)
Cruzeiro do Sul (AC) | Lábrea (AM) | Macapá (AP) | Manaus (AM)

UnB Cespe Cebraspe

“...O vestibular indígena tá vindo aí de novo. Uma experiência incrível, que eu tive a honra de participar, dos últimos. Como, como funcionário CESP, ali, na, na questão das identidades. Que tem uma entrevista sobre identidade para os parentes que vem das bases para estudar. Ou seja, já que é um processo que fortalece o vestibular indígena. E os vestibulares indígenas vão, vão continuar, e os parentes vão continuar vindo. Espero que esse depoimento sirva realmente para embasar a discussão mais ainda. Pra fortalecer as políticas públicas que são necessárias pra o nosso povo, pra os nossos povos, povos. aí está aí a luta vai continuar. Tá no sangue.” (Estudante 3 - Educação Física/Pedagogia)

Na fala do parente há o processo de personificação do vestibular, “**O vestibular indígena tá vindo aí de novo**”, como uma forma de expressar não só o desejo de sua realização, mas, sobretudo, de dizer que ele já é uma realidade, e que vai permanecer como força de presença “**e os vestibulares indígenas vão, vão continuar**”. Dizer que ele está presente no processo como funcionário “**na questão das identidades**”, além de marcar a diferença, fortalece a sua realização, enquanto “**política pública**”, o que revela uma certa consciência de luta e conquistas por direitos sociais.

Nós estudante indígenas realizamos todo ano na Semana Universitária um evento para falar sobre nossa vida enquanto estudante, de forma crítica e reivindicatória, em vista de debater a nossa permanência. Nesse evento, somos nós os organizadores e palestrantes. Como estar na universidade é uma luta, trago aqui a voz dos meus Parentes referentes e esse evento, além do cartaz de divulgação no ano de 2017.

“A parte que você questionou da, dessa troca de conhecimento meus quanto, universidade para comunidade, comunidade para Universidade. Ele só existe aqui, enquanto ambulatório de saúde indígena e quanto a disciplina de saúde indígena, ou então quando a gente nós grupo indígena da UnB que não fazemos a Semana Universitária indígena. Fazemos os evento aqui na Maloca”. (Estudante, 1- Medicina)

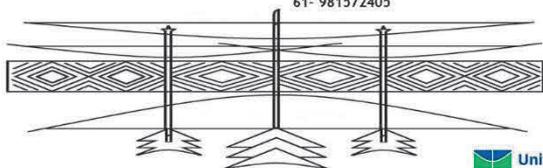
Neste relato, minha Parente, revela que a troca de conhecimento dos Povos Indígenas e suas comunidades com a Universidade e vice-versa, acontece no também no espaço Maloca e na semana Universitária.

Cartaz da Semana Universitária em 2017

CULTURA INDÍGENA NA SEMANA UNIVERSITÁRIA - UNB
25 a 26 de Outubro - na MALOCA

<p>Dia 25</p> <p>08:00h - Inscrição 09:00h - Roda de Conversa sobre A INVISIBILIDADE DE PRESENÇA INDÍGENA, e desafios na Universidade. 12H - Almoço 14:00h - Pinturas corporais Indígenas e FEIRA DE ARTESANATO 16:00h - Roda de Conversa sobre Soberania Alimentar com as Mulheres Estudantes Indígenas</p>	<p>Dia 26 I - Maloca Fest UnB</p> <p>Será um evento temático organizado pelos Estudantes Indígenas da Universidade de Brasília. DE QUEBRA, um bom FORROZIN com NÓS INDIXS e participação especial do FORRO DO CERRADO. MARQUE NA SUA AGENDA, AS 18 HORAS NA MALOCA Entrada: R\$ 5,00 Combo: R\$ 15,00 Combo: Entrada + 2 tipos dos pratos disponíveis + bebida. INFORMAÇÕES: 61- 982497585 61- 981572405</p>
--	--





APOIO
 COORD. QUESTÃO
 INDÍGENA
 DIV - UnB


4.1.3- Limites e desafios do modelo educativo para indígenas universitários

Os estudantes indígenas neste contexto são integrados pelo ensino superior através do acesso ao vestibular específico, mas enfrentam dificuldades para sua permanência. Toda conquista do vestibular específico, como foi dito, não garante a permanência dos estudantes até a fase de conclusão do curso. Os problemas das políticas de permanência devem passar por uma nova compreensão de ensino superior, na perspectiva decolonial e de inclusão de fato. Algumas ações devem responder as questões aqui elencadas, pelos estudantes indígenas, os quais agora são chamados a fazerem parte desse diálogo analítico, pois foi com base em suas vozes que escolhi esses aspectos de análise para dialogar com as macrocategorias de SANTOS (2010):

- O Conhecimento dos Povos representados pelos estudantes;
- A superação da ação personificada no professor;
- O choque cultural x período de adaptação;
- Acompanhamento didático pedagógico/ monitoria específica;
- Os estudantes e o movimento indígena;

- O Conhecimento dos Povos representados pelos estudantes.

De acordo com FREIRE (1983, p. 21), a Universidade deve buscar o “diálogo para conhecer a realidade”, a visão de mundo dos Povos Indígenas, pelo menos os representados por seus estudantes, para junto e com eles transformar as realidades.

“Eu não tenho mesmo nem porque dizer que, ah! fulano e beltrano é preconceituoso. Não a gente vive numa cultura de está inserido numa dinâmica cultural em que não há muito espaço pra reconhecer a cultura indígena, não. Tá? E a universidade também é assim” (Estudante 4-Artes/Direitos Humanos).

Para nós, Povos Indígenas, é de total conhecimento que os não indígenas, em sua maioria, desconhecem quem somos, quantos somos e como se dá nossa diversidade étnica. Esse é um pensamento que requer de nós uma compreensão para a ignorância. Na universidade, observamos na nossa vivência um movimento vindo desses estudantes não indígenas no sentido de romper essa barreira da ignorância

sobre nossa existência. Na fala da minha parente, o sentido de respeito, ao falar da ignorância do outro sobre quem somos, está expresso em: **“Eu não tenho mesmo nem porque dizer que, ah! fulano e beltrano é preconceituoso.”** É visível o movimento do reconhecimento do limite da compreensão do outro como uma forma humana de buscar o diálogo.

...“Por quê? A de base de, de Pankararu, é, principalmente voltada, para, para criança, para cuidados, para a saúde, pelo menos voltada da minha família, é uma das vertente...” “...E, Começa assim, né? então eu fico assim da. As pessoas tem que aprender muito. Vc não deve subjugar um, uma cultura de, de outra. A sua é melhor que minha. Todas são importantes, e, se elas forem somadas, no caso as medicinas, tanto a tradicional, quanto a ocidental, é só fortalecer a saúde. Por que a saúde, a medicina foi criada pra, no meu entender, pra, dá, pra promover a saúde. Promover cuidados. E, não pra promessa do conhecimento. De título, e... Tanto que o cuidador, o, o Pajé, o curandeiro, não é uma pessoa que fez um curso. Ele nasceu com aquele dom. Como tem algumas parteiras, que não, nu fizeram curso de parteira. Elas nasceram com dom, com habilidade. (Estudante 1 -Medicina)

Nesse trecho, percebemos novamente o movimento que busca a compreensão, o encontro e o diálogo, como em: **“As pessoas tem que aprender muito. Vc não deve subjugar um, uma cultura de, de outra”**. Não se faz um julgamento particular a uma atitude pontual de um colega, mas a crítica ao modelo de sociedade em que só se valoriza um tipo de conhecimento. É um diálogo centrado no respeito mútuo em favor vida, como pode ser visto em: **“Todas são importantes, e, se elas forem somadas, no caso as medicinas, tanto a tradicional, quanto a ocidental, é só fortalecer a saúde”**. A fala traz o uso da primeira pessoa do singular como em: “no meu entender” , revelando um alto grau de comprometimento com o que está sendo dito e uma disponibilidade para fazer parte ativamente desse diálogo maior, institucional. A parente, em sua fala, constrói um discurso da possibilidade e da crítica, ao reforçar que o ‘como’ na prática é possível construir diálogos e práticas multiculturais e pluriculturais. Ora, enfatizando a ideia da soma e da complementariedade; ora reforçando a ideia do reconhecimento da diferença.

“Tipo saber como é meu Povo é. De que meu Povo vivi? Como, é, que sobrevive. Se tem caça. Se tem pesca, se tem... como é o artesanato. Como é sua cultura. Nossa cultura, lá tipo. O fundamental, que é o toré. Tem nossa nosso Toré. Nossa cultura tradicional. Nossa bebida lá tem a Jurema. A bebida sagrada, que tem o povo Atikum, que é Jurema. Nós só bebemos ela nos rituais, que nós tem o nosso Toré”.(Estudante 5 Biologia)

Neste trecho, meu parente faz o apelo, ou melhor, o convite para o diálogo do conhecimento do seu povo e traz a resposta do que é mais importante pra ele e para sua coletividade. Ele traz o valor espiritual do aspecto sagrado presente em seus rituais. Seu discurso se configura em seu significado acional ligado a uma esfera mais ampla do que a de um mero convite remetido aos ‘estranhos’, partindo dos ‘diferentes’. Trata-se de uma aproximação acional, pois é um convite entre iguais, mesmo diante de suas diferenças. Ao dizer **“Tipo saber como é meu Povo”**, o parente apresenta seu desejo de que sua cultura, do Povo Atikum, seja conhecida, seja respeitada.

“Então a universidade no início, ela te tratava com certa, o, o insegurança e com desconhecimento. Não conhecia o outro, não conhecia nada de indígena. Não recebemos nenhuma formação sobre os indígenas, então, não sabemos lidar com a situação. É, e hoje a Universidade já entende um pouquinho mais da, da situação. Mas, eu diria uma até então, não é uma relação diria tão boa, ainda né? É uma relação regular. Muita coisa avançou, né?” (Estudante, 6- Engenharia Florestal)

Neste último trecho de relato, meu parente faz uma avaliação da atuação da Universidade ao longo do tempo: ‘no início’ e ‘hoje’, respectivamente, de forma negativa e positiva, como em: **“no início, ela te tratava com certa, o, o, insegurança”**. **“E hoje...já entende um pouquinho”**. Percebemos que sua avaliação está focada na Universidade (ela) e não ao parente em si (como, por exemplo, ‘no início, para mim’ ou ‘na minha experiência’) o que revela, um mecanismo muito comum nas falas dos parentes que é p da personificação da UnB (ela te tratava), como vai ser visto nas próximas seções deste capítulo. Sua avaliação está centrada na percepção da falta de conhecimento desse outro ‘ser’ que é a universidade, como pode ser visto em: **“ com desconhecimento”, “não conhecia o outro”, “não conhecia nada de indígena”**. No discurso do parente, o foco do sentimento de não pertença é o desconhecimento, a ignorância, como elemento chave para desencadear a discriminação, o preconceito, a exclusão, em muitas situações, a negação do outro que é diferente. Essa situação prejudica uma boa relação e, por conseguinte, não estabelece o diálogo.

Abstrai-se dos relatos, um verdadeiro desconhecimento das outras pessoas sobre quem são o Povos Indígenas; são narrativas que contam histórias sobre preconceito e discriminação. **“não há muito espaço pra reconhecer a cultura indígena, não. Tá? E a universidade também é assim”; Nossa cultura, lá tipo. O fundamental, que é o toré.**

A ausência do diálogo impede o encontro de culturas; o encontro tão esperado pela estudante indígena em: **“você não deve subjugar um, uma cultura de, de outra. A sua é melhor que minha. Todas são importantes, e, se elas forem somadas, no caso as medicinas, tanto a tradicional, quanto a ocidental, é só fortalecer a saúde.”**

- A superação da ação personificada no professor

Ouvi e registrei dos meus parentes posturas magníficas de professores que agiram como verdadeiros ‘parentes’ com relação aos estudantes indígenas. Contudo, suas reflexões, não ultrapassavam a compreensão da ação paterna/materna, sem atentar para uma política pública de inclusão do diferente. Digo isso porque compreendo que uma política pública não deve ser tratada como relacionada a uma ação localizada, nem relacionada a uma pessoa exclusiva, como se fosse alguém especial dotada de uma percepção humanitária aguçada para agir diferente dos demais. Refiro-me à experiência comum na Universidade de Brasília ligada ao apoio de um/a ou outro/a professor/a específico, como se este profissional, com base em práticas, muitas vezes, paternalistas, pudesse assumir uma responsabilidade e um lugar que deveria ser parte de um debate e de uma compreensão mais amplos, em âmbito institucional. Não desmereço os seus louvores e resultados obtidos quando o apoio ao indígena é dado pela ação personificada de um/a único/a docente. Tais iniciativas em que o coração parece ganhar pernas e braços devem também ser honradas pelos/as estudantes indígenas. Todavia, quando essa ação individualizada ocupa o lugar de uma política de gestão mais ampla diante dos problemas cotidianamente vivenciados pela comunidade indígena na universidade, ela se torna enfraquecedora e parte de uma dinâmica acrítica. É somente na ausência desse profissional específico que (que pode estar representado na figura de um/a servidor/a ou docente que surge, esporadicamente, em cada semestre, em alguns cursos), todos os seus ‘filhos’ e ‘filhas’, se sentem ‘órfãos’ e ‘órfãs’. Essas atitudes atentas e comprometidas deveriam tomar força de diálogo, no sentido de caminhar junto à consolidação de uma política eficiente diante dos problemas vividos pelos estudantes indígenas na Universidade. Trago aqui os relatos dos meus Parentes que identificam como uma ação boa, e, muitas vezes, como essenciais para sua permanência; contudo, meus parentes também fazem suas críticas quanto essas ações estão personificadas no professor:

“Ele não deixava indígena na mão, quando o indígena precisava. E quando o aluno, tava, na disciplina tava pra ser desligado, ele dava um jeito para trancar essa disciplina, e tal.”

