



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA  
MESTRADO EM PSICOLOGIA**

**MAYARA ROCHA COELHO**

**A BRANQUITUDE NOS CURSOS DE LICENCIATURA INTERCULTURAL  
INDÍGENA KUABA E PITAKAJÁ: A PERSPECTIVA DO CORPO DOCENTE**

**FORTALEZA**

**2024**

MAYARA ROCHA COELHO

A BRANQUITUDE NOS CURSOS DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA  
KUABA E PITAKAJÁ: A PERSPECTIVA DO CORPO DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr. Zulmira Áurea Cruz Bomfim.

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- C618b Coelho, Mayara Rocha.  
A branquitude nos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena Kuaba e Pitakajá : a perspectiva do corpo docente / Mayara Rocha Coelho. – 2024.  
149 f.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fortaleza, 2024.  
Orientação: Profa. Dra. Zulmira Aúrea Cruz Bomfim.
1. Povos Indígenas. 2. Ensino Superior. 3. Branquitude. I. Título.
- 

CDD 150

MAYARA ROCHA COELHO

**A BRANQUITUDE NOS CURSOS DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA  
KUABA E PITAKAJÁ: A PERSPECTIVA DO CORPO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Aprovada em: 22/07/2024.

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Zulmira Áurea Cruz Bomfim (Orientadora)**  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

**Prof.<sup>a</sup>. Dra. Nara Maria Forte Diogo Rocha**  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

**Prof. Dr. João Paulo Pereira Barros**  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

## AGRADECIMENTOS

À Deus, pelo dom da vida, e ao Universo, por nutrir minha fé e dotar minha vida de sentidos.

Aos meus pais e ao meu padrasto Jerônimo pela dedicação, carinho e amor.

À minha filha, que me ensinou que o amor não tem limites.

Aos meus enteados, Camille e Marco Antônio, por contagiar meus dias com amizade, carinho e amor.

Ao meu marido, que todos os dias me conquista com a beleza do companheirismo, do afeto e do cuidado.

A minha orientadora, Zulmira Aurea Cruz Bomfim, que nos ensina sobre afetividade com livros, palavras e ações. Obrigada pelo acolhimento, carinho e aprendizado que tornaram possível a realização deste trabalho.

À Nara Forte, pelo companheirismo, disponibilidade e inspiração. Obrigada pelo incentivo e por acreditar na potência e na força dos bons encontros.

Aos membros da banca, Nara Forte e João Paulo Barros, pela relevante e valorosa contribuição. A construção desta pesquisa é fruto das inquietações fomentadas nos encontros com vocês.

Ao Projeto Ancestralidades e a todos/as/es professores de educação indígena, obrigada por me deixarem a ser aliada nessa luta diária por uma justiça racial, social e de gênero!

Ao LOCUS e a todos/as/es seus integrantes pelas trocas de conhecimentos e de afetos ao longo desses anos. Estar com vocês fez toda a diferença.

A todos/as/es participantes desta pesquisa. Obrigada ela disponibilidade e atenção mesmo diante de tantas demandas. Vocês foram essenciais para a construção desse diálogo rumo à justiça racial!

A todos/as/es que, dia a dia, lutam e acreditam na educação.

À minha ansiedade, que resolveu dar uma trégua nos momentos finais.

À minha perseverança, por me deixar acreditar que eu posso ir cada vez mais longe!

Ao amor, obrigada por me permitir enxergar a beleza da vida e a ter esperança em um mundo cada vez melhor.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender como a branquitude opera nos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena (LII) Kuaba e Pitakajá da Universidade Federal do Ceará (UFC), a partir da perspectiva do corpo docente. Os cursos de LII foram criados com o fito de concretizar o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, específica e bilíngue, promulgada já desde a Constituição de 1988, após diversas lutas travadas pelos movimentos sociais indigenistas. A educação indígena, portanto, configurou-se como pauta fundamental para toda a comunidade indígena. Diante disso, é primordial que seja uma educação emancipatória e decolonial. Para tanto, é necessário refletir sobre as relações inter-raciais travadas no contexto universitário, desvelando e problematizando a questão da branquitude como parte imprescindível para a promoção da decolonização da educação. A pesquisa traz em sua base teórica uma racionalidade ético-afetiva, assumindo, com isso, um compromisso social, político e ético. Destaca-se, como referencial teórico utilizado, os estudos decoloniais e a Psicologia Social Crítica, construída, principalmente, por autores latino-americanos que propuseram uma contextualização sócio-histórica e firmaram o compromisso de transformação social. A metodologia utilizada foi exploratória, analítica e interpretativa de cunho qualitativo. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores que atuam no campo de pesquisa supracitado. A análise e interpretação dos dados ocorreram mediante o método de análise de conteúdo categorial com o auxílio do software Atlas.ti. Os principais resultados mostram que a branquitude é reconhecida pelos professores como uma questão estrutural, mas, ao mesmo tempo, pontuam a dificuldade de perceber seus efeitos na prática cotidiana. No tocante ao enfrentamento dos efeitos das relações inter-raciais nas construções teórico-metodológicas das disciplinas, encontram-se estratégias que buscam reduzir os efeitos da branquitude, como: a construção de aulas predominantemente relacionadas à prática cotidiana; o ementário das disciplinas; a inclusão de autores relacionados à decolonialidade e de temáticas que correspondem à realidade indígena. Evidenciaram, também, a relevância da presença de professores indígenas compondo o quadro docente. Quanto aos desafios, os resultados apontam para a necessidade de tornar permanente o atual vínculo institucional que os referidos cursos possuem com a UFC a fim de garantir a manutenção e o acréscimo de recursos para o seu constante aprimoramento. Em relação às estratégias, os achados indicam a necessidade de um planejamento intersetorial que possa envolver trabalho, assistência, saúde, cultura etc. Conclui-se, então, que desvelar o tensionamento racial e refletir continuamente sobre os efeitos da branquitude é fundamental para a construção de um saber decolonial no contexto da educação

indígena e de suas repercussões no processo de emancipação social. Enfatiza-se, portanto, a relevância dos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena Kuaba e Pitakajá na promoção da justiça racial e da luta antirracista.

**Palavras-chave:** povos indígenas; ensino superior; branquitude.

## ABSTRACT

This research aims to understand how whiteness operates in the Indigenous Intercultural Degree (LII) Kuaba and Pitakajá courses at the Federal University of Ceará (UFC) from the perspective of the teaching staff. The LII courses were created with the aim of realizing the right of Indigenous peoples to a differentiated, specific, and bilingual education, as outlined in the 1988 Constitution, following several struggles waged by Indigenous social movements. Indigenous education, therefore, became a fundamental agenda for the entire Indigenous community, requiring that it be an emancipatory and decolonial education. To this end, it is crucial to examine interracial dynamics within the university context, emphasizing the issue of whiteness as an essential part of promoting the decolonization of education. The research is grounded in its theoretical framework on ethical-affective rationality, emphasizing social, political, and ethical commitment. Decolonial studies and Critical Social Psychology emerge as the primary theoretical frameworks used, constructed mainly by Latin American authors who proposed a socio-historical contextualization and made a commitment to transformation. The methodology employed was qualitative, characterized as exploratory, analytical, and interpretative. Semi-structured interviews were conducted with professors who work within the field of study. Data analysis and interpretation occurred using the content analysis method, aided by the *Atlas.ti* software. The main results reveal that whiteness is recognized by teachers as a structural issue, while also highlighting the difficulty of perceiving its effects in everyday practice. Regarding coping strategies, the theoretical-methodological constructions of the disciplines include measures to mitigate the effects of whiteness, such as adjustments to curricula, the inclusion of authors focused on decoloniality and themes relevant to Indigenous realities, and the recruitment of Indigenous professionals as part of the faculty. As for institutional challenges, the findings highlight the need to sustain and strengthen the existing institutional link between the aforementioned courses and UFC to ensure continuity and improve access to resources for their ongoing development. Regarding strategies, the results underscore the necessity of intersectoral planning, which may involve work, assistance, and culture initiatives. In conclusion, the research reveals that addressing racial tension and continually reflecting on the effects of whiteness is fundamental to the construction of decolonial knowledge within the context of Indigenous education and its broader social implications. Therefore, the importance of the Kuaba and Pitakajá Indigenous Intercultural Degree courses in promoting racial justice and the anti-racist struggle is emphasized.

**Keywords:** indigenous people; university education; whiteness.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO E CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.</b>	<b>27</b>
<b>2.1</b>	<b>Delineamento da pesquisa .....</b>	<b>27</b>
<b>2.2</b>	<b>Locus e participantes da pesquisa: é caminhando que se faz o caminho</b>	<b>28</b>
<b>2.3</b>	<b>Instrumentos de pesquisa de construção e análise de dados .....</b>	<b>31</b>
<b>2.3.1</b>	<b><i>Entrevista semiestruturada .....</i></b>	<b>31</b>
<b>2.3.2</b>	<b><i>Instrumento de análise de dados.....</i></b>	<b>32</b>
<b>2.4</b>	<b>Procedimentos e aspectos éticos .....</b>	<b>34</b>
<b>3</b>	<b>EUROCENTRISMO, BRANQUITUDE E RACISMO CONTRA POVOS INDÍGENAS NO BRASIL .....</b>	<b>36</b>
<b>3.1</b>	<b>A constituição do eurocentrismo e os processos de hierarquização racial .....</b>	<b>36</b>
<b>3.2</b>	<b>A supremacia branca e seus desdobramentos no contexto brasileiro ....</b>	<b>40</b>
<b>3.3</b>	<b>Processos de colonização e racismo no Brasil: o etnocídio e genocídio indígena .....</b>	<b>47</b>
<b>4</b>	<b>AS TRANSFORMAÇÕES SÓCIO-HISTÓRICAS DOS POVOS INDÍGENAS E AS APROXIMAÇÕES DAS FORMAÇÕES UNIVERSITÁRIAS .....</b>	<b>56</b>
<b>4.1</b>	<b>Os povos indígenas e seus percursos de existência, resistência e reexistência .....</b>	<b>56</b>
<b>4.1.1</b>	<b><i>Identidade étnica - existir e resistir .....</i></b>	<b>56</b>
<b>4.1.2</b>	<b><i>Bem-viver: a ancestralidade vive .....</i></b>	<b>62</b>
<b>4.2</b>	<b>Atuação profissional junto aos povos indígenas: história, desafios e possibilidades .....</b>	<b>69</b>
<b>5</b>	<b>POVOS INDÍGENAS E ENSINO SUPERIOR: TRAJETÓRIA, DESAFIOS E EXPERIÊNCIAS .....</b>	<b>78</b>
<b>5.1</b>	<b>Trajetória dos povos indígenas no âmbito educacional: lutas e violações .....</b>	<b>78</b>
<b>5.2</b>	<b>Não basta acesso, é preciso dar condições de permanência: desafios enfrentados por estudantes indígenas .....</b>	<b>87</b>

5.3	Estratégias para garantir condições de permanência aos estudantes indígenas .....	94
6	<b>A BRANQUITUDENAS LICENCIATURAS INTERCULTURAIS INDÍGENAS DA UFC: O ENCONTRO INTERRACIAL ENTRE PROFESSORES E ESTUDANTES INDÍGENAS .....</b>	100
6.1	<b>Identidade étnico-racial e branquitude nos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena Kuaba e Pitakajá sob a perspectiva do corpo docente .....</b>	100
6.1.1	<i>Um olhar para si e para sua racialidade: percepções de docentes dos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena Kuaba e Pitakajá .....</i>	101
6.1.2	<i>Identidade racial e seus engendramentos nas relações entre docentes e estudantes indígenas dos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena Kuaba e Pitakajá .....</i>	106
6.1.3	<i>Identidade Racial e seus engendramentos nas construções teórico-metodológicas das disciplinas dos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena Kuaba e Pitakajá.....</i>	112
6.1.4	<i>Branquitude e percepções: significados e expressões .....</i>	118
6.1.5	<i>Ampliando os olhares: compreensões sobre branquitude no contexto dos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena Kuaba e Pitakajá .....</i>	125
6.2	<b>Implicações da branquitude nos desafios e estratégias formuladas para garantir o acesso e a permanência de estudantes indígenas nos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena Kuaba e Pitakajá .....</b>	128
6.2.1	<i>Acesso e permanência de estudantes dos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena Kuaba e Pitakajá: implicação da branquitude nos desafios e estratégias de enfrentamento sob a perspectiva do corpo docente .....</i>	128
7	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	136
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	139
	<b>APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....</b>	147
	<b>APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	148

## 1 INTRODUÇÃO

Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo. E examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar (Bertold Brecht).

Assim como boa parte das pessoas brancas de classe média que vivem na cidade e que estudaram ou estudam em escolas privadas, minha adolescência foi marcada pelo objetivo de ingressar em uma universidade pública. Aos dezessete anos, iniciei o curso de Serviço Social na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Passei, em seguida, a cursar Psicologia na mesma universidade e, logo após, a ingressar no Mestrado em Psicologia na Universidade Federal do Ceará (UFC). Estou imersa na vida universitária há mais de uma década e escuto falar sobre sua importância desde antes de compreender seu significado. Mesmo hoje, parece-me audacioso pensar que apreendi, ao certo, o que significa universidade. Atravessando diversas camadas de desconstrução, hoje entendo que a vida universitária transcende a aquisição de conhecimentos com finalidade profissional.

A universidade é um lugar de luta, de transformação, de construção, reconstrução e desconstrução, de troca intergeracional e inter-racial, de convivência com o antigo, com o novo e com o diferente. Decerto, isso é o que acredito que o espaço acadêmico universitário deve ser. Contudo, com quase quatorze anos em salas de aula entre UECE e UFC, passei a me questionar: com quantos estudantes indígenas dividi salas de aula? Quantos pude conhecer através do contato com outros cursos? Infelizmente, até início de 2021, nenhum. Ingressei na UECE em 2010.2, porém somente em 2018 tivemos uma atividade de aproximação entre universidade e povo indígena Pitaguary. Ainda assim, não eram os indígenas construindo seu lugar dentro da vida acadêmica.

O encontro com o povo Pitaguary me trouxe inúmeras reflexões e inquietações sobre como nós, brancos, lidamos com a terra e com as nossas relações sociais e familiares. Eu, que fui criada em meio à vida urbana, cresci vendo familiares e pessoas próximas seguindo a lógica da obsolescência programada, trocando – ou simplesmente jogando no lixo – roupas, equipamentos eletrônicos etc., porque apresentou algum defeito. Consertar, costurar, reaproveitar aquilo que está em nosso dia a dia tem se tornado cada vez mais raro. Outra questão se impôs, então: como esses modos de ser se engendram em nossas relações sociais? Mais especificamente, intensificaram-se em mim os desconfortos inerentes às relações geracionais e ao etarismo.

Dei-me conta, diante disso, a partir dos encontros na aldeia Pitaguary, que o distanciamento de nossa ancestralidade, da desvalorização social das velhices e da dessacralização da natureza - terra, água, minerais, plantas, animais – fazem parte do modo de subjetivação ocidental, que adota uma lógica cartesiana, pragmática e colonizadora. Foi, portanto, atravessada pelo contato inter-racial, pela aproximação com outra cosmovisão e pela minha intensa convivência intergeracional na infância e adolescência que fiz a seleção para o mestrado em Psicologia com o objetivo de estudar “Estima de Lugar e Relações Intergeracionais entre indígenas Pitaguary na Contemporaneidade”.