“Aí, tipo ele arrumou as disciplinas básicas, né? Tipo biologia geral, que ele arrumou pra nós fazer. Tipo se preparar pra ver como era a UnB. A saber como é a UnB. Pra não ficar, tipo, perdido assim. Nós não chegemos aqui vamos pegar química orgânica fundamental. Ele, arrumou nós pra pegar umas química básica. Uma disciplina que ele mesmo arrumou. O estagiário dele. Tipo ele arrumou também a biologia geral...” (Estudante, 5-Biologia)

“Os cursos que tem. Aqui nos direitos humanos por exemplo! Foi uma luta dos próprios professores abriram vagas para os Povos Indígenas. Tá? Este curso de pós graduação, não teve demanda indígena pra ter vaga. Foi uma iniciativa pra, dos professores. E esse curso concentra mais libertários. Pessoal dos direitos humanos. Entendeu?” (Estudante, 4 - Artes/ Direitos Humanos)

Estes relatos revelam a falta de crítica perante uma postura docente que poderia durar todo o curso sem a perspectiva de mudanças mais consistentes. O quase ‘desespero’ do estudante indígena em poder acompanhar o curso de forma regular, na tentativa de reconstruir lacunas criadas durante seu percurso escolar até chegar na universidade, não aparece como reflexão para transformar essa realidade e somar para uma política de permanência, pautada pela autonomia do mesmo. Trata-se de um caminho da inclusão dos excluídos na exclusão. Ou seja, nós já somos excluídos em nossa jornada escolar, especialmente em relação a alguns conteúdos escolares que nunca foram estudados por nós. Ao chegarmos na Universidade, nos deparamos com conteúdos para os quais nos faltam os requisitos de conhecimento, e isso, obviamente, nos conduz para um projeto futuro de exclusão, por não termos conseguido obter a aprovação para prosseguir estudando. Contudo, no percurso encontramos um benfeitor que faz com que avancemos, sem garantia de que sem ele as coisas funcionarão. Então, o percurso é longo e não temos tempo de refletir e agir para mudança estruturais. Por essa razão, percebo que devemos avançar no diálogo maior, em nível institucional, a que aqui chamei de ‘superação da ação personificada no professor’.

“Muita coisa, é, é, regrediu também. Mas, pra ser uma relação boa, né. Deveria haver uma política de instituição não uma política de pessoas, né? Que a gente tinha, tivemos reitores que eram favoráveis, que aceitava as coisas, né? Que, que tavam ali, com interesse, de dá certo. Mas tínhamos reitores que não faziam nada. Então, assim, é muita de quem tá ocupando o cargo, né? O cargo de direção então uma política mais que pessoal não

da instituição. Daí, então, eu acredito quando se tornar de fato a política institucional as coisas se tornam boas, né? Quem sabe melhores. Mas até então eu vejo como algo regular, apesar de ter muito avanço, mas é algo regular, é algo que existe, mas mediante, a resposta de pessoas que passaram por ali. (Estudante, 6- Engenharia Florestal)

Neste relato, meu Parente já reflete com criticidade sobre as ações docentes individuais, pois explicita que a universidade, ao invés de fundamentar-se e consolidar-se numa política pública, deixa espaço para que uma iniciativa particular tome força na figura de um profissional, seja ele professor, ou gestor. **“Deveria haver uma política de instituição não uma política de pessoas, né?”**. Sua reflexão é avaliativa de forma negativa no sentido da não constituição de uma política pública, no que ele chama de **“política de pessoas”**. Destaca que o funcionamento das ações variavam conforme o interesse da pessoa, nesse caso de Reitores em exercícios. Mas, ao mesmo tempo ele, deixa estabelecido que há uma relação, que pode ser melhorada, na medida em que se institui uma política ampla no futuro, como pode ser visto em: **“Daí, então, eu acredito quando se tornar de fato a política institucional as coisas se tornam boas, né?”**.

- O choque cultural x período de adaptação

“ser um estudante na universidade. É, é, é vivenciar coisas novas, é uma batalha de cada dia. Porque, é difícil, você tem que dar conta de toda uma carga horária, de todo o conteúdo que ele é apresentado pra você num tempo curto, e você aí chegada a competir. Quer queira, que não aqui na academia, o que eu percebo que é uma, uma competição. Você é estingada a competir, não tanto, é, você para com você, pra você se tornar melhor para ter mais aprendizado. Mas você às vezes você para com o outro colega. É saber, quem tem mais. Que que acho que deviria ser ao contrário. Devia ser uma somação. Que devia somar e não existir essa competição. E acaba, que. Eu me sinto muito julgada, meu conhecimento está sendo julgado, o tempo todo. Se você, eu, tem dificuldade de aprendizagem tal coisa.(estudante 1 -Medicina)

Este é o momento tão esperado pelos parentes indígenas quando se encorajam a entrar na universidade, o tão falado “choque cultural”. Considero que essa situação seria amenizada se as outras duas que antecederam também fossem uma realidade. É como se fosse um ciclo de aprendizagem no caminho da “decolonialidade”: experienciar a diversidade com foco na inclusão e igualdade, respeitando as diferenças.

Neste relato a minha parente ressaltava algumas questões fortes, que estão presentes em toda a dissertação. Ela diz que ser estudante universitária é viver e lutar. Ela utiliza metáfora bélica “**batalha de cada dia**”, para falar da nossa luta. Em seu discurso, ela traça o que pode ser chamado de ‘choque cultural’, como em: “**carga horária**”, “**tempo curto**”, “**competir**”, “**julgada no meu conhecimento**”. A referência ao ‘choque cultural’ como um desafio muito pesado é temática muito comum em muitas conversas entre os parentes, pois, em suas palavras: “Chega aqui encontra um monte de pauladas”. Destacam que a falta “apoio não só financeiro, (bolsa permanência, a assistência estudantil), mas, também apoio psicológico”, “para lidar com os problemas”, longe e fora da aldeia.

Nesse sentido, o choque cultural, altera o ritmo da vida dos estudantes, interfere nos seus comportamentos, mexe com o seu psicológico e os coloca ‘em teste’ o tempo todo, especialmente no que se refere aos seus conhecimentos transcendentais, como pode ser visto no trecho em foco: “aqui na universidade é tudo diferente do eu vivo e aprendi lá na aldeia”.

- Acompanhamento didático pedagógico/ monitoria específica.

Esta é uma ação já conquistada pelos estudantes indígenas da graduação em alguns cursos, muito mais pela ação da coordenação indígena da Maloca. É necessário que se amplie para todos os cursos e que seja uma proposta pedagógica em cada curso no âmbito, por exemplo, do Decanato de Graduação. Nos relatos a seguir, os meus Parentes vão narrando a importância dessas monitorias para sua permanência no curso, como também uma crítica à maneira de ensinar.

Leitura e produção de texto. Nós lá do Nordeste. Risos. Não. Vou falar de eu mesmo. Tipo eu mesmo. LPT é Leitura e Produção de Texto, a gente não saber como é, interpreta, interpreta hm texto realmente. A, isso. Essa disciplina realmente era pra isso. Saber como é um texto, como se interpreta. Escreve direito também. Como é que escreve, tudo. Essa disciplina ensinou tudo isso. A isso, foi um grande avanço pra nós. Porque nós num. Tipo assim. Isso era regra da UnB mesmo. Isso não parou aí. Ele continuou fazendo. Como ele era que funcionava o esquema Acadêmico da UnB. Resenha, que a gente não sabia. Teve também. Teve umas professoras, que fez pra nós. Teve, resenha, resumo também acadêmico. Porque a gente vem de lá, né? Lá é, um, resumo pra nós é um completamente diferente. Aí quando chega aqui, tem que ser na norma, na norma da UnB. Tem que ser a coisa acadêmica. É isso. Tem lá, resenha, resumo. Aí ele, colocou, até a última turma foi artigo, que nós não sabia fazer artigo. Foi de muito, muito complicado, complicado pra nós. Mas é tão fácil quando ele arrumou esse professor pra nós. Pra nós hoje isso

aí, não é mais dificuldade. Por isso que eu digo. Professor X foi fundamental aqui pra nós”.(Estudante 5- Biologia)

Neste relato, o meu Parente faz uma avaliação positiva da monitoria específica através de uma narrativa de vida; ter uma monitoria para sanar essas dificuldades conteudistas e de práticas de leitura e escrita foi algo importante para ele. Em seu discurso, ele apresenta a figura do professor como alguém que fez, pontualmente, esse arranjo necessário para esse grupo específico, do qual ele faz parte.

Essa monitoria deve ser parte da política pública específica pelo viés da inclusão. Durante minha etno-formação, sempre ouvi uma expressão para definir política pública específica: “em uma competição de corrida entre duas crianças, da mesma idade, do mesmo tamanho, mas com diferenças nutricionais bem ambivalentes, tem de ter não apenas o direito de participar da corrida, mas deve antes, ter acesso a uma política pública que garanta a possibilidade de igualdade no resultado. Ou seja, a criança menos nutrida deve ter o seu direito de estar nutrida garantido, para ir, então, em busca do direito para obter resultados iguais, e/ou equivalentes. Se se constitui uma sociedade baseada nos princípios da cidadania e da participação popular, deve-se ter em consonância, uma política pública que considere as diferenças, nos direitos que são iguais para todos os seres humanos. Nesse caso, o conhecimento, que é adquirido no processo escolarização, deve ser igual para todos, no sentido de que os conhecimentos multiculturais e pluriculturais sejam conhecidos por todos, para além dos conhecimentos tidos como universais para humanidade. Pode parecer contraditória a ideia da “proposta do acompanhamento didático e da monitoria específica”, mas, ela se centra exatamente, na história das duas crianças com diferença nutricionais.

“O Ciências Sociais daqui de Universidade de Brasília, dizem, segundo os dados né? é o melhor do país. E para estudar aqui na Universidade de Brasília né? Assim, eu vejo que ainda falta muita que ainda falta muita, ainda falta muita didática, muita didática né? de, do corpo docente, ainda né? dos professores, ainda falta muita didática né?” (Estudante 3- Antropologia/Direitos Humanos)

- Os estudantes e o movimento indígena

Os estudantes indígenas, em sua maioria, só assumem esse novo lugar de ‘estudante’, porque tem militância na luta de seu Povo. Estudar hoje na Universidade para um/a indígena faz, parte, inquestionavelmente, de uma história de dificuldade e

de luta; se estamos estudando hoje na Universidade significa que no deparamos, inúmeras vezes, com a negação do direito a estudar em nosso mundo, nas aldeias, muitas vezes desde a educação infantil. Em muitas aldeias ainda não se tem a escolarização da educação básica. Em tantas outras só tem o fundamental. Muitos parentes tiveram sua escolarização interrompida porque na aldeia só tinha até a 4 ano primário, em outras, apenas até 2º ano do ensino fundamental. Para nós, sempre foi necessário para estudarmos entendermos de outros saberes (para além dos conteúdos pedagógicos) relacionados aos nossos direitos e, neste sentido, a política nunca foi uma escolha, é necessidade. Por isso, desde muito cedo, começava nossa militância, nossa luta no movimento indígena. Há situações em que o/a estudante pode ser a única ponte com os outros movimentos indígenas e não indígenas. Há momentos em que estamos em um lugar estratégico para ser essa ponte de diálogo e de interação na luta por direitos. Nesses momentos, temos PRESENÇA e temos VOZ, reconhecidas pelos nossos parentes, os que ficaram na aldeia e os que estão na parceria de luta. Faz parte da consciência do estudante essa presença nos movimentos indígenas. A presença dos estudantes na ATL- Acampamento Terra Livre, entre outros, é uma forma do fortalecimento mútuo. Nos relatos a seguir, é possível identificar essa assertiva dos processos discursivos e sociais desse fortalecimento.



Fonte 2016: Própria. Encontro Nacional de Educação no Maloca.

“O movimento indígena é também uma forma de fortalecimento do movimento indígena de forma geral. O acampamento Terra Livre que aconteceu recentemente, é, é o maior exemplo disso”(Estudante 3-Educação Física/Pedagogia)

“ Você não tava na Aldeia, mas veio parentes indígenas e Você pode contribuir. Esse ano mesmo teve o acampamento Terra livre, ali na Esplanada. Eu tava lá atendendo os pacientes, os parentes na, na, na área de saúde. Você tava fazendo cuidados básicos, junto com o médico aprendendo, mas também dizendo para o Parente que tava com o paciente, ele como ele deveria se cuidar. Então eu sinto assim também. Os outros parentes que vem aqui que eu posso contribuir, me sinto feliz, em poder contribuir” (Estudante 1-Medicina).

“Olha é assim. É um pouco difícil, né? Por exemplo. Tem momentos que não adianta querer ficar em sala de aula que você não vai conseguir. Por exemplo ATL. Não tem quem faça eu ir para aula e ficar concentrado na aula. Por que se você for pra aula, vc vai pensando no movimento, né: isso acaba um pouco que, te fazendo né, viver esse dois mundos, mas o mundo sempre te atrai mais. Sempre te chamo mais. E a universidade não entende isso. Eu lembro que, eu tenho carta em casa, uma declaração, e, é até engraçado. Quando as lideranças vieram pra cá em 2013, eu acho, ou foi quatorze. Não lembro agora. Ele disse. Suspende, todas as suas aulas, todas as suas agendas, que Você vai ficar com agente a semana toda. Daí de fato. Eu fiquei com eles a semana toda. E aí, deram uma declaração assim. Declaro para os devido fins que fulano de tal esteve conosco, durante toda semana, para, é, ajuda no processo da luta do seu povo cultural. Aí disse. Tá louco?!. Essa declaração na Universidade, o professor ler isso, e vai entender o quê? Simplesmente, perdi aula”. (Estudante, 6- Engenharia Florestal)

4.1.4- As metamorfoses do sistema de desigualdade e do sistema de exclusão

O sistema desigual está duplicando o sistema de exclusão. Essa realidade conduz de forma “veemente ao individualismo extremo, oposto ao individualismo de posse para desposse, uma forma inabalável de destituição e de solidão” (Santos, 2010, p. 300). Aqui FREIRE (1996) dialoga, também sobre, o que se pode chamar, de jogados à própria sorte:

“As jovens me falavam da favela como se ela se gerasse a si mesma e não como resultado da luta pela sobrevivência a que as estruturas injustas de uma sociedade empurram os “demitidos da vida”. Me falavam da favela como o recanto do desvio ético e como o sítio dos perdidos. E me falavam das meninas e dos meninos favelados quase sem esperança.” (Freire, 1996, p. 71).

Ano a ano foi sendo construída a ideologia de que as situações negativas de vida são de inteira responsabilidade do indivíduo e que o não pertencimento a uma comunidade faz parte da modernidade; como se isso fosse um valor a ser atingido, com base no descolamento dos antepassados, das histórias, desmerecendo os esforços coletivos e as lutas dos que vieram antes. Essa ideologia tem alicerces feitos com material altamente ‘corrosivo’, que tem por eixo práticas competitivas, gananciosas como foco no domínio pelo poder econômico. Todavia, chega o momento em há o descontrole das situações, e as que estão por vir, pois já se sabe os seu potencial negativo de opressão de adoecimento do ser individual e do ser social; começa-se a ganhar brotos de consciência e de resistência, mas, não se sabe como agir e pensar de forma coletiva. Ficamos presos nessa famigerada ideologia de que você é “dono” e faz o seu “destino”. Assim como Freire, SANTOS (2010, p. 300) afirma:

Os indivíduos são convocados a serem responsáveis pelo seu destino, pela sua sobrevivência e pela sua segurança, gestores individuais das suas trajetórias sociais sem dependência nem plano predeterminados. Acontece que agora tudo está sem está fora de controle. A sua alienação é sua responsabilização total (Santos, 2010, p 300).

E essa é uma das realidades vividas pelos estudantes indígenas, o que pode ser constatado em suas próprias vozes:

Então!... porque o desafio maior que eu encontrei aqui na Universidade de Brasília, aqui na cidade de Brasília é, foi em relação à questão financeira, muitas, mais muitas dificuldades financeiras e, assim de você, que você não tem o dinheiro para você poder pagar seu aluguel, pelas constantes atrasos na bolsa desafios assim de você chegar na sala de aula e você estudar disciplinas como introdução à economia, introdução a estatística e você não tenho dinheiro para comprar as apostilas e você encontrar essa dificuldade nessas disciplinas que são difíceis, disciplinas mesmo difíceis de passar, né? É, o desafio mesmo de até na universidade a gente vê uma universidade com esse tamanho, uma Universidade muito grande né? uma das maiores do país e de você passar pelas pessoas, e as pessoas não lhe dar um bom dia, de ver as pessoas não me notarem, algumas, também às vezes tem até um certo preconceito, uns gostam, outros não, nem tão assim. Os desafios tão forte né? Mas eu confesso, que eu acho, que eu posso dizer que eu sou uma pessoa muito esperta, né? Sou uma pessoa muito esperta, assim que fiz de tudo pra tentar, pra tentar, pra tentar assim, chamar atenção, pra dizer, eu tô aqui, né? Eu tô aqui né? (Estudante, 2- Antropologia/Direitos Humanos)

4.2- DISCURSOS e IDENTIDADES INDÍGENAS NA UnB

Nesta subseção apresento a análise dos discursos dos estudantes da UnB, tendo como base geradora algumas perguntas semiestruturadas aplicadas em entrevistas. Dividi a análise com foco nos temas que emergiram dos dados, de forma que os tópicos foram nomeados da seguinte forma: (i) Da aldeia à Universidade: o caminho percorrido e a chegada; (ii) As relações sociais estabelecidas nas práticas sociais e discursivas na Universidade; (iii) A troca de saberes: rompendo as fronteiras epistemológicas tradicionais; (iv) O futuro como potencial de mudança discursiva e identitária.

4.2.1- Da aldeia à Universidade: o caminho percorrido e a chegada

A pergunta inicial está diretamente ligada às razões que levaram o estudante indígena a fazer o curso superior na UnB. As categorias analíticas que saltaram das análises dos dados foram as que se seguem: uso dos pronomes, das metáforas, ora referente à Universidade, ora referente à própria presença dos estudantes na universidade. Identifico ainda a questão da avaliação e da intertextualidade.

“Então, quando surgiu a informação de que teria o vestibular indígena aqui na UnB, vestibular específico. É, eu pensei. Ah! É minha oportunidade de continuar o que eu já fazia na, na comunidade, tanto eu quando minha família. Que os cuidados da saúde. E, daí fazer uma somação entre saúde tradicional indígena e agregando a ocidental. Porque a gente não deve desconsiderar, desprezar a saúde tradicional indígena. Porque ela é, ela é a base, uma das bases que somos. É aquilo que nos faz ser indígenas. É...mais... motivo ainda, mas ainda que me levou a fazer vestibular? É que ele foi diferenciado É que ele foi na aldeia. Ele foi numa comunidade que eu já conhecia, que foi num povo que nem eu”. (Estudante 1 Medicina)

A estudante indígena se refere ao vestibular da UnB ressaltando as peculiaridades do exame por meio das seguintes escolhas lexicais: **“específico”** e **“diferenciado”**. Atribui a esses adjetivos a sua motivação para cursar o nível superior, mas, sua ênfase maior reside na afirmação de sua identidade étnica, no compromisso com a cultura do seu povo, com os seus conhecimentos transcendentais, o que pode ser visto no uso do léxico ‘tradicional’ para se referir à saúde (sua área escolhida) e indígena (sua origem): **“saúde tradicional indígena”**. A aluna estabelece uma

presunção valorativa de segundo plano ao falar sobre o saber ocidental em segundo lugar em: “e agregando a ocidental”, e faz uma projeção de troca de conhecimento, utilizando o termo **“somação”**.

“A minha chegada aqui na universidade. E a minha chegada aqui, veio motivada pessoalmente por um grande desafio, né? Eu quando cheguei aqui na universidade, eu tive esse, esse forte desafio, mas por conta da minha ancestralidade lá atrás, né? Sobre o meu povo”. (Estudante 2- Antropologia/ Direitos Humanos)

Aqui mais uma vez, a perspectiva encontra-se na avaliação positiva dessa nova realidade que se apresenta; o vestibular, por meio da ligação afetiva com suas raízes em: **“mas por conta da minha ancestralidade lá atrás”**. O sentimento que o compõe como parte de um povo é realçado por meio do uso do pronome possessivo de primeira pessoa: **“sobre meu Povo”**.

“Construindo, isso. Então, quando eu decidi cursar, a pos graduação em direitos humanos, eu já o fiz com a intenção de tratar, com o tema, com a questão indígena e que esse tema, não, não poderia ser abordado por mim de outra maneira, senão, também afirmando a minha identidade indígena, né? então eu fiz questão de entrar pelo sistema de, de políticas afirmativas. O meu projeto de pesquisa trata da questão indígena, né?... E, foi muito curioso. Porque a partir do momento que eu decidir fazer isso!... Eu sou indígena. Aí tudo muda.” (Estudante 4- Artes- Direitos Humanos)

Percebe-se que a categoria avaliação positiva é presente também neste relato. Mais uma vez, observa-se que o estudante se auto afirma e realça positivamente o fato de o vestibular acontecer por meio de um acesso específico, diferenciado, o qual é nomeado por “políticas afirmativas”, como se pode ver em: “Eu fiz questão de entrar pelo sistema de políticas afirmativas”. Neste caso, trata-se de uma seleção de pós-graduação. O que nos chama a atenção é a afirmação da identidade étnica reforçada pelo pronome de primeira pessoa no trecho: **“também afirmando a minha identidade indígena, né?”**.

“ Mas aí, antes de eu, eu saber o resultado do seguinte, né, o Cacique nosso veio aqui pra um evento na Universidade. E ele conheceu a parte dos universitários, mesmo, da Luta. Então ele disse: “óh! vc que tem que ir Brasília né? Porque você tem que estudar na universidade, porque lá é um lugar bom, né?. Vai abrir muitas portas lá pro nosso Povo, né. Tu tá novo ainda, enfim, vai lá tá? Pra gente ficar perto das lutas, dos movimentos”. E por incrível que pareça, acabou que eu vim. Então assim, eu pensava em fazer Engenharia Florestal antes, mas não achava que

fosse em Brasília”.” *A motivação foi esse. Teve essa, primeira pessoal de eu ter que vir.. Depois teve essa de, de incentivo do povo, pra eu está aqui. Enfim ajudar de certa forma” (Estudante 6- Engenharia Florestal).*

Nesta narrativa, a motivação pode ser dividida em três momentos. O primeiro de cunho pessoal, o que é marcado pela posição de ênfase da primeira pessoa do singular: **“eu pensava em fazer Engenharia Florestal”**; o segundo momento foi a luta em que o estudante associa seu ‘eu’ ao item lexical ‘luta’: **“Eu vir pela luta”**; e o terceiro, foi o Povo, *representado pelo ‘Cacique’*, momento em que o estudante sai do ‘eu’ e alça para o ‘nós’, com base na sua filiação ao seu povo, com ênfase para o seu líder, no caso, *‘o cacique nosso’*: **“o Cacique nosso veio aqui pra um evento na Universidade. (...) Então ele disse: “óh! vc que tem que ir Brasília né? Porque você tem que estudar na universidade, porque lá é um lugar bom, né? Vai abrir muitas portas lá pro nosso Povo, né?”** O compromisso com o Povo e com a luta é a maior motivação em muitos relatos dos estudantes entrevistados.

Nas narrativas dos meus parentes fica evidente que o compromisso com o povo faz parte de uma série de discursos motivadores que são mais marcantes, que dão origem à busca pelo ingresso no ensino superior na UnB. Esse compromisso tem sua raiz na cosmovisão da existência da cada povo, uma visão espiritual e de engajamento na luta por direitos constitucionais, e direitos humanos. O fato de escolherem a Universidade de Brasília tem a ver com o fato de o vestibular ser específico. Essa é uma observação relevante, no sentido de que, em seus discursos, ficou evidente a avaliação positiva para o vestibular, o que contribui na afirmação da identidade étnica (indígena) de cada estudante, e, por consequência, estes representam os nomes dos Povos, pois, em determinadas realidades, há estudante que é o único do seu Povo que está estudando na universidade. Os relatos, no geral, revelam o princípio identificacional da categoria avaliação proposto por Faircough (2003) “que pode ser materializado em traços textuais como afirmações avaliativas e presunções valorativas”(Ramalho e Resende, 2011, p. 119) .

4.2.2- As relações sociais estabelecidas nas práticas sociais e discursivas na Universidade

“EU NÃO ME SINTO ACEITA. A UNB não se preparou pra receber a gente. Tipo, ela abriu a porta, mas, não se preparou. Deixou, nós numa casa bem grande? Eu nem sei tipo onde fica as coisas? Essa aceitabilidade da UnB. É como eles promovessem uma ação, que é a inserção, mas, só tipo,

deixou entrar. Não cuidou. Não olhou pra nossa permanência”. Principalmente quando é na academia. Aqui na Universidade que questiona muito quem vc é.

O que você aprendeu de cultura, de medicina tradicional. Sabe? É, é, um questionamento???” “Aí faz vc duvidar? Só que, quando vc tem um vínculo com sua comunidade, sempre retorna pra lá. Eu sair de lá agora porque eu tô qui na Universidade”. “Porque ainda tratam a gente como, como coisas do folclore. Coisas ainda. “Não se fosse por vcs”. Não era pra estar na universidade. É que índio na visão dos brancos é aquele que vive pelado, que caça e pesca. Só isso. Aí não direito a ir pra Universidade. Fazer um curso superior”

“Todos sabem que eu sou indígena. Eu não escondo que sou indígena. Que eu não tenho esses traços físicos de 1500, dos meus antepassados atrás. Mas apesar de todos as violência, podia passar despercebida. Mas, eu não passo de passar despercebida. Eu afirmo pra eles sempre. Sim eu sou indígena e não tenho vergonha” (Estudante 1-Medicina)

Nesta narrativa, a estudante utiliza **metáfora** para tratar do seu sentimento enquanto membro pertencente à Universidade de Brasília. Ela associa a universidade a uma casa, de forma a trazer um sentimento de abandono, como se pode ver em: **“Deixou, nós numa casa bem grande”**. Ela iniciou sua fala com um uso discursivo enfático, dizendo **“EU NÃO ME SINTO ACEITA”**, reforçando a primeira pessoa do singular, o que para os povos indígenas pode ser indício de solidão; o registro de sua fala em letra caixa alta objetiva demonstrar a ênfase conferida às palavras pela estudante. Além disso, ela usou a negação para expressar sua experiência ligada às vivências de exclusão e de desigualdade: **“EU NÃO ME SINTO ACEITA”**. O seu sentimento é de não pertencimento, embora já seja aluna regular da universidade. Ao personificar a Universidade como um grupo com traços humanos, a estudante marca sua posição de resistência e reivindica algo melhor em seu campo de desejos. O recurso linguístico da personificação da universidade foi recorrente em outros discursos indígenas, como pode ser visto nos trechos: **“eles promovessem uma ação”** **“ não se preparou”**, **“ deixou entrar”**, **“não cuidou”**, **“não olhou”**, **“questiona muito”**, **tratam a gente”**. Em seguida, a estudante, após lançar mão da personificação da universidade para tecer seu discurso de crítica, ela usa a negação como recurso argumentativo para se colocar frente a frente com essa suposta ‘pessoa’ em: **“ Eu não escondo que sou indígena”**. Ela faz questão de marcar a diferença, trazendo pra evidência a diversidade indígena existente neste país, e que traz também a reprodução da desigualdade que a Universidade perpetua. Aqui a universidade é tida como um espaço que planeja uma ação institucionalizada de combate ao racismo, discriminação, mas que, em seu movimento orgânico, de práticas e eventos

discursivos, realiza e mantém um discurso hegemônico que legitima a exclusão e a desigualdade. Isso que pode ser visto no discurso da aluna na contraposição que ela faz em seguida ao uso da personificação, ao utilizar o substantivo ‘coisa’ para se referir aos índios na UnB e ao negar essa posição, ou seja, esse mecanismo discursivo de coisificação: **“Porque ainda tratam a gente como, como coisas do folclore. Coisas ainda. ‘Não se fosse por vocês. Não era pra estar na universidade’. É que índio na visão dos brancos é aquele que vive pelado, que caça e pesca. Só isso. Ai não tem direito a ir pra Universidade. Fazer um curso superior”**. Utiliza o recurso da intertextualidade, trazendo outra voz (não indígena) nos seguintes trechos: **“Não se fosse por vocês”**. **“Não era pra estar na universidade”**. O pronome “vocês” utilizado aqui, é pra dar nomes àqueles que supostamente representam a universidade. Além disso, pode-se entender que ela questiona o ethos indígena tradicional e colonizado.