Ao iniciar as orientações do mestrado e integrar o Laboratório de Pesquisa em Psicologia Ambiental (LOCUS), pude conhecer e fazer parte do Projeto Ancestralidades, que realiza atividades de extensão quinzenalmente em parceria com o curso de Licenciatura Intercultural Indígena (LII) Kuaba, contando com a participação de indígenas de diversas etnias no Ceará, sendo a maior parte dos integrantes, também, professores de educação indígena escolar. Nesse sentido, ao longo das reuniões, as discussões geradas eram atravessadas por suas vivências na universidade, com destaque para a importância da interlocução entre os conhecimentos construídos em sua formação universitária e em seu cotidiano comunitário. Desse modo, compreender a centralidade deste tema para os povos indígenas, bem como a necessidade de garantir uma educação emancipatória, como Terra e David (2016, p. 2017) tão bem expressaram:

[...] para compreender a função social do acesso de indígenas ao ensino superior, é possível relacionar essa responsabilidade social com a sua **preservação cultural**. Em face disso, a educação deve ser considerada, além de emancipatória, instrumento de resistência, devido à consciência étnica que possibilita (Terra; David, 2016, p. 117, grifo próprio).

Durante meu percurso como integrante do Projeto Ancestralidades, pude ter contato com os momentos de partilhas e diálogos sobre suas experiências cotidianas, bem como com construções de atividades como rodas de conversas, cursos de extensão, debates em formatos de *lives* etc. Diversas reflexões foram geradas a partir do que eles e elas consideravam pertinente falar, debater, compartilhar entre si e, também, transmitir para os não-indígenas, tais como as trajetórias de luta, a relação diferenciada com a terra, a cosmologia, a cultura, a agricultura familiar, a ancestralidade, as questões sociopolíticas que incidem sobre eles/as, bem como a educação indígena, que se desdobra nas falas sobre os conhecimentos entre gerações

transmitidos pela oralidade, passando pelos desafios da educação escolar indígena e pela vivência de indígenas nos espaços universitários.

Diante disso, novas inquietações tornaram-se prementes. Percebi que alguns desafios quanto ao acesso e à permanência de indígenas na universidade precisam ser considerados, como a distância entre as terras indígenas cearenses e os *campi* universitários, as diferentes formas de organização de tempo e de modo de construção de conhecimento etc. Algumas indagações, então, começaram a tomar forma: como as ações de acesso e permanência de povos indígenas na UFC têm sido efetivadas? Quais oportunidades e estratégias são criadas para promover uma educação intercultural, específica e diferenciada de qualidade para os/as estudantes universitários/as indígenas da UFC? Como a convivência interracial entre docentes não-indígenas – em sua maioria branco/a – e discentes indígenas se engendra na formação desses/as estudantes?

Tais questões me instigaram a aprofundar leituras sobre educação indígena enquanto processo de luta e de conquista de direitos perante a estrutura capitalista e colonizadora no Brasil. Destaco que, dentre tantas violações sofridas pelos povos originários, a esfera educacional também foi violada pela imposição de uma educação integrativa, a qual relegou os aspectos culturais dos povos originários ao longo de séculos, seguindo uma lógica de aculturamento.

Apenas com a Constituição de 1988, que demarca um momento significativo para o fortalecimento dos movimentos sociais indígenas, foi que os povos originários conquistaram uma Educação Escolar Indígena (EEI) diferenciada e específica (Brasil, 1988). Nesse sentido, conforme Kawakami (2019) afirma, os povos indígenas fizeram da Educação Indígena uma pauta de luta fundamental, em paralelo à luta pelo território, utilizando-a como um caminho possível para seu fortalecimento identitário, bem como para a comunicação social com demais setores da sociedade e para o enfrentamento dos tensionamentos sociais com os não-indígenas. Dessa forma, “[...] de um processo imposto na perspectiva do apagamento das diferenças culturais e do assimilacionismo à sociedade nacional, a educação passa a constituir-se, contemporaneamente, como demanda dos povos indígenas” (Kawakami, 2019, p. 5).

Ainda no intuito de traçar um breve panorama histórico da garantia de direitos nessa seara, acrescento a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394, de 1996, que reafirma em seus Artº 78 e 79 a criação de programas que proporcione aos indígenas às condições para recuperação de suas memórias, para a produção de materiais específicos, para o fortalecimento de suas línguas maternas e de suas práticas socioculturais (Brasil, 1996). Em consonância com as determinações citadas, o Ministério da Educação (MEC) lançou em 1998,

então, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) - o qual foi construído pelo Comitê de Educação Escolar Indígena, com a participação de lideranças e professores indígenas de diversos povos que, além de discorrer sobre estrutura, funcionamento e projeto pedagógico de Escolas Indígenas, também garante o apoio técnico e financeiro como responsabilidade da União para a formação de docentes indígenas (Brasil, 1998).

Além do RCNEI, outras resoluções foram promulgadas em diálogo com comunidades indígenas complementando suas necessidades específicas, como à resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 1999, nº 3 que discorre sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e a Resolução de nº 5 de 2012, que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, ambas fazem considerações importantes acerca da formação de professores indígenas de EEI. Até que, em 2015, foi instituída uma Resolução específica para tratar sobre a Formação de Professores Indígenas em cursos de educação superior, chamadas de Licenciaturas Interculturais, abordando pontos fundamentais como propostas curriculares, projetos pedagógicos e a formação dos formadores dos cursos de docentes indígenas (Brasil, 1999; Brasil, 2012; Brasil, 2015; Storch; Tamboril, 2021).

Como foi mencionado anteriormente, a formação universitária de professores e professoras indígenas é central para suas comunidades, uma vez que eles/as são vistos como “[...] tradutores entre a comunidade e a sociedade nacional” (Longuini, 2017, p. 129). Além disso, eles retornam às suas comunidades para formar outros indígenas e, então, “A escola é vista como um espaço de resistência, como instrumento de luta e afirmação de identidades, de busca de direitos e de defesa a suas terras” (*Ibid.*, p. 129).

Observo que alguns indígenas já formados e estudantes em Antropologia passam a assumir a função de relator e porta-voz de seu povo; tradutores das reivindicações e dos projetos dos povos indígenas que são enviados aos órgãos do Estado e às organizações das sociedades nacionais e internacionais. Além disso, um antropólogo indígena já começa a assumir a função de consultor, perito e tradutor do governo e da justiça federal (Benites, 2015, p. 246 *apud* Fernandes, 2016, p. 265).

É fundamental, portanto, que a formação dos professores de educação escolar indígena seja emancipatória e decolonial. Para tanto, é preciso que a reflexão acerca de como as relações inter-raciais se estabelecem no processo formativo esteja sempre presente, uma vez que: “[...] apostar em uma educação para as relações étnico-raciais e, ao mesmo tempo, construir uma reflexão crítica sobre o lugar da branquitude brasileira são dois aspectos

fundamentais para o desafio da construção de uma educação decolonial na sociedade [...]” (Prandini; Passos, 2019, p. 69).

Entendo, com isso, que ampliar as problematizações acerca da branquitude é reconhecer que todas as pessoas são racializadas. É descortinar e pôr em evidência que, nós, pessoas brancas, fazemos parte de um processo histórico cujos antepassados massacraram grupos étnicos, usurparam terras e produziram uma estrutura de hierarquia racial que vigora ainda hoje. É revelar os processos, as regras, os pactos firmados - sejam eles velados ou explícitos - que privilegiam pessoas brancas e promovem a manutenção de uma lógica colonizadora. É destituir essa invisibilidade branca (Schucman, 2012) que naturaliza as concepções do homem branco como ser universal e reforça a falaciosa ideia de meritocracia, pondo o sujeito branco em questão. Como uma das grandes expoentes do estudo acerca da branquitude, Cida Bento (2022, p. 18), aponta:

As instituições públicas, privadas e da sociedade civil definem, regulamentam e transmitem um modo de funcionamento que torna homogêneo e uniforme não só processos, ferramentas e sistema de valores, mas também o perfil de seus empregados e lideranças, majoritariamente masculino e branco. Essa transmissão atravessa gerações e altera pouco a hierarquia das relações de dominação ali incrustadas. Esse fenômeno tem um nome, branquitude, e sua perpetuação no tempo se deve a um pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visa manter seus privilégios.

Diante das compreensões sobre a centralidade de uma educação indígena emancipatória como instrumento de luta e de fortalecimento identitário, bem como sobre a problematização da branquitude como parte da estrutura que perpetua uma lógica imperialista e colonizadora, questiono-me: como a branquitude opera nos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena? Ressalto aqui a compreensão de Sovik (2004, p. 366 *apud* Schucman, 2014, p. 84) sobre como “[...] ser branco no Brasil é uma função social e implica desempenhar um papel que carrega em si uma certa autoridade ou respeito automático, permitindo trânsito, eliminando barreiras”. Ressalto, ainda, que a Resolução nº 1 de 2015 definiu alguns critérios para estabelecer quais profissionais fariam parte dos cursos de formação de professores indígenas. Como o Art. 17 da referida resolução, portanto, afirma:

Os programas e cursos destinados à formação de professores indígenas requerem a atuação de profissionais com experiências no trabalho com povos indígenas e comprometidos política, pedagógica, étnica e eticamente com os respectivos projetos políticos e pedagógicos que orientam esses processos formativos (Brasil, 2015, p. 5).

Considerando o artigo aludido, bem como o próprio processo de construção dos projetos pedagógicos dos cursos de LII, é esperado que o compromisso social e político esteja bem estabelecido nos modos de ser dos/as docentes atuantes na formação dos professores/as de educação indígena. Contudo, ainda assim, Bento (2012) evidencia que o privilégio branco existe enquanto uma estrutura de facilidades que os brancos têm, queiram eles ou não. Ela discorre sobre os estudos de Matthew Hughley, o qual tece diferenças de posicionamentos dos brancos diante da branquitude, de forma que ele aponta que a herança do privilégio branco está presente em todas as pessoas brancas, mesmo que sejam pobres ou antirracistas.

Ainda sobre as diferenças dentro do escopo da branquitude, Cardoso (2010) faz apontamentos ao que ele denomina de branquitude crítica e acrítica. A branquitude acrítica seria aquela em que os brancos mantêm uma postura ativa quanto aos seus privilégios, corroborando sua crença na meritocracia e supremacia branca, enquanto a branquitude crítica seria formada por aqueles/as que renegam publicamente o racismo, fazendo contraposição a ele. Entretanto, esse autor expõe as limitações disso ao considerar apenas a aprovação ou desaprovação pública, uma vez que “[...] nem sempre aquilo que é aprovado publicamente é ratificado no espaço privado” (*Ibid.*, p. 612). Ademais, é preciso ter em conta que outros marcadores sociais vão refletir nos privilégios brancos herdados, uma vez que intersecções relacionadas ao gênero, classe social, idade, nacionalidade etc., precisam ser consideradas.

Sublinho que propor uma pesquisa que põe em pauta a racialização de pessoas brancas tem como pretensão primordial contribuir para os movimentos de luta e de fortalecimento de grupos que foram sistematicamente subalternizados devido à sua origem étnico-racial. Destaco, mais especificamente, que esta pesquisa se constitui do interesse em construir discussões que auxiliem práticas decoloniais e emancipatórias através do olhar para a branquitude no processo formativo de professores/as de educação indígena do estado do Ceará.

No intuito de apresentar, ainda que brevemente, os processos históricos de luta, resistência e sobrevivência de indígenas cearenses, retomo o contexto de consolidação do período imperial, em que o governo brasileiro instituiu sua base jurídica e ideológica para se efetivar, na lógica de produção capitalista, como agroexportador (Antunes, 2012). Para tanto, outorgou a conhecida Lei de Terras, em 1850, que mudava o sistema de posse para o de propriedade, promovendo o avanço das violações de terras indígenas, “[...] pois a partir daí o processo de expropriação foi facilitado e até legitimado pela legislação” (*Ibid.*, p. 16). Para atender aos interesses da elite branca cearense, portanto, o Ceará declarou a extinção dos povos indígenas em seu território, através do violento decreto provincial de 1863.

Já não existem aqui índios aldeados ou bravios. Das antigas tribos de Tabajaras, Cariris e Pitaguaris, que habitavam a Província, uma parte foi destruída, outra emigrou e o resto constituiu os aldeamentos. [...] É neles que ainda hoje se encontra maior número de descendentes das antigas raças; mas acham-se hoje misturados na massa geral da população. Composta na máxima parte por forasteiros que excedendo-os em número, riqueza e indústria, tem havido por usurpação ou compra as terras pertencentes aos aborígenes (Nascimento, 2022, p. 88).

Nesse período, enfatizo, há registros de que os indígenas se contrapuseram às investidas de tomada de seus territórios, como Nascimento (2022, p. 87) expõe: “Há registros de indígenas que enviaram correspondências tanto à administração provincial, quanto ao governo central. Estas queixas tornaram-se volumosas na segunda metade do século XIX, inclusive com denúncias contra a província cearense ao governo central”. Contudo, com a elite branca cearense detendo o domínio das forças repressivas do estado e demais recursos para infringir agressões ou mesmo causar mortes, os povos indígenas do Ceará precisaram criar novas formas de resistência, como Feitosa e Bomfim (2020, p. 721) apontam: “É inegável o período na história dessas etnias em que a aparente renúncia de suas origens foi a tática de sobrevivência necessária, assim como, agora, demarcar suas existências publicamente é o único modo de continuar existindo”.

Portanto, após o período de silenciamento como garantia de sua sobrevivência, os povos indígenas retomaram a se reafirmar perante o Estado, exigindo o direito de demarcação de suas terras. Os movimentos indígenas passaram a se organizar em comissões, encontros e assembleias estaduais e nacionais, bem como fundaram entidades indígenas estaduais para facilitar a articulação da defesa de seus direitos, como a Federação dos Povos e Organizações Indígenas do Ceará – FEPOINCE, a Coordenação de Juventude Indígena do Ceará – COJICE, a Articulação das Mulheres Indígenas do Ceará – AMICE e a Organização dos Professores Indígenas do Ceará – OPRINCE (Nascimento, 2022).

Atualmente, considero pertinente apresentar que os indígenas estão presentes em dezoito (18) municípios do estado do Ceará, com a presença de quatorze (14) etnias, sendo elas: Anacé, Gavião, Jenipapo-Kanindé, Kalabaça, Kanindé, Kariri, Pitaguary, Potiguara, Tapeba, Tabajara, Tapuia-Kariri, Tremembé, Tubiba-Tapuia e Tupinambá. Acrescento, ainda, que os dados apontam o Ceará como o oitavo estado com o maior número da população indígena do Brasil, compondo 17% do total de indígenas no Nordeste (Rodrigues, 2019). Contudo, é importante registrar que o processo de reafirmação indígena é constante e ativo, podendo haver aumento dos números e de etnias apresentadas ora neste texto.

O engajamento social, político e étnico dos povos indígenas no Ceará, portanto, vêm se expandindo, juntamente às conquistas quanto à criação de cursos específicos que

contribuam para a ampliação e desenvolvimento de escolas indígenas no estado do Ceará, consolidando seu caráter de educação diferenciada, específica e bilíngue. A UFC, por sua vez, abriu turmas em dois cursos de Licenciatura Intercultural Indígena, são eles a LII Pitakajá, que oferta vagas para as etnias Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo Kanindé e Anacé, e a LII Kuaba, que disponibiliza vagas para todas as etnias indígenas cearenses citadas anteriormente.

No intuito, ainda, de elaborar discussões e novas apreensões sobre os processos de construção de conhecimento universitários a partir das relações interraciais constituídas entre docentes brancos/as e discentes indígenas dos cursos de LII, é fundamental que os estudos decoloniais despontem como um aporte teórico central, uma vez que situar a colonialidade e seus efeitos é evidenciar o processo social, histórico, econômico e étnico vivenciado no contexto brasileiro. Dito isto, destaco que a própria criação simbólica e concreta das identidades raciais e a hierarquização constituída em torno delas, bem como a subalternização das epistemologias produzidas pelos povos originários, são produtos de práticas coloniais, como será aprofundado a seguir.