Constato aqui que as respostas obtidas, trazem de forma forte também, afirmação da identidade étnica, a qual se compõe pelos momentos, pelas vivências, buscas, desejos de quando se espera ser acolhida em uma casa, marcando a diferença, que são expressas nos pronomes, (**eu, ele, nós, eles, vocês, meus, sua, nossa, aquele**).

“Eu sou da época em que os meninos se encontravam ali, na frente da RU, em uma árvore, ali assim, a gente conversava sobre as dificuldades de moradia, de alimentação, de estar em Brasília, como é que era isso pra cada parente. Isso para mim é muito, muito, muito, muito certo assim, cada indivíduo enfrentou, e está enfrentando da sua forma, apesar de muitas características semelhantes, muitas dificuldades serem parecidas, cada parente enfrenta da sua forma. Porque, a gente tem parente aqui, desde o Oiapoque no Amapá Rauni que o diga, até o Sul, Nordeste”. “E, eu já tô numa fase de renascimento, digamos assim. Tô me restabelecendo de várias questões. Emocionais, espirituais, que eu passei ao longo de tempo de sala de aula. Acho que. Hoje eu me defino como estudante, professor, professor, estudante”. “A gente teve problemas com professores racistas. Enfim. Eu acho que a própria Universidade se estrutura assim, a universidade, é um local de Privilégio de, de um grupo social. E que esse grupo social, não quer ver a universidade se descaracterizando. É, muito difícil ainda pra algum, alguns grupos sociais, dividirem a mesa, comer junto, ou seja, considerar que esse espaço da Universidade, não é do Povo Branco, paneleiro e classe média não. É do índio, é do preto, é do quilombola, e do ribeirinho”. “No momento meus parentes tão morrendo, por várias cargas, que a gente tá estudando bibliografia de teóricos que são racistas e o escambau. Mas enfim essa, essa, essa, essa, esse tema me sensibilizou um pouco, e acaba que surge em um pouco de, de, de até de agressividade também, eu me considero uma pessoa, é, agressiva no ambiente pedagógico, é uma limitação minha, é um problema meu. Eu sempre tive embates com o

professor, com colegas. Eu ia pro, pro combate mesmo. Não suportava. É a minha linguagem foi muito afetada. Acho que é em mim, é o que mais evidencia. Eu tive que me apropriar, da linguagem acadêmica, e depois eu acabei percebendo, que essa linguagem acadêmica tava, é influenciando demais em quem é, é quem eu queria ser. Em que, eu tava me propondo a ser naquele momento”. “Acontece na universidade meus primeiros amigos aqui, foram Leandro, um Tupiniquim que eu conheci, na casa do estudante universitário. Mas quando eu chego na casa do estudante universitário, o Leandro tá por ali, e eu já era chamado, as pessoas não sabiam meu nome, e aí índio,” (Estudante 3 - Educação Física/Pedagogia)

Com a análise desse trecho, percebe-se uma representação discursiva com foco na individualidade para falar da relação entre o indígena e a universidade. Na visão do estudante, estar na Universidade é estar preparado para as dificuldades, para lutar pelas melhorias.” ***cada indivíduo enfrentou, e está enfrentando da sua forma, apesar de muitas características semelhantes, muitas dificuldades serem parecidas, cada parente enfrenta da sua forma***”. Aqui o parente, mais uma vez, traz o significado identificacional traduzido na categoria avaliativa, em que a utiliza presunção valorativa de forma negativa, o que é reforçado pela repetição da palavra “**muito**”, o que revela uma crença de que a universidade está longe de resolver o problema do acolhimento de forma coletiva, pelo menos na visão dos indígenas que tiveram seus acessos de forma diferenciada. A expressão alongada em ‘conversaaaava’ cria uma ideia de eternidade, como por exemplo: ***“a gente conversaaaava e ainda hoje continua conversando sobre os mesmos problemas***”. A partir desse trecho, o estudante reforça os conflitos, relacionando-os com a afirmação da identidade étnica.

Eu acho que a própria Universidade se estrutura assim, a universidade, é um local de Privilégio de, de um grupo social. E que esse grupo social, não quer ver a universidade se descaracterizando. É, muito difícil ainda pra algum, alguns grupos sociais, dividirem a mesa, comer junto, ou seja, considerar que esse espaço da Universidade, não é do Povo Branco, paneleiro e classe média não. É do índio, é do preto, é do quilombola, e do ribeirinho”.(Estudante 3- Educação Física/Pedagogia)

A universidade é vista como um espaço familiar distante dos indígenas, ***“dividirem a mesa”, “comer junto***”. Essa metáfora remonta também a um desejo de fazer parte, de pertencimento que está ligado ao que se espera dessa universidade, que se alia mais uma vez à ideia de casa, de família.

“ E, aí, eu chego aqui, já na expectativa de encontrar, tipo, olha aquele índio! Já que meio preparada pra isso. Mas, não imaginei, que isso viesse de professores. Porque o que eu passo, o que eu passei em sala de aula. Ainda quando eu lembro, eu fico pensando. Como é que a pessoa tá num lugar, universidade, onde tem brasileiro, não brasileiro, europeus, não europeus, tem de tudo. Aí a pessoa vem, indígena, ainda fala que índio não é capaz de fazer alguma coisa? Vc podia fazer letras, um curso mais simples pra vc, vc que fala duas línguas. Entende?” “Então, pra mim, o professor na sala de aula, o professor olha torto. Ele pergunta alguma coisa. Vc tenta responder, ele finge que não te ouve? Sabe, isso é cruel! Isso é tipo. Vc é um, é uma mulher invisível”. (Estudante 7- Nutrição)

Minha parente expressa neste relato uma crença, que tem uma avaliação negativa do que se espera na sua chegada ao curso. O uso do pronome “**eu**” é usado para auto identificação, no âmbito pessoal. Na medida em que vai se expressando, a palavra “**índio**” carrega uma intencionalidade de coletivo, e é precedida pelo pronome de demonstrativo, “**aquele índio**”, no qual a própria pessoa se inclui, pois ela está falando dela, da sua chegada à UnB.

As expressões “**o que eu passo, o que eu passei em sala de aula**”, “**o professor olha torto**”, “**ele finge que não te ouve**”, “**Sabe, isso é cruel!**” trazem avaliações negativas sobre a presença indígena em termos de práticas discursivas relacionais. O uso do pronome “**eu**”, ainda define, de forma bem marcada, o sentimento vivido pela estudante e a utilização do pronome de tratamento “**você**”, que expressa uma ação discriminatória vivida em sala de aula, como se fosse a inserção da voz de outro quase um outro ‘eu’, um intertexto que opera como argumento para sua defesa de que se sente excluída: **Você é um, é uma mulher invisível**”.

O uso da metáfora “**mulher invisível**” realça um sentimento de não lugar, de não pertença, de não presença, mesmo fazendo parte de um curso na UnB. Isso nos remete à reflexão de acesso para exclusão (Santos, 2010). Em seu campo de crenças, o fato de pertencer a uma etnia indígena brasileira é motivo para ser inferiorizada. A concepção hegemônica aqui explicitada de que o indígena não é capaz, vem do próprio professor, segundo o relato.

“ E as dificuldades que eu falo. É, esses colegas que tem, não é indígena. Tem uns que são muito. Entende? A gente logo se identifica com eles. Agora tem uns que não tão nem aí. Tipo. Quando a gente faz alguma atividade em grupo, aí a gente se sente como, um, é, inferior naquele grupo. Tipo jogado fora. Mas, nem por isso a gente vai desistir. Mas, é desse jeito que a gente sente na sala de aula. Exemplo, eu, na sala de aula

,tem, tem 30 alunos. Desses 30. No meio desses 30 só tem eu que é indígena” .(Estudante 5- Biologia)

Aqui o sentimento demonstrado por meio do discurso foi o de não aceitação e o de inferiorização, revelados em: **“Quando a gente faz alguma atividade em grupo, aí a gente se sente como, um, é, inferior naquele grupo. Tipo jogado fora”**. Solidão também é um sentimento significativo expressado nesse relato por meio de um processo comum que é a coisificação do indígena, expresso por meio da metáfora: “jogado fora”. Os pronomes **“eu” e “naquele”**, estão ligados à identidade indígena, e o **“eles”, “esses”, “desses”**, estão identificando os não indígenas, o que revela a divisão dos dois grupos, cada um a seu modo, com sua vivência, com suas distâncias.

4.2.3- A troca de saberes: rompendo as fronteiras epistemológicas tradicionais

Até o momento não existe nenhuma troca. Porque troca é, eu dá uma coisa minha e receber uma sua, certo? (...)Não, é porque na faculdade, na universidade, vc só recebe conhecimento.

Então, vc não, não passa o seu. É só um receber. A academia, geralmente é isso vc está pra, recebe, certo?(...)

“Tem coisas da medicina ocidental que veio da nossa tradição, da nossa medicina tradicional indígena. Aí vc faz um questionamento. É, do quanto a sua é importante. Ela deve ser mais ainda valorizada. Apesar que, na, na academia, é, vc é meio queee influenciada, a dizer queee ela não é tão importante”. Ela não é nem, digamos, pra ser usada.

O professor, deu tal conteúdo. ó mais isso. Vc não percebe. Sabe? Interação entre os colegas, professor, academia, em sala de aula, geralmente não acontece isso. Só repassam o conhecimento. Como eu te disse. Vc veio só pra conhecer, pra adquirir, não pra vc, vc vai aprendendo. “ É, na, na memória e na, na prática, né? porque se a gente faz, continua fazendo. É porque funciona. Então se funciona. Uma coisa que funciona? O que não funciona a gente, não, não continua. (Estudante 1-Medicina)

Nesta narrativa, minha parente tem uma clareza na sua afirmação em dizer que que não há troca. Essa afirmação tem o seu lugar, pois ela usa o dêitico "aqui" para demarcar esse lugar específico. Ou seja, é na universidade onde deveria acontecer essa troca, mas não acontece. Contudo, o sentimento de esperança, que passa pelo sentimento de pertencimento desse espaço acadêmico e parece apontar para a existência de possibilidade de vir a acontecer essa troca, quando ela diz "até o momento". Ao mesmo tempo, seu relato expressa, fortemente, o sentimento de não ser valorizada nos seus conhecimentos, nos conhecimentos do seu Povo, o que pode ser visto pelo operador argumentativo que exclui 'só' em: **“Vc veio só pra conhecer, pra**

adquirir". Nas suas construções discursivas, a estudante indígena divide o conhecimento sobre sua área, 'medicina', representado em dois blocos: o conhecimento ocidental e o conhecimento tradicional indígena. A relação discursiva estabelecida é de relação profunda, de origem relativa à medicina indígena, na defesa de que essa precede a medicina ocidental, o que é ressaltado com comparações seguidas de escolhas lexicais reveladoras de avaliação positiva, como em: 'quanto' 'importante' e 'ainda mais' 'valorizada'.

Em seguida, a parente traz uma afirmação deôntica, de obrigatoriedade o que marca sua posição identitária ligada à defesa de seus saberes: "**ai você faz um questionamento (...) ela deve ser ainda mais valorizada**". Essa posição de resistência tem outras marcas discursivas que trazem um diálogo com o outro a partir dessa fala, que funciona como um recurso argumentativo: "**você não percebe. Sabe?**". Além disso, em seu discurso, a representação do conhecimento acadêmico se apresenta com a predominância da negação, o que posiciona a parente como engajada discursivamente nessa luta da resistência, ou seja, ela fala do lado de quem se opõe e questiona o sistema como ele está cristalizado: "**vc é meio queee influenciada, a dizer queee ela não é tão importante**". **Ela não é nem, digamos, pra ser usada**". A escolha lexical "influenciada" desvela mecanismos ideológicos de poder que são percebidos pelos estudantes em suas vivências na universidade.

Esse trecho é bem representativo de um grupo de estudantes que está na resistência, pois percebe nitidamente os processos de tentativa de apagamento dos conhecimentos tradicionais dos povos e marca conscientemente a distância referente à presença desse estudante, com relação aos colegas e ao professor.

"eu sempre presto atenção nisso. Outro dia, a gente estava estudando sobre, é, é, fonte de energia, né? Pro corpo e aí, eu fiquei muito na dúvida. Porque aqui o pessoal, por exemplo, o AÇAÍ, aqui o pessoal toma, por exemplo, depois que treina, né? Depois do, de uma atividade física. E, a gente lá não. A gente por exemplo, lá a gente toma açaí. Quando vc come, já toma açaí. E, aí eles falam que não, por açaí, é muito gorduroso. Aí, eu perguntei. É tá todo mundo fazendo suas perguntas ,aí eu só prestando atenção. Aí, eu 'professora, se, se o açaí é tão gorduroso assim, porque que na minha aldeia não tem gente obesa? Se se toma açaí, quase todo dia? De manhã, de tarde, a noite, qualquer hora, por que.' Aí ela veio falar do tal do metabolismo, né? Então, pra mim, nunca tem essa troca assim. Nunca, sempre é o contrário, daquilo que eu vivi, né?" (Estudante 7-Nutrição)

4.2.4- O futuro como potencial de mudança discursiva e identitária

“Estou falando da experiência que me constitui como pessoa, da minha vida. Então resolvi tratar de uma pesquisa aqui, que fala de direito e memória e verdade, né? pra ver se eu posso colaborar na área de educação, na implementação da lei 11.645, na escrita, na problematização de uma nova escrita decolonial, história decolonial do pensamento decolonial. Práticas decoloniais pra uma sociedade se se consiga descolonizar, que consiga se afirmar de si mesma, a partir da história do colonizador, né? que se desprenda disso. E essa é, que espero que seja minha contribuição. Eu sei que assim , o, o, o espaço da pós graduação. Ela, pode ser um espaço pra isso. Pra divulgar, pra poder alimentar esse debate, dentro do ensino superior. Dentro da academia. E usar também o espaço político pra animar esse debate onde for possível na verdade, ne? Mas, é mais por isso, do que pelo título.(Estudante 4-Artes/Direitos Humanos)

Nesta narrativa, minha parente aponta como questão central para o futuro o fato de ser vista com potencial igual a qualquer ser humano que se dedica a estudar na academia, trazendo uma perspectiva epistemológica na questão do decolonialismo. Adota uma nova forma de pensar, agir, como pode ser visto em: "que me constitui", "eu resolvi", "minha contribuição". Assume uma autoria em: "memória e verdade". A parente faz escolhas discursivas que constroem seu lugar e sua identidade dentro da vivência na universidade como um espaço possível para o diálogo: "pra divulgar", "alimentar esse debate". A universidade é um espaço de luta política e suas marcas discursivas revelam sua conexão identitária com esse espaço a partir de um foco fortalecedor.

Geralmente as pessoas me perguntam. Ah! Vc faz medicina. Vc é indígena que legal! Vc vai voltar pra comunidade? Ou, vai trabalhar em outra Comunidade?”. “ Aí eu sempre disse, eu nunca saí da comunidade e ela nunca saiu de mim.

Falando isso. Aí eu digo, é, é, é, quando você vem de, de uma comunidade, vc é membro. Vc tem todo o fortalecimento. “É, eu sempre pensei. Eu tô fazendo medicina, não, pra, pra o sistema, para é a sociedade brasileira. É, eu tô fazendo medicina para o meu Povo. Eu tenho uma responsabilidade social, com minha cultura, com meu povo Espiritual”.(Estudante 1-Medicina)

Neste trecho dos dados, percebo uma posição discursiva e identitária de engajamento com o povo de origem, o que é muito comum nos discursos dos meus parentes, ou seja, muito estão voltados para sua comunidade indígena, para fortalecer seu povo e estão ligados com uma visão de futuro na aldeia, especialmente os que vieram de aldeamentos. Há marcas discursivas que mostram o processo de fortalecimento da estudante com relação ao pertencimento a uma cultura indígena, como em ***“você vem de, de uma comunidade, você é membro. Você tem todo o***

fortalecimento.” . Há usos discursivos que negam e se opõem à ideia de o estudante indígena não estar ligado a sua comunidade, a seu povo, como pode ser visto em : **“Eu tô fazendo medicina, não, pra, pra o sistema”. É, eu tô fazendo medicina para o meu Povo”**.

Nos dois relatos, vemos marcas discursiva e identitárias voltadas para visão de futuro a partir de um ‘lugar’ fortalecido e engajado em lutas, sejam lutas epistemológicas, como no primeiro caso, e neste último em que vemos bem claramente o processo de assimilação de que SANTOS (2010) tratou, sejam lutas da vida real, de base material e relacional, no campo das experiências, como no caso da estudante de medicina.

4.3- IDENTIDADES: um olhar da cosmovisão

“Eu queria que entendessem esse espírito indígena que vive dentro de mim”

(Estudante, 2- Ciências Sociais/Antropologia)

Na cosmovisão do tronco Tupi, a criação do homem envolve a passagem, a encarnação do ser alado (Tupi Mirim) pelos 4 elementos essenciais da natureza, pelas 4 direções, pelos 4 reinos: mineral, vegetal, animal até chega ao hominal.

Apresento nesta seção essa cosmovisão e o diálogo com os dados gerados para a pesquisa, estabelecendo uma relação sobre as construções e conflitos de identidades dos estudantes indígenas na universidade a partir desse foco, dessa lente, dessa mistura e desse encontro de saberes. Essa também é uma forma que encontrei de, a partir da ótica da transdisciplinaridade da ADC, transpor os limites até então tão distantes e fixos entre os saberes dos povos tradicionais dessa terra e os saberes ocidentalizados de base colonial que circulam de forma tão ‘arejada’, em detrimento do nosso sufocamento’ dentro na esfera da academia.

Início com a cosmovisão e depois vou inserindo as análises dos dados.

A Criação na Cosmovisão Indígena do Povo do tronco Tupy do Xingu

Tupã cria a Mãe Terra e desenha nela as formas futuras: montanhas, lagos, rios. Agora, precisa de alguém para continuar o trabalho de criação. Ele cuidou das grandes coisas: criou o primeiro ser humano, Tupi-mirim, que significa “pequeno criador.

Esse primeiro ser humano não consegue habitar o mundo físico. Ele retorna a Tupã e diz que não consegue. E ele não consegue porque ele é etéreo, alado, luminoso, semelhante a um pássaro. Então, ele pergunta a Tupã: ‘Como faço para habitar esse mundo?’

Tupã responde: ‘procure nas quatro direções. Em cada direção você vai encontrar um mestre, que irá ensiná-lo como habitar esse mundo físico.’

Tupã-mirim retorna à Terra e saindo do Nascente vai ao Poente. Lá ele encontra uma pedra, e diz para ela:

‘pedra você pode me ensinar a viver aqui na terra?’ E ela diz: ‘claro que posso. Entra em mim, que você vai aprender’.

Ele entra na rocha e medita na terra, pois a rocha faz meditação. Ele experimenta o corpo físico da rocha e diz: ‘ah! então é isso que é viver na terra!’ E aí a rocha diz: ‘muito bem, você já aprendeu, agora pode sair.’

Depois ele vai em direção ao Sul, onde encontra uma palmeira -a palmeira é muito significativa na tradição. E aí ele fala para a palmeira:

‘como é que eu faço para habitar essa terra?’

Ela fala: ‘entra em mim que você vai aprender’. Ele entra e se torna à palmeira, se enraíza na terra. Então ele fala: ‘Ah! isso é que é viver na terra?’ E, depois, a palmeira responde: ‘pronto, você já aprendeu, agora busque outros mestres.’

Aí, ele vai ao Norte, ao oposto, onde uma onça, que ele nunca tinha visto. Ele fala para ela:

‘você pode me ensinar a viver nessa terra?’ Ela diz: ‘claro, entre em mim’. E aí ele se torna uma onça. Pela primeira vez ele caminha pela terra, sente o cheiro, vê, corre.

Então ele fala: ‘ah! então é isso!’ E a onça diz: ‘pronto, você já aprendeu. Pode sair, siga seu caminho’.

Então, ele sai da onça e vai em direção a uma montanha, no Leste, e olha no alto da montanha vê uma gruta. Ele sobe. Daquela gruta sai uma luz de dentro dela. Ele entra na gruta e vê que aquela luz que ele via sai de uma serpente prateada. Uma serpente que não causava medo, mas serenidade.

Ele fala: ‘você pode me ensinar a viver aqui na Terra?’

Ela diz: ‘claro, eu sou o espírito da Terra. Como faço par viver aqui?’ A serpente vai caminhando em círculos, acumulando do chão um barro, e vai formando duas pernas, quadris, tronco, braços, um molde, que é o do primeiro ser humano.

A mãe terra diz: ‘entra aqui que você vai aprender a viver na terra’. Ele encaixa naquele molde. E aí a mãe terra coloca dois cristais que são os olhos e aí fala: Vai lá fora que você verá o que é a terra. Quando ele sai, olha do alto da montanha e acha tudo maravilhoso, porque ele ainda não tinha visto a terra com olhos cristalinos. Tinha visto com olhos de onça, que é diferente. ‘Nossa, muito interessante’. E sente os pés na terra.

A mãe terra diz: ‘junto com o que te dei, você está levando meus dons. Os dons da terra, da água, do fogo e dos ventos.’

‘E o que faço com esses dons?’, pergunta Tupã-mirim.

‘Você tem quatro dons da minha influência. Com esses dons você me ajudará no mundo a fazer novas formas de vida. O que você quiser’, disse a serpente. ‘Além dos quatro dons, você recebeu também o dom de Nhandecy – dom de Tupã – e juntando os dons, você será imbatível’, completou a serpente.

‘Como é isso? Onde está o dom de Nhandecy?’, perguntou Tupã-mirim.

‘Está nas palavras’, respondeu a serpente. E completou: ‘e atenção, cuidado com o que pensa e com o que fala, pois o que você pensar e falar irá acontecer.’

E então ele desceu a montanha com os dons da Terra e com os dons do Céu. E experimentou o seu ‘poder’ dizendo: “arara”, e surgiu a primeira arara. Disse então “urkurea” e apareceu uma coruja.

E assim foram surgindo os pássaros e ele viu que tinha o poder da palavra. E continuou, dizendo: “jacaré” e apareceu o primeiro jacaré. E assim aconteceu com os peixes, plantas, animais. Passado algum tempo, ele retornou à gruta e falou: ‘Mãe Terra, vim devolver o corpo e os dons que você me deu para viver na terra.’

E ela respondeu: ‘pode ficar com esse presente, esse corpo, estar sempre assim.’

Ele diz: ‘eu tive a onça, a palmeira e a pedra e tudo isso eu devolvi. Já aprendi a viver aqui e agora quero voltar para a terra de meu pai.’

A Mãe Terra diz, então, para Tupã-mirim que ele pode ficar com o corpo o tempo que quiser e que, quando se cansar, pode fazer uma cova e lá deixá-lo. Isto poderia ser feito em qualquer lugar, não precisaria volta lá para devolvê-lo.

Ele retorna para Araimá, o mundo verdadeiro, a essência divina, Kuaracy (aspecto que Emana) ou Ñamandu (representa aspecto que agrega), mas os dois são os mesmos seres.

Com a análise dos dados gerados, percebo uma relação clara entre esse mito e nossa chegada, minha e dos meus Parentes - os/as estudantes indígenas, e vivência diária nesta universidade. Os parentes (e eu me incluo também) passam por todos esses processos em sua vivência o que pode ser contemplado pelas perguntas feitas nas conversas com os estudantes de diferentes áreas de conhecimentos:

- 1- Qual é a motivação? O que te trouxe para a universidade?
- 2- Como é no geral? Como é no curso? Como se sente? Como se vê aqui na universidade?

Aqui podemos relacionar as identidades indígenas que chegam ao espaço da universidade movidas pelo desejo de habitá-lo, como o ser alado que se entrega à vestimenta do mineral; já neste novo mundo, mas ainda apenas no campo das sensações.

A chegada do estudante é marcada por força, curiosidade e desejo de um futuro melhor que pode ser comparada à força de Tupi Mirim ao perguntar para a pedra como fazer para viver na Terra. Vemos na fala dos estudantes indígenas, a presença do ‘eu’, do uso da primeira pessoa, como se sua chegada fosse marcada por uma força individual de se ‘descolar’ da aldeia, do povo e vir para outro espaço se engajar em uma nova vida.

“A chegada foi um pouco (...)tensa no começo. Foi assim. Não conhecia ninguém. (...) eu vim de ônibus e quando desci na rodoviária e que não tinha ninguém para esperar, Então, como é que você se locomove no

***lugar que você só tinha vindo uma vez, mas que não conhecia nada? Não conhecia nada”.* (Estudante, 6 - Engenharia Florestal)**

“Eu cheguei aqui em 2012 (...) A minha chegada aqui veio motivada pessoalmente por um grande desafio né? Eu quando cheguei aqui na universidade, eu tive esse, esse forte desafio, mas por conta da minha ancestralidade lá atrás.”

(Estudante, 2 –Ciências Sociais / Antropologia/ Direitos Humanos)

Nestes trechos, percebemos uma relação que se estabelece entre o uso da primeira pessoa, o uso do dêitico de lugar “aqui” e de tempo “lá atrás”, marcando, respectivamente a chegada ao ambiente estranho e a referência à aldeia no tempo, que ficou pra trás. Além disso, há um uso reiterado da negação “não”, “nada” no primeiro trecho marca uma posição identitária ligada ao estranhamento, à uma certa imobilidade e solidão, como foi narrado, ***“desci na rodoviária e que não tinha ninguém para esperar”***. Neste sentido, a construção dessa nova identidade indígena na universidade é marcada pelos sentimentos de força e de imobilidade, o que está na essência do reino mineral.