Ao longo da colonização europeia, a destruição em massa de conhecimentos produzidos por outros povos - sejam eles indígenas, africanos ou muçulmanos etc. - foi intensa. Bibliotecas foram queimadas, templos e lugares sagrados que guardavam sabedoria local foram destruídos e pessoas responsáveis por resguardar o conhecimento ancestral foram mortas (Grosfoguel, 2016). O epistemicídio caminhou, portanto, lado a lado com a destruição dos modos de ser, de falar, de pensar, de criar e, até mesmo, de professar a sua espiritualidade. Krenak (2020, p. 49) evidenciou isso ao compartilhar a experiência de seu povo: “Quando nós falamos que o nosso rio é sagrado, as pessoas dizem: ‘Isso é algum folclore deles’; quando dizemos que a montanha está mostrando que vai chover e que esse dia vai ser um dia próspero, um dia bom, eles dizem: ‘Não, uma montanha não fala nada’”.

Ao passo que os colonizadores europeus promoveram genocídio e epistemicídio, eles também estabeleceram novas referências a partir das diferentes características fenotípicas e culturais de diversos povos. Desse modo, como mencionado, “Na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes [...]” (Quijano, 2005, p. 117). De forma que a ideia de raça serviu ao imperialismo como uma forma efetiva de legitimação de dominação.

Diante disso, importa trazer o conceito de racismo epistêmico, que diz respeito à lógica ocidentalizada de inferiorização das produções construídas por povos colonizados, sob o discurso falacioso da existência de um conhecimento considerado universal, que seria aquele

produzido pelos países colonizadores. Ao discorrer sobre isso, Grosfoguel (2016) aponta a existência de universidades ocidentalizadas, que, por sua vez, são instituições que promovem a leitura das diferentes realidades sócio-históricas a partir da perspectiva ocidental dominante. Krenak (2020, p. 11), por sua vez, também tece considerações sobre esse discurso colonizador que impõe a todos os povos e contextos uma única verdade:

A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história.

Com a impositiva propagação do cartesianismo, Grosfoguel (2016) expõe que dois pontos foram essenciais para legitimar a ideia de conhecimento universal, referindo-se ao dualismo ontológico e epistemológico, quais sejam: a) separação corpo e mente; b) método solipsista de produção do conhecimento. Desdobrando tais argumentos, fica patente que ao separar corpo e mente, diz sobre a perspectiva de um conhecimento produzido de forma intangível e abstrata, em que o corpo - substância que é afetada pelo mundo - não produz efeitos nessa produção. Ademais, quanto ao solipsismo epistêmico, defende-se que o indivíduo-pesquisador pergunta e responde por si mesmo. Ora, caso houvesse o reconhecimento de que se produz o conhecimento em relações sociais, seria inexorável admitir as particularidades dessas relações, o contexto ao qual elas estavam inseridas, em qual tempo histórico e em que recorte de classe, gênero, étnico-racial se fazia parte (*Ibid.*).

Importa agregar a esta pesquisa, ainda, a relevante contribuição de Quijano (2005), que discorre sobre como a colonialidade do poder baseou-se na ideia de raça para colonizar e, com isso, promover mudanças significativas de paradigmas, como a “relocalização temporal de todas essas diferenças” (*Ibid.*, p. 127), de forma a considerar todos os colonizados como primitivos. Ballestrin (2013) acrescenta, ao discorrer sobre as obras de Quijano e Mignolo, a complexidade da matriz colonial do poder, uma vez que detém o controle da economia, da autoridade, da natureza, dos recursos naturais, do gênero, da sexualidade, da subjetividade e do conhecimento.

Diante do exposto acerca do intenso epistemicídio, do racismo epistêmico forjado pela colonização e da complexa matriz colonial do poder, entendo a imprescindibilidade da emergência de ações afirmativas que garantam o acesso e a permanência desses grupos sociais na universidade, produzindo e reproduzindo suas epistemologias, como Kawakami (2019, p. 15) apontou: “[...] as presenças indígenas podem provocar alguma fissura nas cadeias lineares

e consensuais de repetição epistemológica, para, quem sabe, produzirmos outras ciências, mais adequadas aos desafios históricos e urgentes colocados pela diferença em nosso país”. Logo, não basta assegurar o acesso às estruturas de conhecimento, é preciso também que as universidades, por sua vez, atentem-se às suas matrizes curriculares, promovendo interculturalidade ou, como Santos (2009, p. 52) defendeu, uma Ecologia de Saberes:

[...] a ecologia de saberes recorre ao seu atributo pós-abissal mais característico, a tradução intercultural. Embebidas em diferentes culturas ocidentais e não-ocidentais, estas experiências não só usam linguagens diferentes, mas também distintas categorias, diferentes universos simbólicos e aspirações a uma vida melhor.

Evidencio, desta feita, a relevante contribuição de Boaventura de Sousa Santos (2009) para a criação de novas possibilidades epistemológicas. Sua crítica fundamental parte do reconhecimento da existência do pensamento moderno abissal que divide a realidade social em dois universos diferentes: aquilo que existe, que está “deste lado da linha”, e aquilo que inexiste, que paira “do outro lado da linha”. A existência peremptória de um opera a partir da inexistência de muitos. Krenak (2020, p. 21) reforça essa tese ao mencionar sobre os “do outro lado da linha”: “são aqueles que ficaram meio esquecidos pelas bordas do planeta, nas margens dos rios, nas beiras dos oceanos, na África, na Ásia ou na América Latina. São caiçaras, índios, quilombolas, aborígenes — a sub-humanidade”.

Essa invisibilidade “do outro lado da linha” se configura pela exclusão radical de suas construções. Nesse sentido, “A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha” (Santos, 2009, p. 24). Sublinho, também, um ponto-chave que diz respeito à necessidade de que haja reconhecimento da existência do pensamento abissal na atualidade para que seja possível transgredi-lo, pois, sem isso, “[...] o pensamento crítico permanecerá um pensamento derivativo que continuará a reproduzir as linhas abissais, por mais anti-abissal que se autoproclame” (*Ibid.*, p. 44).

Contudo, além deste reconhecimento, produzir um pensamento anti-abissal requer considerar o que Santos (2009, p. 45) postulou: “A primeira condição para um pensamento pós-abissal é a co-presença radical. A co-presença radical significa que práticas e agentes de ambos os lados da linha são contemporâneos em termos igualitários”. Ou seja, é preciso desconstruir a concepção de selvagem ou primitivo. Indo além, é preciso extinguir a hierarquização das identidades étnico-raciais. É, portanto, mediante essa perspectiva teórica de reconstrução epistemológica, que a pesquisa ora proposta busca se guiar.

É fundamental, como visto, pluralizar a epistemologia. A condição para isso é renunciar a qualquer forma de epistemologia que se diga universal. Como mencionado, a referida divisão abissal culmina em formas de opressão, como: a) a apropriação, em que ocorre a utilização indevida de ritos, ceremoniais, dentre outros; b) violência<sup>1</sup>, a partir da desapropriação, do cerceamento da língua, das formas de expressão de sua cultura etc. Desse modo, Santos (2009) defende que a transformação epistemológica e a emergência do pensamento pós-abissal acontecerão a partir da utilização das Epistemologias do Sul.

Este aporte teórico, portanto, que discorre sobre a ecologia de saberes, a tradução intercultural, bem como sobre a co-presença radical e equânime como formas de enfrentamento à opressão oriundas da matriz colonial do poder é fundamental para que seja possível desvelar de forma crítica, ética e política os desafios, as potencialidades e as estratégias da formação do curso de Licenciatura Intercultural Indígena Kuaba e Pitakajá, compreendendo, também, a repercussão da Resolução nº 1 de 2015 do CNE, por sua vez, que versa sobre os Projetos Políticos Pedagógicos dos referidos cursos de graduação, apresenta artigos que revelam o intuito de agregar saberes, utilizando epistemologias que se descolam “deste lado da linha”, conectando-se com as Epistemologias do Sul:

[...] V - a relação dos povos e comunidades indígenas com outras culturas e seus respectivos saberes [...] III - a necessidade de articulação entre os saberes, as práticas da formação docente e os interesses etnopolíticos, culturais, ambientais e linguísticos dos respectivos povos e comunidades indígenas (Brasil, 2015, p. 5).

Demarco também o campo da Psicologia Social Crítica para guiar os conceitos utilizados, a visão de sujeito e de mundo empregada, o compromisso ético-político firmado, bem como os passos metodológicos propostos. Este construto teórico, como Góis (2003, p. 278) explana, refere-se à “[...] construção de uma Psicologia Social Crítica, contextualizada, preocupada com os problemas sociais e, mais que isso, comprometida com mudanças sociais de fundo, como a inclusão social e a redução das desigualdades sociais”. Com isso, é possível afirmar que o paradigma que rompe com a Psicologia Social Tradicional emerge, justamente, de autores latino-americanos, que se contrapõem à ideia de importação teórica para o desenvolvimento de pesquisas e concepções sócio-históricas específicas de seus países.

---

<sup>1</sup> Destaco uma citação de Krenak (2020, p. 26) que exemplifica e visibiliza a violência praticada contra os Yanomami, bem como reafirma a potência de sua cosmologia: “[...] conheço algumas delas — que habitam o território yanomami, na fronteira do Brasil com a Venezuela. Esse território está sendo assolado pelo garimpo, ameaçado pela mineração, pelas mesmas corporações perversas que já mencionei e que não toleram esse tipo de cosmos, o tipo de capacidade imaginativa e de existência que um povo originário como os Yanomami é capaz de produzir”.

Uma pesquisadora brasileira fundamental na construção dessa teoria foi Silvia Lane, que constituiu sua teoria a partir de pressupostos importantes. Como Sawaia (2002) descreveu, a teoria laneana objetiva compreender o mundo com a intenção de transformá-lo, estabelecendo o caráter ético e político da pesquisa. Também considerou o sujeito como inteiro, produto e produtor de sua própria história, a partir do lugar que ocupa em seu tempo e espaço, transcendendo a lógica de um sujeito como mero objeto de pesquisa, mas sim como ativo no processo. Silva Lane abandonou a concepção de neutralidade científica, reafirmando categoricamente a relevância da conjuntura histórica, econômica, política, ambiental, dentre outros determinantes sociais. Ademais, defendeu que nenhuma teoria deve fechar-se em si mesma, reforçando a relevância de novas construções a partir do diálogo com perspectivas ético-políticas convergentes.

Nesse sentido, convém situar autores latino-americanos que foram bastante influentes para Silvia Lane - bem como influenciados por ela -, os quais tiveram participação imprescindível na construção de uma Psicologia Social Crítica. Destaco, então, Martín-Baró, um dos pioneiros na tentativa de “deselitizar e politicar a Psicologia” (*Ibid.*, p. 44). Como o próprio autor explicita sobre o papel do psicólogo:

O trabalho profissional do psicólogo deve ser definido em função das circunstâncias concretas da população a que deve atender. A situação atual dos povos centro-americanos pode ser caracterizada por: (a) a injustiça estrutural, (b) as guerras ou quase-guerras revolucionárias, e (c) a perda da soberania nacional. Ainda que o psicólogo não seja chamado para resolver tais problemas, ele deve contribuir, a partir de sua especificidade, para buscar uma resposta. Propõe-se como horizonte do seu *quefazer* a conscientização, isto é, ele deve ajudar as pessoas a superarem sua identidade alienada, pessoal e social, ao transformar as condições opressivas do seu contexto (Martín-Baró, 1997, p. 7).

Fizeram parte também desse processo, como bem sintetizou Sawaia (2002), González Rey e Mario Golden, que colaboraram para “[...] escapar do determinismo mecanicista, que levava muitas análises psicossociais, inspiradas no marxismo, a perderem o sujeito em categorias macroestruturais ou a reduzi-lo a mero reflexo (deixa de ressonância) dos modos e relações de produção” (*Ibid.*, p. 48), assim como atuaram Maritza Monteiro, Ester Weisenfeld, Euclides Sanches etc. Uma corrente teórica que emergiu no bojo da crise da Psicologia Social Tradicional e que fortaleceu a Psicologia Sócio-Histórica - e vice-versa - aqui delineada foi, justamente, a Psicologia Social Comunitária, tendo como um de seus grandes expoentes o pesquisador cearense Cesar Wagner Góis.

Enfatizo Góis para destacar um trecho que apresenta a perspectiva crítica e decolonial como base fundamental para uma Psicologia que se pretende sócio-histórica, crítica

e política. Nele, Góis (2008) propõe chamar América Latina de Ameríndia, bem como Brasil de Pindorama, pois ele indaga:

Como podemos falar apenas de América Latina, se nessas terras outras línguas se falam e já se falavam há muito tempo, como mapuche, quéchua, guarani, tupi, asteca e maia? Como, se por aqui havia um saber e uma sociedade, instituições, religião, urbanização, arquitetura, engenharia, astronomia, agricultura, educação, medicina, arte, culinária e tanto mais? (Góis, 2008, p. 26).

Estas reflexões, portanto, são centrais à forma de fazer, pensar e criar esta pesquisa. Trago, ainda, para esta discussão, um texto de Sawaia que vai discorrer sobre a virada ética, epistemológica e ontológica que a Psicologia Social Crítica produz. Como foi mencionado anteriormente, o cartesianismo sustentou a ideia da ciência neutra através de dois pilares: a) método solipsista; e b) separação mente e corpo. Com isso, vale ressaltar, que essa virada vai na direção diametralmente oposta à filosofia cartesiana.

Sawaia (1998) inicia sua argumentação traçando um ponto crucial que entrelaça os aportes teóricos delimitados aqui, ao afirmar que questionar epistemologia é, antes de tudo, questionar sobre o sujeito e sobre ética. A psicologia, que se propôs a estudar o “homem”, findou por atomizá-lo, “[...] substituindo-o por estímulo resposta, determinação, natureza humana, aparato cognitivo. Subjetividade passou a ser da ordem do erro, da imprecisão e do desencontro” (Sawaia, 1998, p. 120). Portanto, para refletir sobre a existência de uma pluralidade epistemológica, é preciso deslocar os signos que compuseram essa concepção de subjetividade.

Nesse sentido, a autora faz considerações na teoria espinosana para explicitar o rompimento com os paradigmas citados, transgredindo o dualismo ontológico ao afirmar que “Corpo e alma são da mesma substância; as idéias da alma são afecções do corpo, que se constituem em mente. As afecções dizem respeito à potência e ao conatus, ambos conceitos centrais na explicação dos sujeitos” (*Ibid.*, p. 123). Em paralelo, também expõe a ruptura com o dualismo epistemológico, uma vez que “O sujeito não é coletivo ou individual, mas potência, força produtiva de ser afetado que se torna inteligível, como ser intrinsecamente histórico, cuja qualidade depende das afecções do corpo, nos bons e maus encontros” (*Ibid.*, p. 125).

Os aspectos acima elencados reiteram que as relações sociais produzem afetos e são uma das bases estruturantes da produção do conhecimento. Entendo que pesquisar sobre as relações interraciais no contexto das Licenciaturas Interculturais Indígenas - a partir de um olhar sobre a branquitude, é fundamental para compreender as diversas formas de produção de conhecimento -, bem como para ampliar novas possibilidades e tecer estratégias que promovam

bons encontros e que potencializem tanto os estudantes-professores de educação indígena quanto os docentes que atuam nesse processo formativo.

Nesse sentido, partindo das minhas afetações com os encontros ensejados pelo Projeto Ancestralidades, bem como da relevância do fortalecimento da educação indígena para os povos originários e da compreensão de que desvelar à branquitude é parte fundamental para o processo de decolonização da educação, delineio como pergunta central: como a branquitude opera nos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena Kuaba e Pitakajá a partir da perspectiva do corpo docente?

Diante disso, apresento o objetivo geral da seguinte maneira: compreender como a branquitude opera nos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena Kuaba e Pitakajá a partir da perspectiva do corpo docente. Derivado dele, eu exponho meus dois objetivos específicos: I) Identificar as perspectivas dos docentes dos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena Kuaba e Pitakajá sobre sua identidade racial e sobre como estes se relacionam com os estudantes indígenas dos referidos cursos; III) Refletir sobre as implicações da branquitude nos desafios e estratégias formuladas para garantir o acesso e a permanência de estudantes indígenas nos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena Kuaba e Pitakajá a partir da perspectiva do corpo docente.

Acrescento, por fim, a potencialidade da presença de estudantes indígenas nas universidades de todo o país, uma vez que a atuação dos povos originários na construção do saber pode deslocar signos consolidados, provocando novas indagações e dando condições para a criação “[...] de novos sentidos e de novos arranjos das diferenças que podem desestabilizar a própria institucionalização dos currículos escolares, forjados ainda em bases universalizantes e por meio do privilégio de conteúdos e categorias que hierarquizam conhecimentos” (Kawakami, 2019, p. 11-12).

Esta dissertação está composta por 05 (cinco) capítulos e considerações finais. O primeiro, foi construído a partir dos tópicos anteriores, ou seja, a introdução, marco teórico e aspectos metodológicos. Acrescento, ainda, o processo de construção da pesquisa, possíveis desafios, impasses e caminhos trilhados. Neste capítulo, também constam a estruturação da pesquisa, conforme estou apresentando no presente tópico.

Os outros 03 (três) capítulos constituem a base teórica que possibilitou a construção das discussões e resultados finais. Nesse sentido, exponho que, no segundo capítulo, aponto deslindes acerca da constituição da colonialidade, explicitando seus processos históricos e sociais que alicerçaram a transformação geopolítica global. Nesse contexto, a Europa, mediante a exploração de diversos povos, conforme aprofundado, passa a deter as condições necessárias

para se tornar a porta-voz do dito “modelo civilizatório”. A partir da análise desses aspectos, foi possível lançar reflexões acerca das relações étnico-raciais da atualidade, ressaltando a branquitude como uma identidade racial e destacando a relevância de pôr a branquitude em evidência para fortalecer a luta antirracista e os processos de decolonização. Traço, ainda neste capítulo, a contextualização de como o racismo contra povos indígenas tem se reproduzido no Brasil.

Quanto ao terceiro capítulo, discorro sobre a existência e a dinamicidade do que significa ser indígena. Bem-viver, encantados, benzedeiras, ancestralidade, mãe-terra, são algumas dentre tantas palavras que demarcam um universo cultural repleto de vivências, ritos, transmissão geracional, método e práxis. Contudo, comprehendo que, primeiramente, é necessário reconhecer a complexidade e a profundidade dos significados e sentidos construídos historicamente em cada contexto étnico. Tal feito exige, antes de tudo, reiterar a minha própria branquitude, pois não posso me supor neutra.

Dito isto, considero relevante, igualmente, assumir um compromisso ético-político, propondo uma perspectiva crítica acerca da colonialidade e seus efeitos, aliando-me à luta decolonial. Para tanto, acredito que, para aprofundar as discussões sobre as especificidades linguísticas, culturais, sociais, políticas etc. dos povos indígenas, é imprescindível que seja possível refletir sobre como a sociedade ocidentalizada e as diversas profissões que se delineiam a partir de graduação universitária - em especial a Psicologia - têm atuado com os povos indígenas. Nesse sentido, teço considerações - ainda no terceiro capítulo - quanto à atuação profissional junto aos povos indígenas

Quanto ao quarto capítulo, apresento o panorama sócio-histórico dos movimentos indigenistas no âmbito educacional, expondo suas lutas e conquistas. Destaco decretos, leis e resoluções importantes para a garantia de direitos, possibilidades de acesso e condições de permanência. Além disso, aprofundo - a partir de uma revisão bibliográfica de artigos que expõem as experiências de indígenas em universidades públicas brasileiras - as discussões sobre os principais desafios experienciados por indígenas no Ensino Superior, bem como sobre a importância de programas, de projetos e de mudanças estruturais para viabilizar o acesso e a permanência dos povos indígenas nas universidades.

Por fim, no quinto capítulo, apresento os achados da pesquisa, a partir de uma leitura extenuante dos Trabalhos de Conclusão de Curso dos estudantes indígenas do curso de Licenciatura Intercultural Indígena Kuaba e Pitakajá, que são produzidos a partir de trabalhos escritos, apresentações fotográficas e demais recursos expressivos. Apresento, também, análises dos documentos oficiais da UFC, como resoluções do Conselho de Ensino, Pesquisa e

Extensão (CEPE) e do Conselho Universitário (CONSUNI), Estatuto e Regimento Geral da UFC etc. Ademais, apresento trechos de entrevistas com os professores dos referidos cursos a fim de que, com o cruzamento desses achados, seja possível contemplar os objetivos propostos.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO E CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

### 2.1 Delineamento da pesquisa

Considero pertinente a aplicação de uma pesquisa de cunho qualitativo, entendendo que a construção de conhecimento é complexa, emergente, holística, interativa e multifacetada. (Minayo, 2009). Contudo, exponho aqui um posicionamento perante a pesquisa qualitativa, que foi explorada por González Rey (2005, p. 7), ao afirmar que: “A reflexão e o desenvolvimento de novos conceitos e procedimentos de pesquisa estão acompanhados de uma reflexão epistemológica que [...] considera o surgimento do qualitativo essencialmente o surgimento de uma nova epistemologia”. O autor aludido firma esta questão, uma vez que expõe pesquisas que são realizadas em uma perspectiva qualitativa, porém “[...] ainda mantêm uma orientação empírica na pesquisa qualitativa, apoiada epistemologicamente no positivismo [...]” (*Ibid.*, p. 2). Nesse sentido, comprehendo que:

A elaboração de novas epistemologias, capazes de sustentar mudanças profundas no desenvolvimento de formas alternativas de produzir conhecimento nas ciências sociais, requer a construção de representações teóricas que permitam aos pesquisadores ter acesso a novas “zonas de sentido” sobre o assunto estudado, impossíveis de serem construídas pelas vias tradicionais.

Retomo, portanto, a discussão elaborada anteriormente acerca do dualismo ontológico e epistemológico cartesiano para demarcar o rompimento absoluto e inexorável com essa perspectiva. Dessa forma, comprehendo a relevância de um novo *éthos*, que integre a totalidade da experiência humana, evidenciado em Bomfim (2010, p. 51) como uma “racionalidade ético-afetiva”. Em vista disso, a produção do conhecimento proposta nesta pesquisa será realizada dentro de um contexto social, histórico, político, étnico-racial e em profunda interação com a coletividade. Escapo, assim sendo, de quaisquer pretensões de neutralidade, uma vez que reafirmo o compromisso ético-político de transformação social (Sawaia, 2001).

Defino, também, este estudo como exploratório, analítico e interpretativo, uma vez que busca fazer aproximações iniciais e levantamentos acerca das implicações da branquitude e das relações étnico-raciais no processo formativo nas licenciaturas interculturais indígenas, bem como descrever, analisar e interpretar os engendramentos dessas relações no campo particular das licenciaturas interculturais indígenas Kuaba e Pitakajá, mantendo abertura para os achados e compreendendo a dinamicidade e especificidade do estudo. Como Minayo (2009, p. 80) afirmou:

Isso significa, por exemplo, que, quando descrevemos dados de uma pesquisa, podemos fazê-lo a partir de um esquema de análise, que por sua vez já reflete uma certa interpretação. Apesar de, em nossa experiência de pesquisa, em determinados momentos, interpretarmos os dados sem passarmos pela descrição e a análise, consideramos que a descrição e análise podem ser caminhos úteis para uma interpretação.

## **2.2 Locus e participantes da pesquisa: é caminhando que se faz o caminho**

Compreendo que o caminho trilhado nesta pesquisa e a minha interação com os participantes são parte essencial dos achados. Optei, portanto, por apresentar neste tópico os dados e as discussões referente a esses aspectos. Antes de entrar em contato com os/as professores/as do curso de Licenciatura Intercultural Indígena, já havia realizado uma longa revisão teórica acerca da branquitude e seus efeitos. A apropriação teórica deste tema me permitiu entender que pôr em pauta a identidade racial branca gera, por si só, desconforto racial (Diangelo, 2018). Portanto, a atenção em relação aos primeiros contatos, ao interesse em participar da pesquisa, às ausências deve ser redobrada.

Acrescento, também, a relevância que a temática ora pesquisada reverbera também em estudantes indígenas dos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena Kuaba e Pitakajá, posto que Santos e Franco (2020, p. 6) apontam que “Emerge deste contexto nosso desejo em problematizar as manifestações explícitas e implícitas de racismo no âmbito da formação docente indígena nas universidades públicas do estado do Ceará [...].” Tal publicação foi produzida por um estudante dos referidos cursos, havendo como método a entrevista de seus colegas e, por conseguinte, parentes.

Ademais, entendo também, como visto anteriormente, que a branquitude se apresenta integrada a outros marcadores sociais da diferença. Diante disso, proponho-me a apresentar o que pude encontrar no que concerne ao perfil dos/as professores/as dos referidos cursos quanto ao gênero, ao curso de formação, local de trabalho. Em seguida, buscarei discorrer sobre as tentativas de contato, tecendo considerações e reflexões. Contudo, compreendendo a importância de resguardar o sigilo, irei apresentar apenas o gênero dos professores que, efetivamente, participaram da pesquisa.

Nesse sentido, minha ida à campo se iniciou com a visita ao Centro de Humanidades III, no departamento de Ciências Sociais, ocasião em que foi possível conversar com a coordenação dos cursos citados. Após apresentar a pesquisa, solicitei a lista de professores que compõem o quadro de docentes, que me foi enviada via *WhatsApp*, contendo as seguintes informações: nome completo, local de trabalho, departamento que integra na UFC e número

telefônico. Além destas informações, foi possível ter acesso à formação profissional através da Plataforma *Lattes*.

Compunham a lista de docentes, ao todo, 21 (vinte e um) professores. Quanto à formação profissional, a distribuição acontece entre os seguintes cursos: Ciências Sociais (38%), Letras Vernáculas (28,5%), História (14,2%), Matemática (9,5%), Filosofia (4,7%), Sociologia (4,7%). O sexo masculino representa 61,8% dos integrantes e o feminino corresponde a 38%. Quanto ao local de trabalho, observei que eles atuam, predominantemente, na UFC (80,9%), sendo 76,1% no *campus* de Fortaleza e 4,7% no campus de Sobral. Além disso, há também profissionais vinculados à Secretaria de Educação do Ceará (9,5%), bem como à Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (4,7%), por fim há, também, a participação de professor externo às instituições citadas anteriormente que, por sua vez, atua em diversos movimentos indigenistas do estado do Ceará.

Ao entrar em contato via *WhatsApp* com todos os professores da lista que tive acesso, pude constatar que em relação à identidade étnico-racial, do 21 (vinte e um) integrantes, 20 (vinte) são não-indígenas e 01 (um) é indígena. Antes de tomar ciência de que ele é indígena, entrei em contato e combinamos o dia da entrevista. Ele propôs marcarmos na Escola Indígena Tapeba do Trilho, foi quando me dei conta que não poderia realizar a entrevista, uma vez que não possuía permissão do Comitê de Ética para a construção de pesquisa com os indígenas. Este último apareceu na listagem vinculado à SEDUC, contudo não pude ter mais informações.

No tocante ao perfil dos participantes da pesquisa, aponto que a pesquisa foi realizada com 38% dos profissionais listados pela coordenação dos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena Kuaba e Pitakajá, ou 40% se contabilizarmos somente os professores não-indígenas. Em relação ao sexo, a despeito de ter mais representantes do sexo masculino (61,8%) no cômputo geral – ou 70% se considerarmos apenas os professores não-indígenas –, aceitaram o convite de forma paritária: foram 50% do sexo masculino e 50% do sexo feminino. Detenho me, agora, às reflexões quanto às tentativas de contato.

Para apresentação dos dados de aceite imediato, não tive resposta e a negativa, irei dar as estatísticas sem contabilizar a interação com o professor indígena, tendo em vista o motivo elencado acima. Considerando, portanto, os 20 (vinte) professores da lista, 45% não respondeu, 15% negaram a participação e 40% aceitaram participar. Quanto ao primeiro grupo, foram realizadas, pelo menos 03 (três) tentativas, sendo elas duas vezes por *WhatsApp* e uma vez por e-mail, salvo professores que não conseguiram acesso ao e-mail de nenhuma maneira. Em alguns casos, os contatos aconteceram mais vezes, posto que havia interação, mas em algum momento parei de obter respostas. Desses casos, em um dado momento, foi-me solicitado o

roteiro de perguntas para compreender melhor como seria, mas em seguida não tive mais retorno.

Considerando as negativas, elas se deram por questões de saúde, de logística e de discordância quanto à possibilidade do formato on-line da pesquisa. Em relação aos aceites, realizei 04 (quatro) entrevistas no formato presencial, 03 (três) via Google Meet e 01 (uma) mediante áudio no *WhatsApp*. Das 08 (oito) entrevistas realizadas, uma delas não pude concluir, pois o participante precisou se ausentar para outra atividade e não conseguiu mais horário disponível.

Diante do que expus, apresento algumas conjecturas quanto às informações acima. É preciso fazer algumas reflexões quanto às dificuldades de obter respostas – ou quanto às negativas -, excetuando-se a questão de saúde. Uma delas diz respeito à greve, que limitou as minhas possibilidades de acesso aos professores, haja vista que nesse contexto eu não possuía previsão de quais momentos poderia fazer o convite presencialmente. Será que a greve direcionou o professor a demandas de outras esferas da vida? Por outro lado, entendo que existe uma sobrecarga intensa nas atividades que os docentes universitários precisam realizar, devido às limitações de abertura de mais vagas para professores, aos acúmulos de função e à necessidade de manter um grau de produção científica, muitas vezes acima de seu limite laboral.

Além da greve e excesso de demandas, considerando que durante a greve existem vários movimentos de reuniões, assembleias, planejamentos de pauta etc., questiono-me sobre uma possível dessensibilização quanto às solicitações para participar de pesquisas. Será que existe uma saturação dos professores nesse sentido? De repente, isso poderia ser algo a ser pesquisado. Ademais, também me questiono quanto à via de acesso aos professores, pois obtive uma lista com os números telefônicos: será que alguns utilizam-no somente no que diz respeito à vida pessoal e, por isso, optou por ignorar?

Cito tais questões a fim de aprofundar o contexto em que a pesquisa foi proposta, contudo, deixo aqui meu último – e, dessa vez, utilizo-me de referencial teórico para elaborá-lo - pressuposto. Em seu artigo intitulado “Fragilidade Branca”, Diangelo (2018, p. 35-36) aponta que os brancos vivem em um ambiente que sustenta e reproduz o conforto racial, conjuntura que reduz a tolerância para lidar com o que ela chama denomina como estresse racial. Nesses casos, ela afirma que é provável que as pessoas sintam explosões de emoções aversivas, bem como busque se distanciar daquela situação. Nas palavras da autora:

A Fragilidade Branca é um estado em que até mesmo uma quantidade mínima de estresse racial se torna intolerável, desencadeando uma série de movimentos defensivos. Esses movimentos incluem a expressão de emoções como raiva, medo e

culpa, e comportamentos como discussão, silêncio e abandono da situação criadora de estresse. Esses comportamentos, por sua vez, funcionam para restabelecer o equilíbrio racial branco.