Outro aspecto dessa relação com a ‘pedra’ pode ser considerado ao analisar as identidades indígenas que são construídas na voz dos sujeitos que já estão na universidade e que consideram os índios em sua condição apenas de ‘pedra’, ou seja, com foco na sua imobilidade, se observarmos pela lente do desafio ligado aos mecanismos de exclusão.

***“Então a universidade no início ela te tratava com certa insegurança e com desconhecimento. Não conhecia o outro, não conhecia nada de indígena. Não recebiam (o pessoal da SOU – serviço de orientação universitária) nenhuma formação sobre os indígenas. Então não sabiam lidar com a situação.”* (Estudante, 6 - Engenharia Florestal)**

Podemos considerar que após a chegada inicial do estudante indígena há uma aproximação maior com a vivência universitária e podemos considerar que é chegado o momento, em sua vivência de identidade, de deixar a ‘pedra’, agradecendo sua força que impulsionou para que o estudante viesse para a universidade e reverenciando também sua imobilidade, pois isso também foi um aspecto importante, contudo deve ser temporário, para que esse/a aluno/a possa se resguardar, se respeitar e não abrir muito do seu ‘eu’ em um contexto em que ele/a faz parte dos mecanismos de diferença e, possivelmente, de exclusão.

Para que esse estágio identitário seja apenas inicial, no seio da fluidez das identidades, é preciso haver a interação desse eu que não se move, só sente o mundo para um ser um pouquinho mais flexível, como a ‘palmeira’. Trata-se de experiências de identidades, percebidas nos relatos dos estudantes, que mostram ter crescido o resgate das raízes com o povo de origem, com a causa inicial, com a luta maior, de forma paralela com uma visão mais arejada, em que se sente um pouco mais inserido no todo acadêmico, já saindo de um ser imóvel e entrando em experiências relacionais, em que ‘eu vejo o outro’ na universidade e ‘me vejo’ neste espaço, sem perder a visão do meu povo de raiz. Em termos discursivos, vemos o uso do ‘nós inclusivo’ usado de 2 maneiras: ora para afirmar o pertencimento à raiz, ou seja, como parte dos povos indígenas; ora para afirmar o pertencimento às folhas da palmeira, ou seja como parte dos estudantes universitários, seja de modo geral, seja de modo exclusivo do universo acadêmico indígena (aqui cabem todas as referências à Maloca, já vistas ao longo dessa dissertação).

“mas aqui na universidade nós entramos na área de Ciências Sociais no curso de Ciências Sociais. E aí, a partir do terceiro semestre, nós temos o direito de optar por uma habilitação né?” (Estudante, 2 - Ciências Sociais/Antropologia)

“Hoje a universidade já entende um pouquinho mais da situação. (...) A Maloca, prédio grande espaçoso (...) aproxima um pouco a realidade indígena (...) mas a gente sempre dizia que todo indígena ao chegar aqui na universidade, veja, carregava consigo um pouco de pressão pelo menos 20% né? Pelo fato de ter saído de sua comunidade né? De sair do seu lugar, no seu contexto cultural, ritualístico, enfim, o ambiente”.
(Estudante, 6 - Engenharia Florestal)

A Maloca aqui funciona como espaço simbólico e material que alimenta essa raiz, pois, muitas vezes, e isso apareceu em muitas falas, são os rituais da Maloca, nas vivências coletivas entre parentes da universidade que nós, estudantes indígenas, nos apropriamos mais desse espaço acadêmico, nos sentimos como parte dele e também resgatamos, lembramos de nossos povos, de nossos rituais de força. Nos alimentamos como a planta que suga da terra o que precisa para sobreviver e crescer. Assim, temos identidades indígenas mais fortalecidas na universidade.

3- Em que momento se percebe a troca de conhecimentos?
--

A partir das respostas a essa pergunta, em forma de conversa, percebi a relação com os modos de se auto representar dos Parentes nessa nova realidade e

de se auto identificar como um novo 'eu, bem como com relação às maneiras de representar as vivências e identificar o 'outro' ligado à ideia da cosmovisão associada à onça. Podemos aqui relacionar as identidades indígenas que vivem já o dia a dia e já estão 'inseridos' no espaço da universidade como o ser alado que se entrega agora à vestimenta do animal, com seus instintos, *“E aí ele se torna uma onça. Pela primeira vez ele caminha pela terra, sente o cheiro, vê, corre.”*

É diante das dificuldades que as identidades de estudantes indígenas vão sendo forjadas por uma nova força, a força de quem precisa sobreviver no meio urbano, com suas mazelas sociais, como aluguel, comida industrializada, drogas, fumo e álcool. Percebo essa vivência como uma das grandes crises a qual deve ser atravessada pelos estudantes indígenas.

“às vezes não tem um centavo para você poder comprar uma apostila, né? De você ficar olhando pras coisas e as pessoas passarem, pra os prédios e você com aquela tristeza dentro de você, sentindo saudade de casa, saudade da família, é um mundo completamente diferente do seu.” (Estudante, 2 - Ciências Sociais/ Antropologia- Direitos Humanos)

Observamos o uso do pronome 'você' no discurso constitutivo de identidade do parente para inserir um desdobramento do 'eu', como se esse mecanismo discursivo amenizasse a dor que vai em sua alma. Esse recurso linguístico, ligado à pessoa e às construções de identidades, foi recorrente ao longo de toda entrevista:

“muitas dificuldades financeiras e assim, de você, que você não tem dinheiro para pagar o aluguel, pelos constantes atrasos da bolsa, desafios assim de você chegar na sala de aula e você estudar disciplinas (...) disciplinas mesmo difíceis de passar” (Estudante de Ciências Sociais)

Para trazer a força de superação dessas questões que enfraquecem e desanimam a permanência do estudante indígena na universidade, observo um movimento ligado a um instinto de sobrevivência, como do animal que se movimenta e luta quando necessário:

“Mas foi nisso que eu encontrei minhas motivações pra mim poder prosseguir. Não nego que encontrei muita gente boa, dispostos a me ajudar né? E eu tenho esse vínculo né? Tenho esse vínculo, esse dever com meu povo, de de de tudo que eu fazer, tudo que eu faço aqui na universidade, eu dar um retorno pra eles, seja no trabalho que eu estou desenvolvendo, seja divulgando a nossa Cultura, seja aconselhando nosso povo pra fugir dos vícios do alcoolismo, das drogas né? Um pouco do papel que eu tento fazer aqui na universidade”. (Estudante, 2 - Ciências Sociais /Antropologia)

Foi com um movimento discursivo que juntou o ‘eu’ pedra com esse ‘você’ onça (tem momentos de crise) que surgiu uma nova onça, uma junção do ‘eu’ (raiz) com a superação do ‘você’ (eu projetado para suportar a crise) e assim, vemos ir se constituindo um novo ‘nós’:

*“**você** encontra essas dificuldades (...) mas eu confesso, eu acho que eu posso dizer que **eu sou** uma pessoa muito esperta (...) pra dizer ‘eu to aqui’ né? **Eu tô aqui!** (...) eu me agarrei nos estudos. Tenho orgulho de morar na simplicidade, de viver na simplicidade e consegui me formar em 3 anos e meio com toda luta, toda dificuldade, consegui participar de vários programas aqui na universidade (...) **Nós estamos aqui** (...) nós, povos indígenas aqui nessa universidade, ainda somos muito invisibilizados. Ainda precisamos de mais reconhecimento das pessoas. As pessoas precisam saber que nós estamos aqui ne? Não nego, as coisas melhoraram muito, hoje nós temos a Maloca, hoje nós temos uma coordenação indígena, nós temos monitoria, nós temos aulas de línguas né? Nós temos toda uma estrutura né? Nós temos inserção no RU. ABRA O ESPAÇO PRA GENTE” (Estudante, 2 Ciências Sociais/Antropologia)*

Sobre as constituições das identidades indígenas como estudantes universitários, chama a atenção as variações do ‘eu’ índio, ‘eu’ pesquisador e o ‘eu’ aluno. Esse movimento fluido faz parte de um processo mais amplo e complexo, analisado na parte das macrocategorias sócio-discursivas quando falamos sobre política de identidade e movimento de assimilação.

“eu não apenas como mero pesquisador. Eu não fui apenas um pesquisador que vai fazer trabalho de campo sobre um aluno indígena, sobre uma cultura indígena dentro de uma comunidade, eu não fui fazer isso. Ou seja. Ali era eu. Era um Puyanawa, era tandaya que estava vindo. Não estudando, mas apenas estudando e vivendo como Puyanawa” (Estudante de Ciências Sociais em sua defesa de TCC)

- 4- Como é viver em dois mundos? Aldeia universidade/universidade aldeia
- 5- Depois do curso? Qual a perspectiva?

Nos movimentos de identidade rumo à força e estrutura que a serpente dá, o estudante indígena esboça desejos de poderem participar do mundo da universidade com sua sabedoria, com sua alma, com suas crenças e saberes, enfim, com suas marcas identitárias. Aqui, nestes trechos de relatos já vemos o ‘nós’ usado quase sempre de forma introjetada:

“às vezes nós queremos expor os nossos pensamentos, as nossas ideias, diante daquele texto, aquele autor, diante do professor e, muitas vezes ...

o professor acha as nossas posições que não vale a pena, que não vale nada (...) eles não entendem o que é realmente ser um índio, o que é passar pelo preconceito todos os dias. Eu queria que entendessem esse espírito indígena que vive dentro de mim” (Estudante, 2 - Ciências Sociais/Antropologia)

Nesse sentido, a serpente dá forma ao homem e ele pode, enfim, nomear as coisas, atuar no mundo. Ela diz ao Tupi Mirim: *“Vai lá fora que você verá o que é a terra. Quando ele sai, olha do alto da montanha e acha tudo maravilhoso, porque ele ainda não tinha visto a terra com olhos cristalinos.”*

“Muita coisa avançou... mas para ter uma relação boa deveria haver uma política da instituição não uma política de pessoas né Que a gente tinha reitores favoráveis (...) mas tinha reitores que não faziam nada. Daí então eu acredito quando se tornar de fato a política institucional as coisas se tornam boas ne? Quem sabe, melhores. (Estudante, 2 - Engenharia Florestal)

É essa força que chega e que faz o estudante indígena se permitir nomear as experiências, os sentimentos e dialogar, ainda que seja apenas um começo, com os saberes da academia para se projetar no mundo após o curso superior.

“Mas o projeto de vida é dar aula (...) Morar lá na aldeia, continuar com os projetos e ajudando o povo, na medida do possível ne?”

“Acontece que soma né? Acontece que soma porque eu levo essas novas ideias, principalmente para a juventude. Eu digo, ‘olha vamos fortalecer nossa cultura, vamos participar de nossos rituais, vamos participar das nossas festas tradicionais, vamos andar nos Igarapés, dos nossos rios né? Vamos ouvir nossos velhos, nossas lideranças. (...) tudo isso eu trago a Universidade. Todos os meus trabalhos, tudo o que eu faço aqui na universidade é relacionado com minha cultura” (estudante de Ciências Sociais)

“Então eu fui fazer uma entrevista com o pajé (...) na entrevista com ele, com todos os equipamentos que a professora me deu, nós tomamos um copo de ayahuasca, ou seja, nós fizemos a entrevista na FORÇA, fizemos a entrevista na FORÇA. E aí eu chamo (essa entrevista no seu TCC) de a CHUVA E O ARCO-IRIS, por quê? Porque teve uma hora que eu olhei para meu caderninho aqui sentado, aí o pajé falando, aí ele começou a cantar (...) me deixei me levar tanto pela entrevista (...) deu uma chuva, depois dessa chuva veio o arco-íris que até hoje na minha vida, não vi mais lindo” (estudante de Ciências Sociais em defesa de TCC)

Sobre o mito, Kaká Werá¹³ esclarece que o final do mito significa que

“o ser humano é criado no mundo, o mundo de cima, que é o mundo luminoso, etéreo e para viver na terra tem que descer níveis e para isso ele é recebido pela corte da mãe terra, que trabalha com a realidade dos mundos físicos. Por isso, os povos reverenciam tanto as quatro direções, porque são simbólicas, porque representam forças que configuram o mundo físico, que é à força dos elementos: terra, água, ar e fogo, organizam e configuram o mundo físico. E tem as três fases que o homem passa para se tornar humano: o mineral, o vegetal e o animal. E aí quando ele morre no mundo físico, na verdade, são essas fases se desagregando.”

¹³ Kaká Werá é escritor, ambientalista e conferencista de origem indígena Tapuia. Fundador do Instituto ARAPOTY.

4.4- DEFININDO OS DESAFIOS E RECONFIGURANDO A QUESTÃO

Quanto mais respeitamos os alunos e alunas independentemente de sua cor, sexo, classe social, quanto mais testemunho dermos de respeito em nossa vida diária, na escola, em nossas relações com os colegas, com zeladores, cozinheiras, vigias, pais e mães de alunos, quanto mais diminuirmos a distância entre o que dizemos e o que fazemos, tanto mais estaremos contribuindo para o fortalecimento de experiências democráticas. Estaremos desafiando-nos a nós próprios a mais lutar em favor da cidadania e de sua ampliação. Estaremos forjando em nós a indispensável disciplina intelectual sem a qual obstaculizamos nossa formação bem como a não menos necessária disciplina política, indispensável à luta para a invenção da cidadania. (Freire, 1977, p. 80/81)

A busca de uma nova “articulação entre a política de igualdade e a política de identidade” está na compreensão que nem toda “diferença é inferiorizadora, indo para além de uma política de igualdade que reduz a uma única identidade (Santos, 2010, p. 313). Cabe então constituir uma política de igualdade em que consideramos as diferenças inferiorizadas, articulando-as “horizontalmente entre identidades discrepantes e entre as diferenças em que elas se assentam”.