A partir dos dados apresentados, construí uma tabela com todos os dados acima, inclusive com as informações de aceite e negativas, contudo, posto o absoluto cuidado em cumprir o acordo de sigilo, optei por retirá-lo do trabalho, dado que o quadro de professores é pequeno.

### **2.3 Instrumentos de pesquisa de construção e análise de dados**

#### ***2.3.1 Entrevista semiestruturada***

Em seu artigo sobre fundamentos de técnicas de investigação qualitativa, Minayo e Costa (2018) afirmam que entrevista é a técnica mais utilizada quando se trata de pesquisa qualitativa empírica. As autoras também pontuam que, mediante este instrumento de construção de dados, é possível ter acesso a forma como a pessoa participante se refere à realidade que vivencia e que tais dados “[...] constituem uma representação da realidade sob a forma de ideias, crenças, opiniões, sentimentos, comportamentos, e ação, ou seja, sobre modos pensar, sentir, agir e projetar o futuro” (*Ibid.*, p. 141).

Há várias formas de desenvolver uma entrevista, e elas podem ser individuais ou em grupo; podem ser fechadas, semiestruturadas ou abertas. Para a realização deste estudo, foram realizadas entrevistas individuais no formato semiestruturado, ou seja, desenvolvi um guia com perguntas pré-estabelecidas. Contudo, intentei formulá-las através do que González Rey (2005, p. 3) chamou de “aproximação em situação-limite”, que diz respeito a construir perguntas minimamente estruturadas, a fim de gerar uma fala espontânea e percorrer “[...] o trânsito de uma epistemologia da resposta a uma epistemologia da construção” (*Ibid.*, p. 3).

Dessa maneira, pretendi reduzir os riscos da entrevista semiestruturada que Minayo e Costa (2018, p. 143) expõem: “[...] os que assim trabalham correm o sério risco de não inovarem e de apenas obterem respostas a seus questionamentos, quando não dão margem para ouvir, de forma livre, as relevâncias dos interlocutores em campo”.

Ressalto, neste ínterim, outros aspectos que contribuem para a profundidade do material produzido mediante a técnica de entrevista individual e minimamente estruturada, quais sejam: a possibilidade de pedir exemplificações de suas respostas, elucidação de detalhes que não foram mencionados, realização de adaptações e flexibilidades frente às circunstâncias da própria entrevista, bem como ampliar suas compreensões sobre novos aspectos da

investigação, haja vista que o momento da entrevista é vivo, dinâmico e em intensa construção (Oliveira; Guimarães; Ferreira, 2023). Ademais, cito a seguir um trecho relevante a ser considerado desde o planejamento da entrevista até a execução, análise e interpretação dos resultados:

[...] (a) quanto mais rico for o material produzido numa entrevista, mais ele possibilitará uma análise aprofundada; (b) a ordem afetiva e da experiência é mais importante na fala dos entrevistados que os elementos racionais, nas abordagens comprehensivas; (c) quanto menos estruturada for a entrevista, mais ela contribuirá para ressaltar os níveis socioafetivos e existenciais; (d) quanto mais pensada, cuidada e empática for a observação da vida e das relações interacionais diante do tema em tela, melhor o pesquisador compreenderá a lógica interna do grupo estudado (Minayo; Costa, 2018, p. 149).

Diante desses pontos, construí um material com 12 (doze) perguntas, além de abrir a possibilidade para que a pessoa pudesse acrescentar algo que considerasse importante. Considero relevante ressaltar que, após finalizada a escrita da dissertação, optei por permutar os codinomes propostos para os participantes, os quais variam entre P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8. Fiz isso utilizando a seguinte lógica, a cada recorte que utilizo da transcrição textual, sigo a ordem dos números, ao finalizar recomeço novamente.

Fiz essa opção com dois objetivos, o primeiro deles é evidenciar que estou analisando os discursos que circulam no contexto pesquisado, propondo-me a discutir os conteúdos que emergem e não quem os expressa. Por esse mesmo motivo, escolhi usar palavras como: citação, texto, trecho, achado, dado etc. Ao invés de: fala, resposta, dentre outros. A ideia também é reforçar que não estou individualizando a pesquisa. A segunda razão é evitar uma possível identificação, caso todas as falas apareçam com o mesmo signo. Acrescento, ainda, que evitei ao máximo suprimir frases no meio da resposta para evitar qualquer dúvida sobre um possível viés de pesquisa, todavia, isso foi necessário quando há citações de nomes, formação profissional ou qualquer outra informação em houvesse risco de identificação.

### **2.3.2 Instrumento de análise de dados**

Quanto ao plano de análise de dados, utilizei a análise de conteúdo categorial a fim de analisar e interpretar os dados, uma vez que este método possibilita o desvelamento das “[...] orientações de valor, afetivas ou cognitivas dos significantes ou dos enunciados de uma comunicação [...]” (Bardin, 1977, p. 21). Para tanto, é preciso passar por processos de descrição, inferência e interpretação. Como se evidencia a seguir: Bomfim (2010), por sua vez, explicita as etapas de uma análise de conteúdo categorial, que são a pré-análise, a codificação e a categorização.

Diante do que apresentei quanto aos objetivos, delineamento da pesquisa e instrumento de construção de dados, entendi ser importante utilizar um instrumento que me auxiliasse na codificação dos resultados. Nesse sentido, optei pelo software Atlas.TI 24, que foi desenvolvido em um projeto de pesquisa desenvolvido por Muhr na Technical University of Berlin (ZELFA). Tais ferramentas auxiliam no armazenamento, na recuperação e no gerenciamento do corpus da pesquisa, os quais são intitulados de Softwares de Análise de Dados Qualitativos (SADQs).

Ao ter conhecimento de que o Atlas.TI foi produzido, justamente, na Europa Ocidental, refleti sobre os efeitos disso em suas configurações e no formato da pesquisa. Será que seria possível utilizá-lo para estudos decoloniais? Contudo, percebi que grande parte do seu uso ocorre mediante trabalho artesanal da pesquisadora. Desde a década de 1960 que os SADQs são projetos de forma experimental, todavia, apenas na década de 1980 que os pesquisadores, principalmente da área de ciências humanas, começaram a utilizar (Nascimento; Santos, Saraiva, 2022).

Considerando que - como citei acima - trata-se de um trabalho que exige uma leitura exaustiva do material para que seja realizado seu plano de análise, o Atlas.TI 24 auxiliou:

[n]o melhor aproveitamento do tempo; o auxílio no tratamento de grandes quantidades de dados, tornando o processo de análise mais sistemático, rigoroso e explícito, ao abrir a possibilidade de se documentar exatamente como se deram as análises e a codificação teórica, na qual as categorias são vinculadas aos segmentos textuais; a possibilidade de novas formas de administração dos textos, dos códigos e da conexão estabelecida entre eles (Feitosa, 2014, p. 119).

Com isso, aponto os passos da presente pesquisa, que consistiram, inicialmente, na transcrição das entrevistas e anexação no programa. Após a devida apropriação do material, agrupei as unidades de sentido que possuísem características semelhantes para que, enfim, pudesse fazer novas leituras a partir dos agrupamentos para que fosse possível apresentar e discutir os resultados. Ao final, foram produzidas as seguintes categorias: Identidade Racial; Relações Inter-raciais; Construções teórico-metodológicas; Branquitude e Contexto Universitário.

Na categoria Identidade Racial, incluímos as respostas que faziam referência à forma como os/as participantes se percebiam racialmente, o que gerou o tópico: Um olhar para si e para sua racialidade: percepções de docentes dos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena Kuaba e Pitakajá. A categoria Relações Inter-raciais, por sua vez, foi construída a partir dos relatos que tangenciaram as suas relações com os estudantes indígenas e as

associações delas com o reconhecimento de sua identidade racial, em que consistiu o tópico: Identidade Racial e seus engendramentos nas relações entre docentes e estudantes indígenas dos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena Kuaba e Pitakajá. Em seguida, criei a categoria Construções teórico-metodológicas que diz respeito às escolhas de referenciais teóricos e dos métodos de ensino a partir das relações étnico-raciais, o que possibilitou o desenvolvimento do tópico: Identidade Racial e seus engendramentos nas relações entre docentes e estudantes indígenas dos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena Kuaba e Pitakajá.

Além desses, na categoria Branquitude, foram inclusos todos os textos relativos aos significados que os participantes deram a esse conceito, fomentando o subitem: Branquitude e Percepções: significados e expressões. Por fim, na categoria Contexto Universitário, foram agrupados todos os dados que faziam referência a forma como percebiam – ou não – a branquitude dentro do contexto universitário, mais especificamente, nos cursos pesquisados, gerando o tópico: *Ampliando os olhares: compreensões sobre branquitude no contexto dos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena Kuaba e Pitakajá.*

## 2.4 Procedimentos e aspectos éticos

Para iniciar a pesquisa proposta, o primeiro passo foi submeter este projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFC, de forma a assumir o compromisso com todos os procedimentos e princípios éticos estabelecidos na Resolução 466/2012 que discorre sobre pesquisas envolvendo seres humanos. Para realizar a pesquisa nas instalações da UFC, por sua vez, foi preciso uma carta de anuência institucional que já foi anexada no projeto de submissão ao CEP. Com a aprovação deste projeto e com a contribuição e aprovação da banca de qualificação, entrei em contato com a coordenação e, em seguida, com os/as participantes em potencial da pesquisa sobre os cursos de Licenciatura Intercultural Indígena Kuaba e Pitakajá, conforme apresentado acima.

Os/as participantes da pesquisa foram selecionados de acordo com seu interesse e disponibilidade, considerando o critério de participação efetiva como docente dos referidos cursos. A partir deste aceite, os dias e horários foram combinados individualmente, a partir da escolha do/a entrevistado/a em realizar o encontro presencial nas instalações da UFC ou on-line, através de plataformas de reuniões virtuais, ampliando, assim, as possibilidades de horário para a execução da pesquisa. Durante a entrevista, conversei sobre possíveis dúvidas quanto ao do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e verifiquei se a pessoa concordava

integralmente com o documento. Em seguida, pedi autorização para gravação de áudio a fim de realizar a transcrição para utilização na análise de dados.

Destaco, ainda, que os riscos envolvidos na execução desta pesquisa foram mínimos e estão relacionados com possíveis desconfortos e/ou constrangimentos ao responder determinadas perguntas. Contudo, ressalto que a pesquisa foi realizada de forma a assegurar a confidencialidade das informações, bem como estive disponível para encerrar a pesquisa a qualquer momento. Sendo psicóloga, também estive atenta e à disposição para lidar com eventuais demandas emocionais que pudessem ter surgido no decorrer da pesquisa, de forma a fazer encaminhamentos necessários. Reafirmo, portanto, o intuito de desenvolver uma pesquisa na perspectiva decolonial, enfatizando que - para além da concretização dos objetivos propostos - espero contribuir para a potencialização das relações sociais e interraciais construídas no âmbito da educação superior a partir de um engajamento ético-político em direção à transformação social.

### **3 EUROCENTRISMO, BRANQUITUDE E RACISMO CONTRA POVOS INDÍGENAS NO BRASIL**

#### **3.1 A constituição do eurocentrismo e os processos de hierarquização racial**

A ruptura com o padrão de poder instituído pela Europa Ocidental é um imperativo. Considero, portanto, que um caminho para o destituir se inicia com o descortinamento dos processos que tornaram possíveis sua emergência, bem como suas características constitutivas. Desde a invasão das Américas, há mais de 500 anos, a colonialidade e seus efeitos têm repercutido nas formas de organização social, na divisão social do trabalho, na criação de uma classificação racial universal, bem como nas configurações de poder na esfera global. É importante demarcar, contudo, que a Europa Ocidental - a despeito de ter forjado e propagado a si mesma como o ápice do desenvolvimento humano universal e linear, denominado de eurocentrismo - não foi o epicentro do desenvolvimento econômico e tecnológico antes das grandes navegações (Quijano, 2005; Mignolo, 2017).

Destaco, nesse sentido, que a partir dos recursos obtidos pela exploração da América Latina, a Europa Ocidental promoveu uma construção epistemológica em torno da criação do conceito: a) de raça e de sua hierarquização; b) de razão. Contexto esse que, por sua vez, inaugurou a Modernidade e, com ela, a concepção de que a Europa Ocidental é a régua que mede a evolução da humanidade. Discorrer sobre esse momento de transição histórica de poder é de extrema importância, posto que ele apresenta a forma como o dito homem branco se tornou um modelo de sujeito universal, configurando o que mais adiante será compreendido como branquitude.

Situo, portanto, alguns pontos que Gonzaga, Reis e Azevedo (2018) elaboraram a partir das contribuições de Dussel sobre esses processos. O primeiro deles diz respeito à trajetória de desenvolvimento cultural, social, econômico e tecnológico que a Europa Ocidental diz ter percorrido, iniciando com a Grécia, atravessando o Império Romano e culminando na sua formação atual. Contudo, os referidos autores argumentam que esse caminho Grécia - Roma - Europa é uma invenção diacrônica. Eles apontam que, geograficamente, a Europa Ocidental era ocupada por povos tidos como “bárbaros”, posto que não falavam latim e não partilhavam os preceitos de civilidade romanos. Outro aspecto que reforça que a Europa Ocidental não estava no centro da história relaciona-se com o poder do mundo turco-mulçumano, uma vez que: “A ‘universalidade’ muçulmana é a que chega do Atlântico ao Pacífico” (Dussel, 2005, p. 56 *apud Ibid.*, p. 34).

Somente após a queda de Constantinopla, em 1453, houve uma fusão entre a parte ocidental da Europa e a parte oriental da Grécia, de forma que “[...] esquecendo-se da origem helenístico-bizantina do mundo mulçumano, permite a seguinte falsa equação: Ocidente = Helenístico + Romano + Cristão. Nasce assim a “ideologia” eurocêntrica [...] (Dussel, 2005, p. 56 *apud Ibid.*, p. 34, grifo próprio). Foi, portanto, mediante a propagação do falseamento da história tanto do Oriente quanto do Ocidente, que a Europa Ocidental promoveu o apagamento das diversas formas de coexistir. Contudo, considero pertinente sublinhar que a construção e a consolidação do eurocentrismo perpassa o processo de colonização das Américas. Vale enfatizar, então, que o período da fusão se aproximou do início das grandes navegações.

No intuito, ainda, de aprofundar as discussões sobre os processos históricos de construção da hegemonia europeia, considero importante rememorar que, assim como a Europa Ocidental, diversos povos exerceram domínio sobre outros. Contudo, a geopolítica mundial, até este período, não deixou de ser policêntrica e diversa, vide inúmeras civilizações poderosas consideradas centrais em suas regiões no entorno dos anos de 1500. A Dinastia Ming, na China, coexistiu com o Império Romano. Com a queda do califado islâmico, os Sultanatos Otomano, Safávida e Mogol foram grandiosos. Na África, havia o Reino de Benin e o Reino de Oyo, esse último formado pela nação Iorubá. Na América Latina, os Incas e Astecas (Mignolo, 2017). Assim como estes, certamente houve outros povos que, a seu modo, desenvolveram sua cultura, economia e tecnologia.

Já em sua condição de centro do capitalismo mundial, a Europa não somente tinha o controle do mercado mundial, mas pôde impor seu domínio colonial sobre todas as regiões e populações do planeta, incorporando-as ao “sistema-mundo” que assim se constituía, e a seu padrão específico de poder. Para tais regiões e populações, isso implicou um processo de re-identificação histórica, pois da Europa foram-lhes atribuídas novas identidades geoculturais. Desse modo, depois da América e da Europa, foram estabelecidas África, Ásia e eventualmente Oceania (Quijano, 2005, p. 121).

Nesse sentido, entendo como pertinente os questionamentos: por que a dominação europeia se diferenciou de tantas outras, alterando o padrão de poder global e transformando a si mesma em uma raça superior às demais? Como a Europa Ocidental conseguiu converter todas as grandes nações e culturas, situadas em diversos continentes do globo, em identidades reducionistas ou, até mesmo, em simplesmente “não-europeus”? Para responder tais indagações, considero importante dar destaque aqui à reflexão de Mignolo (2017), através da contribuição da historiadora Karen Armstrong. A autora destaca duas áreas imprescindíveis para a questão exposta: a economia e a epistemologia.

O primeiro ponto faz referência ao surgimento do capitalismo globalizado, cuja estrutura montada pelos europeus propiciou uma exploração infindável de recursos que, por sua vez, financiou a concentração e reprodução do poder bélico, farmacêutico, intelectual etc. Nesse aspecto, recorrer ao Quijano (2005) parece-me imprescindível para situar a complexidade desse momento histórico, uma vez que envolve não somente o estabelecimento da hierarquização racial, mas também uma nova forma de controle de trabalho - desta vez global - chamada capitalismo.

[...] estabelecia-se, pela primeira vez na história conhecida, um padrão global de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos. E enquanto se constituía em torno de e em função do capital, seu caráter de conjunto também se estabelecia com característica capitalista. Desse modo, estabelecia-se uma nova, original e singular estrutura de relações de produção na experiência histórica do mundo: o capitalismo mundial (Quijano, 2005, p. 118).

O novo padrão de poder, portanto, é “histórico-estruturalmente” dependente do novo padrão global de controle de trabalho, o capitalismo. Esse, por sua vez, depende das relações sociais de dominação construídas nesse contexto, possuindo a raça como característica fundante. A propagação de uma ideia de inferioridade com base em características fenotípicas foi primordial para a tentativa de legitimar a dominação de diversos povos originários, possibilitando a exploração de recursos do novo continente conquistado e gerando inúmeras e graves consequências, como exemplifico a seguir: “[...] os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e consequentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais” (*Ibid.*, p. 118).

O segundo âmbito, que concerne à epistemologia, também foi essencial para essa nova configuração de poder, refletindo tanto na produção de ciência quanto nos significados dados às produções artísticas. A convergência desses dois aspectos, então, tornou o terreno fértil para o advento da Modernidade. E “Assim, ocultadas por trás da retórica da modernidade, **práticas econômicas dispensavam vidas humanas, e o conhecimento justificava o racismo e a inferioridade de vidas humanas**, que eram naturalmente consideradas dispensáveis” (*Ibid.*, p. 4, grifo próprio).

Quanto a este tópico, Quijano (2005, p. 121) nomeia e amplia essa transformação epistemológica: “[...] a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da *produção do conhecimento*”. Nesse sentido, emergiu uma reconfiguração nas relações intersubjetivas entre dominadores e dominados. Para alcançar este feito, os europeus: 1) expropriaram os povos colonizados, tomando para si suas propriedades; 2) reprimiram “as formas de produção de

conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade" (*Ibid.*, p. 121); 3) forçaram a incorporação da cultura europeia, na medida em que lhes fosse útil para reproduzir a dominação, como a integração dos valores judaico-cristãos.

Acrescento, ainda, que esse processo de genocídio, aculturamento e expropriação foi - ainda no âmbito epistemológico - legitimado pelo paradigma que surgiu à época, o cartesianismo. Se, por um lado, a ideia de racionalidade extinguiu o teocentrismo, por outro construiu um instrumento de método e validação do conhecimento único e específico, mediante o questionamento solipsista do que está dado e a fragmentação da natureza, do homem e, por que não, do próprio conhecimento em si. Ademais, ao passo que fragmentou, também deu vazão aos dualismos, como: razão e emoção; corpo e alma; superior e inferior etc. No contexto do eurocentrismo, alguns deles se destacaram como elementares no processo de dominação, como está exemplificado no trecho a seguir. Sublinho que, até mesmo a perspectiva de linearidade histórica e do evolucionismo:

O confronto entre a experiência histórica e a perspectiva eurocêntrica de conhecimento permite apontar alguns dos elementos mais importantes do eurocentrismo: a) uma articulação peculiar entre um dualismo (pré-capital-capital, não europeu-europeu, primitivo-civilizado, tradicional-moderno, etc.) e um evolucionismo linear, unidirecional, de algum estado de natureza à sociedade moderna europeia; b) a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a idéia de raça; e c) a distorcida relocalização temporal de todas essas diferenças, de modo que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado. Todas estas operações intelectuais são claramente interdependentes. E não teriam podido ser cultivadas e desenvolvidas sem a colonialidade do poder (Quijano, 2005, p. 127).

Em síntese, entendo como necessário destacar que essa nova reconfiguração de poder global atua como um sistema, em que há instituições que respondem por cada âmbito da existência humana. Portanto, as instituições Empresa Capitalista, o Estado-nação, Família Burguesa e Eurocentrismo se encarregam, respectivamente, do controle do trabalho, do controle da autoridade, do controle do gênero e da sexualidade, e do controle da intersubjetividade. Enfatizo, ainda, que, a despeito dessa divisão, todas essas formas de controle são bastante interligadas entre si e impactam na reprodução de uma forma de existir tida como padrão, universal, "correta". Como pontua Quijano (2005, p. 124), ao discorrer sobre isso, "[...] é uma esfera intersubjetiva que existe e atua como esfera central de orientação valorativa do conjunto. Por isso as instituições hegemônicas [...] são universais para a população do mundo como modelos intersubjetivos".

Os referidos modelos, como apresentados, foram - e ainda são - sustentados por uma hierarquização racial, a fim de legitimar a exploração do trabalho dos povos colonizados, de promover a manutenção dos privilégios da identidade racial branca - também conhecida como branquitude - e de sustentar uma epistemologia que nega a diversidade e oprime as inúmeras formas de conhecer e de ser no mundo. Desse modo, comprehendo que aprofundar as discussões acerca da branquitude, especialmente no que concerne aos processos de formação sócio-histórica do Brasil, é fundamental para o delineamento deste estudo.

### **3.2 A supremacia branca e seus desdobramentos no contexto brasileiro**

Ao transcorrer sobre as bases que sustentaram a dominação europeia no tópico anterior, evidenciei a centralidade da hierarquização racial para a constituição do novo padrão global de poder. A criação e propagação de uma ideologia que inferioriza todos que são considerados diferentes deixou não somente marcas, mas toda uma estrutura de poder que reproduz o racismo em todas as esferas, vide a ausência de representatividade de pessoas negras e indígenas em cargos de comando de empresas, nos poderes executivos e legislativos, nas funções de poder do sistema de justiça - promotores, juízes, ministros dos tribunais superiores etc. - e nas produções artísticas, como cinema, músicas, livros. Sobre esse último exemplo, vale acrescentar os lugares sociais de subalternidade que ocupam quando retratadas, repercutindo na construção de um padrão estético rígido e específico, bem como na formulação de concepções preconceituosas quanto ao modo de vida, à sexualidade, à religião, à aptidão de trabalho, à capacidade intelectual, dentre outros âmbitos.

Isto posto, lanço uma indagação óbvia, porém encoberta: se tais grupos étnico-raciais não ocupam esses espaços, qual ocupa? Digo óbvia porque, em universidades, por exemplo, basta olhar ao redor para perceber a desigualdade racial entre estudantes; digo encoberta porque a naturalização de uma pretensa superioridade branca nos foi imposta através das instituições hegemônicas<sup>2</sup> oriundas da colonialidade. Contudo, a esse sistema de privilégios garantidos às pessoas brancas, foi dado um nome: branquitude. Um dos primeiros autores a discorrer sobre branquitude no Brasil, ao publicar “A patologia do ‘branco’ brasileiro”, em 1957, apresenta os formatos da consolidação do racismo no Brasil:

---

<sup>2</sup> São elas as empresas capitalistas, o Estado-Nação, a família burguesa e o eurocentrismo.

Para que a minoria colonizadora mantivesse e consolidasse sua dominação sobre as populações de cor, teria de promover no meio brasileiro, por meio de uma inculcação dogmática, uma comunidade linguística, religiosa, de valores estéticos e de costumes. Só assim, diria Gumplowicz, poderia apoiar sua autoridade em sólidos pilares, o que sempre constitui, para todo poder, um valioso elemento de conservação, uma efetiva garantia de duração (Ramos, 1995, p. 219).

Retomando brevemente considerações sobre a colonização das Américas, porém agora direcionando a análise à branquitude, destaco o ponto defendido por Bento (2022), qual seja a compreensão de que os beneficiários da exploração das colônias não se restringiram às famílias ricas, pessoas brancas pobres também foram favorecidas, evidenciando que a desigualdade racial transcende a questão de classe. Tal configuração também foi reproduzida no Brasil, uma vez que pessoas brancas de todas as classes sociais obtêm vantagens materiais e simbólicas. Nesse sentido, aponta Schucman (2012, p. 19): “[...] ao aceitarem a raça como um divisor, dessa classe, se aproximavam dos brancos de todas as outras classes sociais, dividindo com estes os mesmos acessos a lugares públicos, o mesmo direito a voto e, portanto, o *status* dado à branquitude”.

Sublinho, com isso, o reconhecimento do entrecruzamento dos marcadores sociais da diferença. A despeito do foco desta pesquisa ser a questão étnico-racial, é importante demarcar que outras categorias identitárias, como classe, gênero, geração etc., também impactam as condições de existência de seus grupos pertencentes. A mulher pobre branca, a título de exemplo, usufrui das vantagens que a mulher pobre negra/indígena não acessa, condição que comumente é invisibilizada pelo pacto da branquitude (Hirano; Acuña; Machado, 2019). A negação de tais benefícios emergem em diversos formatos, como a famigerada ideologia da meritocracia.

A crença em um sistema no qual apenas o mérito individual influencia a conquista de emprego, o ingresso em universidades, o acesso aos diversos lugares sociais etc., é uma das bases de sustentação da supremacia branca. Defensores dessa ideologia passam, então, de ferrenhos racionalistas para seguidores da inacreditável “coincidência” de viver em uma sociedade cuja maioria é negra e parda. Contudo, apenas indivíduos brancos ocupam, por mérito, os espaços de poder. Acreditar que todos nós partimos de um mesmo lugar é desconsiderar que os nossos - ressalto como pesquisadora branca - ancestrais escravocratas deixaram heranças que impactam estruturalmente o contexto atual (Bento, 2022).

Travando, especificamente, discussões quanto a essa realidade no Brasil, Bento (2002) aponta que em pesquisas coordenadas pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho, em regiões do Brasil, foi constatado que, quando emerge a questão étnico-racial, mesmo quando

há o reconhecimento das desigualdades, o foco sempre recai sobre a pessoa negra. A autora argumenta: “Há desigualdades raciais? *Há!* Há uma carência negra? *Há!* Isso tem alguma coisa a ver com o branco? *Não!* É porque o negro foi escravo, ou seja, é um legado inerte de um passado no qual os brancos parecem ter estado ausentes” (Bento, 2002, p. 3). Situar a desigualdade racial como uma questão do passado - sem considerar heranças materiais e simbólicas oriundas desse contexto nem reconhecer sua reprodução na atualidade - é uma das estratégias para defender o mérito de cada indivíduo.

Assim como questiono a perspectiva individualista da meritocracia, sustento - para fins de discussão sobre o poder da branquitude - a necessidade de transcender os sujeitos em sua particularidade, a fim de partir para uma compreensão estrutural desse poder. Schucman (2012, p. 23) sintetizou, brevemente, que essa estrutura se mantém mediante “[...] uma rede na qual os sujeitos brancos estão conscientes ou inconscientemente exercendo-o em seu cotidiano por meio de pequenas técnicas, procedimentos, fenômenos e mecanismos que constituem efeitos específicos e locais de desigualdades raciais”. A mesma autora também caracteriza algumas características dessa rede de poder, dividindo-as em três pontos: 1) a invisibilidade; 2) privilégios materiais; e 3) privilégios simbólicos.

A invisibilidade, conforme aludi anteriormente, diz respeito à naturalização das desigualdades raciais. Contudo, sobre isso, é fundamental indagar: é invisível para quem? Quais os anteparos dessa suposta invisibilidade? Para discutir tais questionamentos, utilizo um importante trabalho realizado por Diangelo (2018), que versa sobre a fragilidade branca. A autora elenca fatores que produzem uma conjuntura de “proteção racial” para pessoas brancas, são eles: a segregação, o universalismo e individualismo, o direito ao conforto racial, a arrogância racial, o pertencimento racial e a liberdade psíquica.

No que concerne à segregação, a autora aponta para um isolamento ambiental social que extrapola o contato físico, atingindo um nível representacional e informacional. Ao crescer em lugares segregados - escolas, vizinhanças, trabalho, mídia -, pessoas brancas não são confrontadas com outras perspectivas de vida, evitando o que a referida autora chama de “estresse racial”. Nesse sentido, faço o seguinte recorte para apresentar esse ponto:

Além disso, pessoas brancas são ensinadas a não sentir nenhuma falta pela ausência de pessoas não brancas suas vidas e, de fato, é essa ausência que define suas escolas e vizinhanças como “boas”; brancos acabam por tomar uma “boa escola” ou “boa vizinhança” como uma forma disfarçada de dizer “branca” [...] é realmente uma mensagem profunda, que é intensamente internalizada e reforçada diariamente através de discursos normalizados sobre boas escolas e bairros. Essa dinâmica de ganho – e não perda por meio da segregação racial – pode ser considerada o aspecto mais profundo da socialização racial branca (Diangelo, 2018, p. 42).

Sobre isso, Diangelo (2018) também discute a questão de uma linguagem codificada. Na citação anterior, por exemplo, outras palavras e argumentos são utilizados de forma codificada para identificar locais frequentados apenas por pessoas brancas. Ademais, quando brancos têm contato com a pauta do racismo, em geral são apontadas as vivências a partir da perspectiva de pessoas não brancas, como se o racismo fosse um problema “deles” e não nosso:

Mas mesmo nessa área, nem todos os cursos multiculturais ou programas de treinamento falam diretamente sobre o racismo, muito menos sobre o privilégio branco [...] Essa linguagem codificada racialmente reproduz imagens e perspectivas racistas enquanto reproduz a confortável ilusão de que a raça e seus problemas são o que ‘eles’ têm, não nós (*Ibid.*, p. 37-38).

Esse contexto, por sua vez, garante um outro fator, chamado por Diangelo (2018) de “direito ao conforto racial”. Ela argumenta, nesse ponto, sobre a baixa tolerância ao desconforto racial, evidenciando que, ao se depararem com situações de conflito racial, pessoas brancas se insurgem contra a fonte causadora, culpabilizando-a e caracterizando-a como ameaçadora. Ocorre uma tentativa de “virada de jogo”, posto que, após uma série de violências perpetradas contra pessoas negras e indígenas, pessoas brancas se dizem não se sentirem seguras diante de uma situação de desconforto racial. De forma que, “Essa insistência também funciona para punir aqueles que quebram os códigos brancos de conforto [...] Isso banaliza nossa história de brutalidade em relação às pessoas não brancas e perverte a realidade dessa história (*Ibid.*, p. 45). Considero importante apresentar aqui alguns gatilhos que comumente provocam estresse racial em pessoas brancas, posto que são enfrentamentos à supremacia branca em seus vários domínios:

- Sugerir que o ponto de vista de uma pessoa branca vem de um quadro de referência racializado (desafio à **objetividade**); • Pessoas não brancas falando diretamente sobre suas perspectivas raciais (desafio aos **códigos raciais brancos**); • Pessoas não brancas escolhendo não proteger os sentimentos raciais das pessoas brancas em relação à raça (desafio às **expectativas raciais brancas e necessidade/direito ao conforto racial**);
- Pessoas não brancas não dispostas a contar suas histórias ou responder perguntas sobre suas experiências raciais (desafio às **relações colonialistas**); • Um colega branco não concordando com as interpretações de alguém (desafio à **solidariedade branca**); • Receber a devolutiva de que o comportamento de uma pessoa teve um impacto racista (desafio ao **liberalismo branco**); • Sugerir que a participação no grupo seja significativa (desafio ao **individualismo**); • Um reconhecimento de que o acesso é desigual entre grupos raciais (desafio à **meritocracia**); • Ser apresentado a uma pessoa não branca em posição de liderança (desafio à **autoridade branca**); • Ser apresentado à informação sobre outros grupos raciais através, por exemplo, de filmes em que pessoas não brancas dirigem a ação, mas não estão em papéis estereotipados,

ou educação multicultural (desafio à **centralidade branca**) (*Ibid.*, p. 40, grifo próprio).