Fonte própria. Vendendo artesanato na UnB

Essa nova política deve ultrapassar e transpassar as barreiras da posição social que cada um está ocupando na sociedade, de modo que o ser humano sinta seu valor como tal. Nessa visão trago para FREIRE (1979) para dialogar, ao apontar para uma nova alteração da ordem, ou para uma “subvenção” dessa ordem do valor menor entre um ser humano e outro:

“ Faço sapatos - disse certa vez um deles- e descubro agora que tenho o mesmo valor do doutor que faz livros”; amanhã- afirmou outro, ao discutir o conceito de cultura- vou entrar no meu trabalho com a cabeça erguida”. Era um simples varredor de ruas que descobriu o valor de sua pessoa e a dignidade de seu trabalho. Afirmava-se. (Freire, 1979, 71)

Segundo THERBORN (1995 apud Santos, 2010), uma política da identidade se assenta em três processos básicos e importantes para a reflexão, para os quais as análises aqui realizadas nesta pesquisa apontam: diferenciação, auto referência e reconhecimento.

A **diferenciação** se dá pelo processo de separação entre o eu e o outro, entre ‘nós’ e o ‘resto’. É o reverso do processo de exclusão, pois o ‘outro’ se assume como ‘eu’ e a inversão da separação, longe de ser uma imposição, é uma conquista. Como o processo hegemônico de exclusão, a diferenciação é uma conquista difícil. O fato de sermos de etnias de diferentes requer de nós sempre a afirmação de nosso Povo. É algo intrínseco em nós e acontece toda vez quando em reuniões na Maloca, ou em sala de aula, somos impelidos e impelidas a dizer ‘o nosso Povo’. Faz parte de mim essa afirmação: “sou do Povo Tupinambá, meu Povo é Tupinambá”. E assim percebo como os outros parentes também se expressam nessa mesma condição.



Fonte: Própria. Reunião do Conselho Indígena do DF.

Já **auto referência** é o momento especular da criação da identidade; a soma de partilhas originais, que justificam uma pertença específica de nível identitário, como os mitos de origens, os rituais e os símbolos, os valores, a história partilhada. Ou seja, o 'eu coletivo', estudantes indígenas da UnB, é expresso em 'nós', pois nos sentimos reconhecidos pelo grupo, especialmente quando realizamos na Maloca reuniões de nossa organização acadêmica e buscamos definir ações políticas da educação superior para os Povos Indígenas, resgatando nossas memórias, de como somos e como chegamos neste espaço acadêmico. As nossas histórias distintas de Povos e regiões se unem e formam uma única história. O pensamento na visão cosmológica sempre é o centro condutor do diálogo interétnico do qual participamos e somos parte. Nesse caso, o **reconhecimento** é a forma de inclusão e de pertencimento, pois é na afirmação da identidade, e, neste caso, identidade étnica, que o 'eu' necessita, para se constituir firme e plenamente, o que só se dá pelo o reconhecimento do outro.



No quadro a seguir estabelecemos nossa contribuição para a fase analítica da ADC chamada RECONFIGURANDO A QUESTÃO, pois, segundo CHOULIARAKI E FAIRCLOUGH (1999) é após analisar todos os obstáculos e desafios que giram em torno do problema social que podemos, como pesquisadores críticos, nos posicionar para mudanças sociais, demarcando o que era e como deveria ser. No nosso caso específico, partilhamos nossas vozes e insiro as vozes dos meus parentes engajados nessa luta para reconfigurar essa questão de pesquisa nas práticas discursivas e sociais na universidade:

DIFERENCIAÇÃO

“E quando vc até, quando ia solicitar moradia. Eles falavam, não, vc é , é indígena. Não pode. Então o fator, de ser indígena, te limitava acessar as políticas, socioeconômicas da universidade. Como vulnerável? Mesmo sendo vulnerável. Então incluir os indígenas, nos incluir na categoria vulnerável, foi um avanço, né? Muito significativo, em relação a permanência, né?” (Estudante 6-Engenharia Florestal)

“Eu venho de uma família, que eu posso dizer que ela é uma das origens do povo Pankararu. Então, é, tem todo uma, uma responsabilidade com a comunidade, com o Povo” (Estudante 1-Medicina).

Eu sou o que na minha região, a gente chama de popularmente, uma cultura popular da nossa beira de rio, que aí mistura a aldeia e o povo preto também. Eu sou o que eles chamam, que a gente chama lá de cruzado. É o quê? A mistura entre o povo e Ynã e o povo preto da região do Rio Araguaia. (Estudante 3- Educação Física/Pedagogia)

“Então assim vc pode ser índio em qualquer lugar. Vc estiver afirmando o seu direito, sua autonomia de pensamento, sobre a política, né? esse estado é tão preconceituoso, é tão, é colonial ainda que eles vão te perseguir por isso. Né? eu enxergo muito assim, né quiçá a universidade é desse jeito também, né? Se vc tiver questionando, é incomodando eles, eles vão te, te perseguir, te, te repulsar na hora, te repeli. (Estudante 4- Artes/ Direitos Humanos)

Então, são os desafios que nós encontramos ainda dentro do curso de Ciências Sociais. Den, dos, com os colegas também, às vezes as minhas colocações, as minhas posições, muitos colegas não gostam, muitos problemas. Só o quê, é isso que eu tô dizendo. Eu queria que entendessem esse espírito indígena que vive dentro de mim. (Estudante 3- Antropologia/ Direitos Humanos)

AUTOFERENCIAÇÃO

“Problemas de ser indígena no curso, eu nunca tive não”.

“Vc está na universidade, vc é o seu Povo”. (Estudante 6-Engenharia Florestal)

“Porque a gente não deve desconsiderar, desprezar a saúde tradicional indígena. Porque ela é, ela é a base, uma das bases que somos. É aquilo que nos faz ser indígenas” (Estudante 1- Medicina)

O indígena ele tem um, uma sincronia, com o, com o universo, com, com o Espírito, com os lugares, com as pessoas, como o momento..., foi muito engraçado! Que, juro! Antes de eu fazer o vestibular, eu sabia que eu, rrsrs, ia passar no vestibular. E. (Estudante 1- Medicina)

“E, que a minha história está totalmente. Inclusive a minha questão de identidade, autoafirmação e Levante mesmo da, das lutas do meu povo, e que, antes de conhecer os parentes aqui, isso era mesmo congelado em mim ainda. Não tinha formação política o bastante pra estar nos movimentos nessa época, e, que é normal, a gente vai se constituindo no processo, a gente vai tocando as causas, as causas tocando a gente, a gente vai despertando a medida da nossa identidade mesmo do que gente é”. Estudante 3-Educação Física/ Pedagogia)

Os maiores pensadores indígenas que nós temos ainda hoje, são analfabetos. Estão nas aldeias. Eles são nossos pajés. Eles são avôs. Eles são nossos anciões. Esses são os pensadores indígenas, tá? A pessoa pode ter um diploma de doutorado, ter um diploma de mestrado, se não tiver experiência de vida, se não tiver uma reflexão, um exercício de pensamento crítico. Ele não vai ser um pensador. (Estudante 4-Artes/Direitos Humanos)

Hoje eu me orgulho muito de, por quê porquê, você sabe muito bem, que, mesmo com toda essa ancestralidade, mesmo que essa ancestralidade que nós carregamos, mesmo Com todas essas ancestralidade que nós carregamos dentro de nós, nós somos seres humanos, somos seres humanos, e que nós estamos aí, abertos também a contaminação a não a abertos a contaminação, poluição mundana.

RECONHECIMENTO

Oh! vc que tem que ir Brasília né, porque vc tem que estudar na universidade, porque lá é um lugar bom, né. Vai abrir muitas portas lá pro nosso Povo, né. Tu tá novo ainda, enfim,

vai lá tá, pra gente ficar perto das lutas, dos movimentos” (Estudante (6-Engenharia Florestal)

“Sim eu sou indígena, não é os meus traços físicos vai determinar isso. Quem determina quem é o indígena é o povo. Que eu faço parte que eu me reconheço como membro dele. E que eles me reconhecem. Porque se MEU POVO não me reconhece, e me reconhece, eu não sou, porque eu só posso ser indígena, se eu pertencer a um povo e seu não pertencer a nenhum povo, eu não sou”. (Estudante 1-Medicina)

Meu cacique sentou comigo, o povo e disse, e, aí? Tá esperando. Vc vai vim? Vou trabalhar

Mas, quando vc coloca, coloca sua identidade indígena, já, o outro já sente um estranhamento e uma espécie de repulsa

E, hoje eu, eu sou uma pessoa, né? Sou uma pessoa que sou reconhecido como a liderança do meu povo. Hoje eu me orgulho muito de.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFLETINDO SOBRE A ANÁLISE

Espero que esse depoimento sirva realmente para embasar a discussão mais ainda. Pra fortalecer as políticas públicas que são necessárias pra o nosso povo, pra os nossos povos, povos. E, aí está aí a luta vai continuar. Tá no sangue (Estudante 3-Educação Física/Pedagogia).



Inicio as minhas considerações finais trazendo a voz do meu parente na epígrafe, porque é também a minha e, considero que seja dos demais Parentes. Tenho consciência de que nesta reflexão não foi possível trazer as mais de 50 vozes de estudantes indígenas da graduação e pós-graduação na UnB, vindos das diversas regiões do país, em que representamos mais de 20 povos indígenas. Não atentarei também para o tamanho de nossa representação dentro desta universidade, pois esta universidade tem mais de 30 mil estudantes. Atentarei, sim, para o ganho, ou melhor, para a conquista, na ordem do direito específico e diferenciado, que é o vestibular indígena, específico, assumido por esta instituição desde 2004, que é, sem sombra de dúvidas, uma opção de compromisso com um projeto de combate ao racismo e a formas de exclusão social. E, faço coro nesta luta, junto com meus parentes, estudantes indígenas, pois estamos comprometidos com essa conquista diferenciada. Por solidariedade, a causa maior da minha pesquisa, esses parentes emprestaram as suas vozes, presenças e discursos para que eu pudesse apresentar suas narrativas neste trabalho em prol de uma defesa que é nossa. Parto da compreensão de que a luta por direitos humanos, nesse caso a nossa, povos originários do Brasil, faz parte de um caminho “decolonial”, que traz em sua base a visão contra hegemônica, na perspectiva de

encontrar um novo jeito não usual de garantir a “dignidade humana”. Nesse sentido, concordo com o pensamento de tantos autores críticos, com que pude dialogar neste trabalho, ao lado das vozes também de resistência dos meus parentes, ao buscar a compreensão de um novo **meta-direito intercultural** que é o direito a ser igual sempre que a diferença nos inferioriza, ao mesmo tempo, o direito de ser diferente sempre que igualdade nos descaracteriza. (SANTOS 2010, p. 313/314).

A luta pelo “princípio da igualdade” deve ser conduzida de par com a luta pelo princípio do “reconhecimento da diferença”. E cabe à Universidade ouvir os Povos indígenas presentes nos seus cursos, de fato, de forma democrática, respeitando a diversidade, as epistemologias e cada especificidade desses povos. Trago a voz do meu parente neste relato:

“Por essa questão, eu sempre falo que, o estudante indígena, é da graduação, pós é mais tranquilo, mas da graduação, é ele tem um, ele tem três desafios. O primeiro é adaptação, o segundo é o choque cultural, ou vir as vezes muito novo, né. Nunca ter saído da aldeia, as vezes. Ou da comunidade. E, de repente vc vai morar na cidade, ai toma uma porrada, tuf.vc tem que, tem que, reinventar, reaprender, que. Enfim, fazer o possível pra sobreviver. Né, esse é o primeiro desafio. O segundo é estudar o dobro, daquilo que viu na sua comunidade. Principalmente nas áreas de exatas. Lá vivo vídeo ouvir às vezes muito novo né nunca pensei talvez vou da comunidade e chegar a morar numa cidade de repente você toma uma porrada assim como é que tem que ser inventado em que aprender tem que fazer o possível para sobreviver em seu primeiro desafio o segundo é estudar o dobro daquele que você viu na sua comunidade que é principalmente área de exata, né, lá. A química que eu tive na minha escola, na minha aldeia, no, no ensino médio, é bem distante daquilo que é ensinado em Brasília, qualquer outra cidade por exemplo João pessoa, né, mas quando chegar na universidade, ela não quer saber se você veio de origem de aldeia, aí vc tem que estudar o dobro, porque em muitas situações pode nem ter estudado química. e o terceiro, também né, não menos importante, é difícil até, é fazer política né? Porque não adianta você vir aqui e ser invisibilizado pelo processo acadêmico, pelo mérito acadêmico, que a entrou no vestibular específico, tá pra universidade é só mais um número. Não é, não é não, é não. Você na universidade, você é o seu Povo”. (Estudante 6-Engenharia Florestal).

É necessário, pois, colocar um “imperativo intercultural” de superação diante de “múltiplos e difíceis obstáculos”:

A **primeira superação** está ligada à “normalização antidiferencialista” que aborda a afirmação da diferença no reconhecimento de desigualdade, o que leva a alteração da “articulação da diferença”, no sentido de ela pender da posição

“horizontal” para a “vertical”. O recorte neste caso é epistemológico de concepção “hegemônica” que não reconhece os outros conhecimentos, considerados “conhecimentos rivais”, e que comete os “epistemicídios” que migraram para “identificídios”, como foi visto ao longo deste trabalho.