Ademais, a crença na universalidade e no individualismo também emergem como fatores de sustentação para a manutenção dos privilégios da branquitude. Uma vez que pessoas brancas não se consideram pessoas racializadas, acreditam que suas perspectivas são objetivas e universais, descoladas de um discurso localizado contextualmente e que, portanto, se todos vivem em um mesmo “mundo”, todos devem ter os mesmos direitos e obrigações, negando o princípio da equidade. Em contrapartida, se um caso de racismo é nitidamente evidenciado, coloca-se a culpa no indivíduo em si, retirando a responsabilidade do grupo racial. Com isso, novamente é preciso contar com um duplipensamento<sup>3</sup> ao defender que “todos são iguais” ao passo que “todos são diferentes”, a depender do que convém à branquitude.

Quanto à arrogância racial, Diangelo (2018) revela as diversas facetas de uma extrema autoimagem positiva em relação a si mesmo perante outras raças, de forma que, ao serem confrontadas com falas sobre racismo, pessoas brancas querem que o racismo seja explicado de uma forma específica, comumente gentil e lógica, sem qualquer tom emocional. Por outro lado, quando o racismo é exposto de forma que essas pessoas não conseguem acessar, ele é invalidado e desconsiderado de pronto. Em muitos casos, o contra-argumento a explanações robustas e bem fundamentadas sobre o racismo aparecem em formatos de “mas eu penso diferente” ou “bastaria fazer de tal forma...”, reduzindo uma questão complexa e de ordem macroestrutural a uma situação que poderia ser resolvida em um estalar de dedos.

O pertencimento racial diz respeito à intensa representatividade de pessoas brancas em situações consideradas positivas na sociedade, de forma a se sentirem sempre inclusas em todos os contextos que lhe são favoráveis. Um exercício apresentado por Diangelo (2018), em momentos de discussão sobre racismo, é separar grupos por raça a fim de debater determinadas situações. Ela relata a desestabilização de pessoas brancas dada a perda de controle e a demanda de pensar em si como identidade racial. Nessa esteira, Laborne (2014, p. 29) discorre sobre isso no contexto brasileiro: “[...] um dos significados de ser branco brasileiro parece ser a possibilidade de escolher entre revelar ou ignorar a própria branquitude. Nesse sentido, ser branco traz a possibilidade de não ter que pensar sobre seu pertencimento racial”.

Quanto ao último fator pontuado por Diangelo (2018), chamado de liberdade psíquica, revela o “isolamento psíquico” acerca do racismo por parte da branquitude, uma vez

---

<sup>3</sup> Vocábulo oriundo de George Orwell, em seu livro intitulado 1984, que significa a capacidade de conceber, simultaneamente, como corretas duas crenças que se contradizem.

que não há represálias por não pensar sobre raça. Ao contrário, caso isso seja situado em conversas entre pessoas brancas, é provável que isso seja repreendido. Nesse sentido, nós, pessoas brancas, dispomos de mais energia psíquica para pensar os diversos problemas, evitando temáticas que desencadeiam estresse racial.

Retomando as características da rede de poder da branquitude, há, portanto, - além da invisibilidade - os privilégios materiais e simbólicos pontuados por Schucman (2012). A autora destaca os dados que evidenciam o acesso facilitado à educação, à moradia, à saúde, ao emprego etc., por pessoas brancas, fato que - por si só - já aumenta a possibilidade de atravessar a estratificação social em termos de renda e angariar riquezas materiais. Contudo, não é apenas isso que reproduz e situa a branquitude em um lugar de poder. Os ganhos simbólicos também são bastante expressivos, os quais vão desde fazer compras, andar com pressa nas ruas etc., sem se preocupar em ter sua honestidade questionada, até emitir opiniões sobre assuntos diversos, desempenhar suas atividades laborais sem, necessariamente, estar como representante de um grupo racial. Sobre os privilégios simbólicos e econômicos, destaco que:

Mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da brancura, o que não é pouca coisa. Assim, tentar diluir o debate sobre raça analisando apenas a classe social é uma saída de emergência permanentemente utilizada, embora todos os mapas que comparem a situação de trabalhadores negros e brancos, nos últimos vinte anos, explicitem que entre os explorados, entre os pobres, os negros encontram um déficit muito maior em todas as dimensões da vida, na saúde, na educação, no trabalho. A pobreza tem cor, qualquer brasileiro minimamente informado foi exposto a essa afirmação, mas não é conveniente considerá-la. Assim o jargão repetitivo é que o problema limita-se à classe social. Com certeza este dado é importante, mas não é só isso (Bento, 2002, p. 3).

Haja vista que os privilégios oriundos da branquitude recaem sobre todas as pessoas brancas, independentemente de serem pessoas que reproduzem deliberadamente a supremacia branca ou de serem sujeitos partícipes da luta antirracista, reputo necessário refletirmos, então, sobre o que delimita a branquitude, ou seja, quem são as pessoas brancas? É a cor da pele? Os traços sanguíneos? O lugar de poder que ocupa? Sua postura crítica ou não em relação à branquitude? Para tecer considerações acerca desses questionamentos, é importante primeiramente reafirmar que comprehendo as identidades raciais como frutos de uma construção sócio-histórica e, portanto, é preciso conceber aspectos territoriais, regionais e políticos envolvidos. Laborne (2014, p. 29) coaduna com essa perspectiva ao discorrer sobre os significados de ser branco no Brasil, pontuando que:

[...] a identidade racial branca não se constrói apenas em função da cor da pele, já que a brancura, enquanto um conceito distinto, mas relacionado à branquitude, não se

resume exclusivamente a suas dimensões corpóreas. Isso significa dizer que o próprio corpo não teria relevância social, não fossem os significados que lhe dão moldagem. Assim, só a partir do entendimento de que a branquitude é também uma construção social é que seria possível torná-la visível.

Nesse sentido, não há inatismo no que concerne à branquitude, não é meramente uma questão genética. Conforme Schucman (2012) aponta, os conceitos de etnia, raça, cor e cultura se cruzam e se distanciam de diferentes formas a depender da formação do país em questão. Para exemplificar, a autora cita que, para os Estados Unidos, a origem étnica e genética são parâmetros imprescindíveis para uma pessoa ser considerada branca. Em contrapartida, no Brasil, o fenótipo, a aparência e o lugar de autoridade são fatores determinantes para se sentir pertencente, de forma que ter parentes de primeiro grau que sejam pessoas negras ou indígenas não irá restringir privilégios, caso seu fenótipo e sua posição social lhe conceba tais benefícios.

É preciso pensar que os parâmetros citados como características da identidade racial branca produzem significados, sentidos e formas de agir e se movimentar no mundo diferentes em cada sujeito, ao passo que cada sujeito percebe de forma diferente cada um destes aspectos, cada sujeito se *torna* branco e exerce o poder da branquitude de uma maneira, entrecruzando sempre com outros aspectos relacionados à classe, gênero, história de vida etc. (Schucman, 2012, p. 30, grifo da autora).

Ciente, portanto, de que a branquitude é percebida e expressa de forma diversa por sujeitos diferentes, vale acrescentar as contribuições de Cardoso (2010), ao discorrer sobre branquitude crítica e acrítica. O referido autor fez tais recortes a partir da desaprovação pública do racismo para designar a branquitude crítica, reafirmando a impossibilidade de acessar os posicionamentos no âmbito privado. Contudo, importa pontuar muitos aspectos de uma postura que ele nomeia como hipocrisia. De forma que a branquitude crítica “Ama, convive, ‘tolera’, ‘suporta’, convive hipocritamente com o Outro” (Müller; Cardoso, 2018, p. 43). Por outra via, considera como parte da branquitude acrítica quem defende o privilégio branco, quem se considera naturalmente superior às pessoas não-brancas, quem prega o ódio racial, quem faz parte de grupos supremacistas brancos.

Nessa esteira, Cardoso (2010) defende a necessidade não somente de direcionar os holofotes para a branquitude, como também de visibilizar a diversidade dos grupos que fazem parte dessa identidade racial, demarcando também as intersecções de gênero, classe, nacionalidade etc. Diante disso, ele expõe: “[...] acredito que problematizar a branquitude na sua diversidade pode contribuir para ampliar e aprofundar o conhecimento sobre as sutilezas da lógica de classificação social” (*Ibid.*, p. 615). Contudo, ainda no âmbito das diferentes branquitudes, ressalto as dificuldades das pesquisas nessa seara. Cardoso (2010) aponta que

praticamente inexistem estudos referentes a branquitude acrítica, uma vez que ele aponta o caráter homicida deste grupo, indicando uma provável agressividade quando sua superioridade racial fosse posta em questão. Ademais, ao se tratar da branquitude crítica, realço o desafio de obter respostas que não sejam ditas apenas pelo constrangimento de se reconhecer racista, mesmo que o reproduza cotidianamente de forma velada.

Considero importante, também, apresentar outra composição da branquitude, que Cardoso (2010) chama de branco antirracista. Nesse caso, fazem parte disso pessoas que, além de não reivindicarem o privilégio branco, opõem-se a ele. Contudo, o autor evidencia que - antirracista ou não - essas pessoas continuam a obter as vantagens oriundas da desigualdade racial. Porém, nesse caso, elas vivenciam o que ele chama de conflito do branco antirracista, definido como “[...] uma tarefa a ser realizada cotidianamente por brancos antirracistas, que vivem o conflito de, por um lado, pertencerem a um grupo opressor e, por outro lado, colocarem-se contra a opressão” (*Ibid.*, p. 623). Nesse sentido, considera que os brancos antirracistas buscam desaprender e desconstruir o racismo diariamente.

Considero fundamental, desse modo, reiterar que os estudos sobre branquitude só fazem sentido quando associados à luta antirracista, objetivando o rompimento de ciclos de violência seculares que se reproduzem no dia a dia. Nessa esteira, importa, também, evidenciar o racismo em suas particularidades. Em concordância com a Psicologia Social Crítica, que evidencia a importância da produção de saberes localizada em seu território, a partir de suas especificidades históricas, sociais, econômicas e políticas, enfatizo a necessidade de ampliar o olhar para o racismo e seus desdobramentos no Brasil, mais especificamente contra os povos indígenas.

### **3.3 Processos de colonização e racismo no Brasil: o etnocídio e genocídio indígena**

É de fato conhecimento que os diversos países da América Latina partilham os processos de exploração, genocídio, expropriação e violações de seus povos originários. Contudo, também é possível aprofundar questões territoriais e adentrar as particularidades do Brasil, e - de forma ainda mais singular - do Nordeste e, por sua vez, do Ceará. Se me fosse perguntado qual palavra utilizaria para definir o contexto social e econômico do Brasil, diria: contraste. Como pontua Gois (2003), o Brasil abrange grandes pólos tecnológicos com geração de riqueza acentuada ao passo que inúmeras famílias morrem por inanição. Uma das regiões consideradas mais vulneráveis em relação à situação econômica é, justamente, o Nordeste, a

despeito de ter abrigado a capital do Brasil e ter sido o centro econômico do País no período da exploração da cana de açúcar.

Algumas problemáticas se destacam nesse território, como a grande concentração de renda e de latifúndios improdutivos, o que intensifica os danos causados pelas fortes secas. Além da centralização do poder nas mãos de poucos grupos familiares, estrutura de poder também conhecida como oligarquia e coronelismo. Como sintetiza Góis (2003, p. 284):

Como consequência de políticas perversas, de injustiças, da presença do privado no público e da grande concentração da riqueza, hoje se vê um quadro no campo cheio de miséria e indignação, um quadro de tensão que, a cada dia, revela suas contradições com mais violência e impulsiona os trabalhadores sem-terra a buscar formas de expressão e luta mais profunda e combativa, como através do MST (Movimento dos Sem-Terra), um movimento social que integra uma visão local e rural dos problemas sociais com uma visão nacional e mundial da realidade dos excluídos sociais. É, ao mesmo tempo, um movimento baseado na luta de classes, na ética e na ecologia.

Importa apresentar que, mesmo diante de intensas adversidades, as potencialidades dessa região são evidentes, vide a força dos movimentos sociais organizados no Nordeste, como foi destacado na citação anterior. Os aprendizados diante das intempéries climáticas, as criativas formas de organização de seu cotidiano para encontrar caminhos de enfrentamento, de resistência e existência, bem como de lazer e de conexão comunitária. Destaco, compreendendo o enfoque desta atual pesquisa, os movimentos sociais indigenistas, que têm se fortalecido e lutado pela demarcação de suas terras, por uma saúde e educação indígenas de qualidade etc. Nesse sentido, entendo como substancial, nesse momento da pesquisa, o desvelo dos processos sócio-históricos da colonização e do racismo no Brasil, enfatizando os povos indígenas.

Na busca por referências bibliográficas que trouxessem elementos acerca do racismo contra povos indígenas no Brasil, obtive acesso a inúmeros artigos que tiveram uma relevante e necessária contribuição ao racismo direcionados às populações negras, porém poucos sobre indígenas. Nesse percurso, contudo, encontrei um artigo que foi produzido a partir de um projeto chamado “Racismo e Anti-racismo no Brasil: o caso dos povos indígenas”, construído com lideranças, intelectuais e artistas indígenas, como Ailton Krenak. Esse artigo discute pontos primordiais, destacando falas pertinentes proferidas por lideranças indígenas, tecendo articulações com autores importantes. Com isso, optei por utilizá-lo como peça central nas discussões elaboradas neste tópico, dada a relevância desta produção e o número reduzido de outros artigos acerca deste tema, como é possível acessar no trecho a seguir:

O que ficou evidente desde a primeira roda de conversa foi que, se para muitos acadêmicos de instituições brasileiras a violência contra populações indígenas não deve, ou não precisa, ser descrita como racismo, para os participantes indígenas do encontro não havia a menor dúvida de que sofrem e vêm sofrendo racismo desde a chegada dos europeus ao continente, racismo que se estende também, é preciso dizer, à forma como são tratados pela universidade (Milanez *et al.*, 2019, p. 2170).

Destaco, portanto, uma primeira característica do racismo na realidade brasileira: a negação. É indubitável que o racismo existe e é estrutural. Contudo, o mito da democracia racial pelo conceito de mestiçagem - o qual aprofundarei logo mais - e o fato de o racismo não ter sido implantado no âmbito do ordenamento jurídico brasileiro, como o *apartheid*, é um dos argumentos utilizados para justificar que não há racismo no Brasil, ou mesmo que não ocorreu de forma tão dura, como em outros países. Ora, séculos de sequestros, escravização, estupros, destituição de suas identidades, restrição de suas crenças, para questionarem quão racista o Brasil se tornou? A negação do racismo brasileiro se entranhou de tal modo em nossa cultura que Darcy Ribeiro (1995), em dado momento, ao reconhecer as violações perpetradas contra os negros, minimizou o racismo instituído no Brasil.