Trago aqui a voz do meu parente que corrobora com a ideia do primeiro obstáculo:

Então, assim a minha chegada foi meio que, conflituosa em relação ao, ao Impacto cultural que se causa, né. Mas, assim, é, foi mudando com o tempo né. Tomei muitas porradas. Até o próprio bem estar. Viver, permanecer. E estudar mesmo. Estar numa universidade, mas, levei algumas porradas, mas a gente está aqui resistindo ainda. Então a chegada foi meio impactante culturalmente. (Estudante, 6- Engenharia Florestal)

A **segunda superação** tem a ver com a criação de uma nova política de identidade e de diferença sob o prisma do conhecimento-emancipação e da ecologia dos saberes, procurando “reconhecer as diferenças”, distinguindo “as que inferiorizam e as que não inferiorizam”, de forma peculiar numa “constelação social de desigualdade e de exclusões em que elas existem” (Santos, 2010, p. 285). Mais uma vez trago a voz de meu parente para dialogar com essa visão:

Eu, acho que se a universidade mudasse um pouco mais a cara! Né? Da Universidade, na forma do pensar, do ensinar, do aprender também, poderíamos quem sabe chegar numa relação ideal, né? (Estudante, 6 - Engenharia Florestal)

A **terceira superação** traz a complexidade que envolve a construção de uma política de identidade. Por compreender identidade do ponto de vista do discurso como modos de identificação que são transitórios e fluidos, trata-se de um desafio saber qual faceta discursiva de identidade está em evidência em dada prática social, e como essa política dialoga com os demais elementos/momentos da prática (atividade material; relações sociais; processos; desejos; crenças e valores). Por isso, considero que esta pesquisa em ADC pode ser um ponto de contribuição e de referência. Esse conhecimento é fundamental para compreender o protagonismo da linguagem nos modos de identificação. Mais, uma vez trago a voz de meu Parente:

Deveria haver uma política de instituição não uma política de pessoas, né? Que a gente tinha. Tivemos reitores que eram favoráveis, que aceitava as coisas, né? Que, que tavam ali, com interesse, de dá certo. Mas, tínhamos reitores que não faziam nada. Então, assim, é muita de quem tá

ocupando o cargo, né? O cargo de direção. Então uma política mais que pessoa e não da instituição. Daí, então, eu acredito quando se tornar de fato a política institucional as coisas se tornam boas, né? Quem sabe melhore. (Estudante, 6- Engenharia Florestal)

Para SANTOS (2010, p. 447),

a luta pelos direitos humanos, e, em geral pela defesa e promoção da dignidade humana não é um mero exercício intelectual, é uma prática que resulta de uma entrega moral, afectiva e emocional ancorada na incondicionalidade do inconformismo e da exigência de acção. Tal entrega só é possível a partir de uma identificação profunda com postulados culturais inscritos na personalidade e nas formas básicas de socialização.

Como considero essa proposta dentro de uma luta contra hegemônica, numa perspectiva decolonial, traçarei à luz do diálogo com meus parentes, propostas para uma possível intervenção, ainda que simples e incipiente, no âmbito da permanência do/a estudante indígena, nesta universidade, já que o acesso foi conquistado.

Apresento como propostas para um diálogo sobre a inclusão:

- a) A criação de dados cadastrais (ficha específica, programa de dados) que especifique os/as estudantes Indígenas para o acesso à política de Assistência Estudantil da UnB, como direito diferenciado, no combate a qualquer regime racista, como cita a “Declaração dos Direitos dos Povos” de Angel, de 1976, especificamente o artigo 6º que diz que “Todos os Povos têm direito de libertar-se de toda e qualquer dominação colonial ou estrangeira.(externa), seja direta ou indireta, e de qualquer regime racista”.

Essa proposta é resultado de minha própria experiência, quando fui apresentar trabalho na semana universitária. Trago minha própria narrativa:

“Quando a gente se inscreve, tem direito diferenciado, acesso diferenciado mas, na hora que vc preenche uma ficha, não tá dito lá, assim indígena. Não tem na estrutura da ficha a nossa identificação de botar o povo. Quando eu fui fazer minha inscrição. Eu falei assim. Eu tô me inscrevendo aqui como Tupinambá. Eu boto aonde o nome do meu Povo? Aí a moça disse assim, não. É tudo igual. E, eu falei assim. Tudo igual? Estou fazendo uma seleção diferenciada. Ela disse. Não, é tudo igual. Aí

eu peguei e escrevi a caneta. Peguei minha ficha, escrevi de caneta. Está lá, escrita a caneta Etnia povo Tupinambá”.

Nós estudantes indígenas, assumimos nossa diferença, mas não queremos ser inferiorizados por ser quem somos. Registro aqui mais uma reivindicação nossa, que retrata esse contexto:

“Na gestão passada nós enviando documento. Na ultima gestão, onde nós entregamos um documento, onde todos os estudantes indígenas da graduação, deveríamos ter uma avaliação diferenciada na DDS. Na semana passada quando fomos fazer, esse, a, avaliação da bolsa moradia, nós tivemos a surpresa que nosso processo indeferido, né? Sendo que nós fizemos um documento entregamos na gestão passada e tivemos essa surpresa. E, querendo ou não quando se fala em questão financeira, pra gente que mora longe, que vem de nossas comunidades, que vive longe de nossas família, essa é uma situação que acaba pegando um pouco o psicológico da gente. E, não sei como nós podemos se orientar pelo procurador de ter essa conversa com a DDS. Já tivemos mais de uma reunião, vieram algumas assistentes sociais aqui. A gente. Nós falamos a especificidade de cada um, porque nós somos indígenas, mas, nós não somos só um povo. Nós somos, É 26 povos aqui na universidade, e, a, a universidade ela não vê a gente como Povo diferenciado. Sempre há essa dificuldade de, de quando se trata da questão indígena. Como já falei nós somos 26 Povos aqui na Universidade. Gostaria de ressaltar, esse lado da Universidade. Ela não tem esse olhar diferenciado de, de, de, quando se fala de Povos indígenas.eu queria ressaltar esse lado da, da Universidade. Ela não tem, ela não em esse olhar diferenciado. E, não é por falta de diálogo, isso já tivemos várias vezes e, eu não sei onde é, a falha. Com certeza desse ser na universidade. A gente tenta de todos os lados. Né? Então é isso”.
(Reunião na Maloca,(setembro de 2016)

- b) Retomando as vozes dos meus Parentes sobre um dos grandes desafios ao entrar na Universidade que é a questão da adaptação. Nessa questão, trago como proposta a criação, em cada curso, de uma disciplina introdutória, como a base de todo curso, algo como “introdução a, (I e II)”, no primeiro e segundo semestre para todos os estudantes como crédito da base curricular. Em horário oposto, deveria haver uma disciplina de nivelamento, com monitoria especializada para auxiliar nos conhecimentos necessários para o aprendizado em cada curso, um para língua portuguesa e outro para matemática.
- c) Como já foi dito, na Universidade de Brasília a presença indígena chega a mais de 20 Povos representados. Nesse sentido, trago uma proposta de criação de uma disciplina sobre a história e a cosmovisão de cada povo, com o nome, por exemplo, de Multiculturalidade na (Linguística, Antropologia, Ciências Sociais, Sociologia,

Nutrição, Enfermagem, Medicina, Engenharia Florestal, Pedagogia, Direito, Artes, Administração, Ciências Políticas, Ciências Naturais, Comunicação Organizacional, Fisioterapia, Gestão Ambiental, Gestão do Agronegócio, Jornalismo, Psicologia e Saúde Coletiva etc.): diálogos decoloniais.

E para embasar essa proposta, trago a voz do meu Parente a seguir:

A minha, a minha monografia de sociologia vai se sobre Nossa Associação Agro extrativista. Sobre o papel dela na nossa comunidade. A minha, a minha dissertação de mestrado vai ser sobre, vai ser sobre, um pouco da história do nosso povo, né? sobre as nossas medicinas tradicionais. O nosso subsistema de saúde indígena e o subsistema de saúde governamental para as populações indígenas focalizando na, na cultura Puyanawa, no nosso povo Puyanawa, né?(estudante 2-Antropologia/ Direitos Humanos)

Gostaria de finalizar esse estudo dizendo que as sugestões propostas acima são também partes da minha etnomilitância. E as trago para serem lidas, pensadas e dialogadas, mas trago com todo respeito nos meus estágios da vida encarnada na terra, pois faço parte de uma luta constante de buscar o conhecimento para interagir com os outros seres. Sou pedra que fixa na terra e solidifica. Enquanto palmeira que conhece o interior da terra, me nutro com suas raízes, mas trago, para quem passa por perto, um ar leve e purificado. Enquanto onça que se move, saio em desbravamento da terra, que consegue enxergar. Enquanto serpente, que, como mistérios da transformação, forma o ser humano, carrego o mistério da criação da vida. E, finalmente, como ser humano encarnado, sigo em busca de novos conhecimentos, sem perder o conhecimento da minha origem, de onde venho e para onde vou, assim como na cosmovisão dos Povos do tronco Tupy.

Outra importante consideração a ser dita, é que inicio esse trabalho fazendo uma pergunta: “Escrevendo a duas mãos? A voz, a presença de uma estudante Tupinambá na UnB”. E o que tenho a responder é que não são duas mãos apenas. São várias e múltiplas mãos, que vão desde as mãos da minha mãe que pegou na minha para iniciar as primeiras letras; as mãos do meu pai que escolheu o meu nome; como também as mãos dos meus parentes estudantes desta Universidade; escrevo ainda através das mãos da coordenação da Maloca; dos colegas de cursos, dos professores do curso e, em especial, por meio das mãos da minha orientadora. Mas também tem as mãos que não se pode ver, as mãos aladas, de Deus, dos encantados, dos Espíritos Superiores, iluminando o povo que me guiou até essa Universidade.

E, por fim, recebo as vossas mãos, Senhoras Doutoradas e Senhor Doutor, avaliadores desta honrosa instituição, que, com certeza, darão suas contribuições e emprestarão suas mãos para o aprimoramento e suas forças para continuidade desse trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Gissele. *Práticas Sociais e Discursos do Letramento: Estágio de Estudantes Universitários – Possibilidades e Constrangimentos*. Dissertação de Mestrado. UnB, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, 12ª Edição – 2006 – HUCITEC.

BARROS, Solange Maria de. *Realismo Crítico e emancipação humana – contribuições ontológicas e epistemológicas para os estudos críticos do discurso*. Coleção Linguagem e Sociedade. Vol. 11. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. *Universidade e Estrutura de Poder*. In USU - Espaço, Cadernos de Cultura da USU, ano 3ª. Nº 3 -1981, p 30-43. Rio de Janeiro

CASTELLS, Manuel. *O Poder da Identidade*. (A era da informação: economia, sociedade e cultura. V.2). São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHOULIARAKI, L. & FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity*. Rethinking Critical Discourse Analysis. Edinburgh: Edinburgh University, 1999.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. *O planejamento da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre, Penso, 432 p., 2006.

DIAS, Juliana .F. *A linguagem do parto: discurso, corpo, identidade*. Coleção: Linguagem e Sociedade. Vol. 10. Campinas, SP: Pontes, Editores, 2015.

_____. *Os analistas de discurso e sua prática teórica e metodológica*. Revista Cadernos de Linguagem e Sociedade. 12 (2) UnB, 2011.

_____. *Conscientização linguística crítica e mudança identitária de professor: práticas de leitura escolar*. IN: Letramentos, discursos midiáticos e identidades. Org. SILVA, Kleber & ARAUJO, Julio. SP: Pontes, 2015.

_____. *Estudos em Análise de Discurso Crítica e educação crítica decolonial*. No prelo

DIAZ, Raúl; ALONSO, Graciela. *Cultura, pedagogia e política*. Algunas reflexiones acerca de los cruces entre interculturalidad y educación popular. XX Encuentro Nacional de Antropología Social. La Plata: agosto, 1998.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e Mudança Social*. Coordenadora de tradução: Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001 [1992].

_____. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. 19º ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

_____. *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura). 165 p.

_____. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

_____. *Política e Educação*. Cortez, 2001.

_____. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1985.

_____. *Educação e Mudança*. Paz e Terra. Campinas, 1979.

GAUTHIER, Jacques. Sociopoética. *Encontro entre arte, ciência e democracia na pesquisa em ciência humanas e sociais enfermagem e Educação*. Rio de Janeiro: Editora Escola Anna Nery/ UFRJ, 1999, p96

GIDDENS, A. *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem* [Trad. Daniel Bueno]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GNERRE, M. *Linguagem e Poder*. Copyright by Livraria Martins Fontes Editora Ltda. São Paulo, 1991

GREENMAN E GREENBAUM, *Educação escolar indígena*. Cadernos de Educação escolar indígena, 1996.

GRUPIONI, L. *Formação de professores indígenas: repensando a trajetória*, SECADI/MEC, 2006.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

MAGALHÃES. Et. al. *Análise de Discurso Crítica: um método de pesquisa qualitativa*. Izabel Magalhães, André Ricardo Martins, Viviane de Melo Resende. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

PASSOS, Marcos Vinícius Ferreira. *Produção de Textos no Vestibular: Um Estudo Crítico De Discursos*. Dissertação de Mestrado. UnB, 2014.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. *Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa*. Coleção Linguagem e sociedade. Vol. 1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

RESENDE, V.M & V. RAMALHO. *Análise de Discurso Crítica*. 2. ed. 2ª reimpressão. São Paulo. SP: Contexto, 2014 [2006].

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. Coleção para uma novo censo comum. 3ª Edição. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo. Boitempo Editorial. 2007

SILVA, Núbia Batista da. *Registro da memória da ação do CAPOREC e da afirmação da identidade étnica do povo Tupinambá de Olivença*. FASE/Itabuna, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: uma perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

THOMAS, J. *Doing Critical Ethnography*. London: New Delhi, Sage, 1993.

THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.