Essa situação não chega a configurar uma democracia racial, como quis Gilberto Freyre e muita gente mais, tamanha é a carga de opressão, preconceito e discriminação antinegro que ela encerra. Não o é também, obviamente, porque a própria expectativa de que o negro desapareça pela mestiçagem é um racismo. **Mas o certo é que contrasta muito, e contrasta para melhor, com as formas de preconceito propriamente racial que conduzem ao apartheid** (Ribeiro, 1995, p. 225-226, grifo próprio).

No que concerne especificamente aos povos indígenas, a negação do racismo ganha novos contornos. Milanez *et al.* (2019) apontam que a transição da escravidão indígena para a negra foi utilizada para ocultar as outras formas de exploração do trabalho indígena, além do genocídio e do etnocídio. Em seu trabalho sobre racismo contra indígenas, Peixoto (2017, p. 27) menciona o espanto das pessoas ao ouvir o tema de seu estudo, e ela expôs que: “A resposta de que eu estudava o racismo contra os indígenas causava um misto de surpresa e espanto suscitando muitas vezes um novo questionamento: ‘existe racismo contra o índio?’”. Nesse sentido, ela aborda que há o reconhecimento das violências e dos maus-tratos, contudo, comumente não é nomeado como racismo.

Outro processo histórico que tem se desdobrado ao longo de séculos e repercutido diretamente nos povos indígenas pode ser nomeado como: ambiguidade e contradição. Desde a invasão até a atualidade, diversas leis foram instituídas sob a alegação de “proteger” os indígenas, seguindo as orientações da Igreja. Contudo, além dessa “proteção” se constituir em

mais uma forma de violência, não era tratada com seriedade. Como Milanez *et al.* (2019, p. 2164) afirmam, a despeito das leis a Coroa, “[...] na prática autorizava que colonos controlassem pessoas indígenas a partir de ‘guerras justas’, descimentos, e as diversas formas de escravização”. Reafirmando de forma contundente, “[...] a Coroa teria produzido uma legislação indigenista contraditória, oscilante e hipócrita” (Perrone-Moisés, 1998, p. 115 *apud* Ebeidalla, 2023, p. 68).

Com o intuito de expor alguns exemplos da contrariedade dessas leis - que foram importadas de Portugal e, por isso mesmo, já abusivas por si só -, apresentarei três delas obtidas pela tabela elaborada por Ebeidalla (2023, p. 140, grifo próprio). Em 1680, eles instituíram:

Os gentios... são senhores de suas fazendas [nos aldeamentos] como o são no sertão, sem lhes poderem ser tomadas... nem serão obrigados a pagar foro ou tributo algum das ditas terras [de aldeamentos], ainda que estejam dadas em sesmarias e pessoas particulares, porque na concessão destas se reserva sempre prejuízo de terceiro, e muito mais se entende, e quero que se entenda ser reservado o prejuízo, e **direito dos índios, primários e naturais senhores delas**.

Em termos de legislação, à primeira vista, parecem garantir plenos direitos sobre suas terras e reconhecê-los como senhores naturais dela. Contudo, na prática houve uma expropriação em massa, bem como a ocorrência do chamado descimento, que consistia em deslocar indígenas já organizados em seus territórios nas matas para ocupar vilarejos e aldeamentos em povoados instituídos por portugueses. Essa estratégia era promovida objetivando desorganizar a coletividade indígena, viabilizar a mão de obra indígena para defesa de territórios de interesse, bem como para facilitar o controle sobre suas crenças, seus modos de vida e de existência, catequizando-os (Ebeidalla, 2023).

Outras leis se seguiram, como a de 1686, quando “[...] decretado por Pedro II, Rei de Portugal, garantiu aos indígenas o direito de se recusar a sair de suas terras. Aldeamentos para ‘civilização dos índios’, nesse contexto, foram feitos dentro das terras originais dos índios” e a de 1755, em que “A lei pombalina sobre os indígenas determinou que ‘[os índios têm] inteiro domínio e pacífica posse das terras [...] para gozarem delas per si e todos os seus herdeiros’ (Ebeidalla, 2023, p. 140). À despeito do que os portugueses declararam, a realidade se mostrava bastante diferente. Diversas brechas eram encontradas para justificar as atrocidades perpetradas contra os indígenas e a expropriação de suas terras.

Esse cenário de ambiguidade é, certamente, sentido por indígenas em plena década de 2020. Optei por realizar um panorama detalhado, apresentando legislações que iam na contramão do que efetivamente foi implementado na realidade dos povos indígenas, a fim de

apresentar o “embate” jurídico atual quanto à tese jurídica do Marco Temporal. A Constituição Federal de 1988 reconhece os direitos originários sobre o território pelos indígenas, dentre outros avanços para a reprodução e o fortalecimento de sua cultura e de sua organização social. Contudo, é preciso que haja a concretização desse direito através da demarcação de terras e regularização fundiária, que não têm acontecido de forma efetiva, ao longo das últimas décadas, e que têm sofrido ameaça de jamais acontecer visto a criação de uma brecha temporal para promover o impedimento do direito à terra de incontáveis etnias indígenas.

Ao discorrer sobre racismo, Ailton Krenak expõe um ponto de extrema importância para delinear as configurações do racismo contra indígenas no Brasil. Ele faz referência à história de descimentos e aldeamentos, afirmando que essa conduta se propaga até os dias atuais. Com isso, descreve o seguinte aspecto do racismo: segregação. Krenak afirma que “No Brasil, nós naturalizamos a ideia imposta pelo colonialismo de ter uma parte do nosso povo que nasceu para viver segregado” (Milanez *et al.*, 2019, p. 2171). Esse argumento se coaduna com a fala de Olívio Jecupé, escritor indígena que retrata o distanciamento social e o estranhamento existente quando os indígenas ocupam os diversos espaços sociais:

Quando você fala de um índio escritor as pessoas se assustam: mas um índio escritor? Tudo assusta à sociedade. Quando eu entrei na USP nos anos 1990, todo mundo queria saber como eu tinha entrado, e eu dizia: “eu prestei vestibular”. Nós formamos uma associação na nossa aldeia, “mas tem CNPJ?” – Sim, se não tem CNPJ, não é associação. “Mas vocês têm conta em banco?”. Então para a sociedade não indígena, quando você fala “o índio faz isso”, é assustador porque o índio é sempre visto como primitivo (Milanez *et al.*, 2019, p. 2176).

Sobre essa segregação imposta aos indígenas, destaco um estudo realizado por Ribeiro (2022) sobre os casos de racismo contra indígenas em cidades brasileiras. Ele analisou e sistematizou os dados das edições do relatório Violência contra os povos indígenas no Brasil (CIMI) e evidenciou diferentes casos de racismo, diferenciando as cidades como menos populosas, tendo encontrado casos que ele agrupou e nomeou como “Presença Indígena e Racismo Ostensivo”, bem como cidades mais populosas, denominando os casos encontrados no relatório como “Anonimato Cotidiano e Violência”. Ele aponta que, mesmo havendo proporcionalmente um número bem menor de indígenas nas cidades mais populosas, o número de casos relatados de racismo é maior.

Em cidades menos populosas no Brasil, ele descreve situações como: um grupo de indígenas atingidos com “[...] pauladas, pedradas e água quente” (CIMI, 2006, p. 118 *apud Ibid.*, p. 11); indígenas que foram impedidos de acessar um restaurante, pois “[...] a ordem era da chefia é que realmente eles iriam parar de atender os indígenas (CIMI, 2014, p. 74 *apud*

*Ibid.*, p. 11); a escuta de diversos xingamentos quando indígenas deixam seus territórios para acessarem à cidade é relatado. O que reforça a compreensão de que há uma intensa segregação de indígenas (*Ibid.*, 2022).

Quanto às cidades mais populosas no Brasil, diversas situações relatadas dizem respeito ao preconceito em relação à capacidade intelectual e laboral de indígenas, além de casos de trabalhos análogos à escravidão; como Ribeiro (2022, p. 15) descreveu, os “[...] jovens indígenas foram submetidos a trabalho forçado, além de sofreram agressões verbais”. Os casos de trabalho infantil também foram pautados, em que crianças indígenas no contexto escolar foram submetidas a uma violência absurda, como foi apresentado: “[...] Segundo a Procuradoria, as crianças eram forçadas a carregar água e areia em baldes de cinco litros, durante o horário de aula. Há denúncias também de uso de palavrões e ofensas contra a origem indígena das crianças, feitas pela diretora da unidade de ensino (CIMI, 2012, p. 89 *apud Ibid.*, p. 14).

Nesse sentido, além de os indígenas vivenciarem diversas formas de racismo na sociedade brasileira - que vão desde violências físicas e verbais às segregações e impedimentos de participar da vida pública -, as experiências segregacionistas também ocorrem por seus territórios indígenas estarem cercados pelo agronegócio e por mineradoras que, a todo momento, ameaçam invasões. De forma que Ailton Krenak faz referência a essa suposta “proteção” do Estado - e suas muitas ambiguidades e contradições -, reafirmando ser um pretexto para segregar e controlar os povos indígenas, uma vez que impõe diversas restrições e limitações para que os indígenas, de fato, tenham acesso aos seus direitos básicos e, em contrapartida, não coíbe com eficácia os inúmeros casos de racismo existentes.

É absolutamente necessário retomar algumas características do processo de formação histórica, social e econômica do Brasil apresentadas no início deste tópico, para discorrer sobre as intensas violações de direitos dos povos indígenas. Como foi exposto, o país se desenvolveu economicamente a partir de um modelo agroexportador, através da monocultura. Citando o caso de Mato Grosso do Sul, em que o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) delimitou reservas para os Kaiowá e Guarani motivados em reduzir o acesso e a defesa deles a outras dimensões territoriais no estado, é possível compreender o que Krenak aponta como “[...] uma relação de desigualdade, de segregação que penaliza os povos indígenas de uma maneira tão disfarçada que parece um benefício” (Milanez *et al.*, 2019, p. 2171).

Nesse sentido, Krenak argumenta que, a despeito da importância atual das demarcações de seus territórios, as contradições desses processos também são evidentes. Ademais, Lima e Urquiza (2015, p. 120) destacam que muitas “[...] reservas foram constituídas

e definidas em processos de alienação, arbitrário e desrespeitoso às dinâmicas internas das comunidades". Os autores acrescentam que, após as fortes mobilizações indigenistas desde a década de 1980, foram demarcados outros territórios adjacentes na tentativa de reaver parte de seu território tradicional. Contudo, o agronegócio não se fortaleceu apenas com a ação estatal, mas também:

Para reforçar o processo de subtração violenta do território dos povos originários, o poder fundiário em Mato Grosso do Sul organizou, com alguns fazendeiros e seus jagunços milícias, armadas contra o povo Guarani Kaiowá dos Tekohá Nanderu Marangatu, Guyra Kamby'i, Pyelito Kue e Potreiro Guasu. A lei de Lynch com relação aos povos originários, em Mato Grosso do Sul, é imperativa e enérgica (Lima; Urquiza, 2015, p. 127).

A referida citação apresenta o processo de expropriação de terras indígenas do Mato Grosso do Sul, mas essa é uma realidade comum aos diversos estados brasileiros. Cito, como exemplo, o estado do Ceará, em que as Terras Indígenas Pitaguary - assim como diversos outros territórios indígenas localizados no referido estado - passam por diversas tentativas de invasões por posseiros, especialmente pela tentativa de reativação de uma mineradora que atuava na região (Barbosa, 2019). Os trâmites para a regulamentação fundiária ocorrem de forma lenta, intensificando ações contra indígenas, pressionando-os a saírem de suas terras.

Diante disso, entendo a imprescindibilidade de evidenciar as consequências maléficas aos povos e comunidades tradicionais da mercantilização da terra, bem como de toda a humanidade, considerando os danos à natureza e as mudanças climáticas. Ademais, importa compreender que a luta dos povos indígenas pela terra transcende a demarcação do território em si, pois, como Krenak tão bem sintetizou: "A demanda dos povos indígenas por seus territórios de origem é uma demanda pelo coletivo, pela autonomia, pelo direito de ir e vir e continuar sendo indígena, pela aceitação da diferença, não pela reserva segregada num mar de agrobusiness" (Milanez *et al.*, 2019, p. 2171).

Considero necessário contrastar a intensa segregação social apresentada nos últimos parágrafos, com a tentativa de incutir na identidade nacional a crença de que todas as identidades raciais se misturaram tão intensamente que criaram uma nova identidade racial que não é branco, negro e, tampouco indígena: o mestiço. O mito da democracia racial tem sido propagado desde antes de 1930, contudo, só é possível encontrar registros oficiais em 1944, quando o Diário de São Paulo utiliza esses termos para defender que não há diferenças entre brancos e negros, conforme Melo e Schucman (2022) apontam em seu texto. Essa tese - também considerada como uma arma ideológica engendrada pela elite para evitar o conflito racial (*Ibid.*,

2022) - foi sustentada pela existência de inúmeras relações interraciais que geraram filhos de pais com identidades raciais diversas.

Nesse contexto, argumentam que o “genuíno brasileiro” era uma mistura de todas as raças, não havendo, então, injustiça racial, posto que todos seriam iguais, de acordo com este infundado argumento. Entretanto, esses mesmos personagens que tentam convencer a população brasileira de que “todos são iguais”, desconsideram que a própria miscigenação foi estimulada por uma lógica puramente racista, uma vez que “[...] essa justificativa esconde as formas históricas e ideológicas em que a miscigenação brasileira se sustenta, uma estratégia política e racista de tentar embranquecer a população brasileira e uma ideia sobretudo incentivada com a vinda de imigrantes europeus (Melo; Schucman, 2022, p. 16).

Contudo, antes de a elite branca promover esse conceito de democracia racial e alavancar as políticas de branqueamento através da miscigenação no Brasil, os ditos cientistas da época consideravam a mistura de raças um mal, como afirma Laborne (2014, p. 21): “A mestiçagem, por sua vez, era um retrocesso e deveria ser evitada, pois, além de significar uma degenerescência, representava uma ameaça à supremacia branca, ou seja, aos elementos distintivos que caracterizavam a branquitude”. Segundo a referida autora aponta, apenas após entenderem que a miscigenação era uma realidade irremediável no país, os intelectuais do período buscaram estratégias para lidar com esse contexto. Nesse sentido, utilizaram essa via agora na perspectiva de branquear a população o máximo possível.

É interessante pensar nesse momento como uma transformação da mestiçagem em uma ideologia de Estado que irá basear a construção nacional. Essa mudança na visão de mundo reinventa o país na medida em que constrói a possibilidade da convivência harmoniosa entre os diferentes grupos raciais existentes no Brasil (Laborne, 2014, p. 22).

Ora, se o incentivo à miscigenação possuía como objetivo basilar embranquecer as identidades raciais, significa que à pessoa branca é garantido o lugar de sujeito universal promulgado pelo eurocentrismo discutido no primeiro tópico deste capítulo. A concepção de que a identidade racial branca é superior às demais não só estava presente em todo o discurso propalado e embutido na identidade nacional brasileira, como se fazia oculta, escondida em uma pretensa miscigenação. De forma que “[...] podemos afirmar que a construção do mito de um povo mestiço, associada à ideologia da superioridade branca, possibilita o não questionamento da identidade racial dos brancos, reiterando, através da invisibilidade, os privilégios associados à branquitude” (*Ibid.*, p. 23).

Considero necessário reforçar que a ideia de invisibilidade está diretamente imbricada à existência do que Bento (2022) nomeia como pacto da branquitude. Conforme destrinchamos, existem diversas condições de existência, as quais apresentamos ao aprofundar os fatores que sustentam a fragilidade branca apresentada por Diangelo (2018), destaco, portanto, o seguinte trecho acerca da formação do referido pacto e de como ele se configura no dia a dia.

É evidente que os brancos não promovem reuniões secretas às cinco da manhã para definir como vão manter seus privilégios e excluir os negros. Mas é como se assim fosse: as formas de exclusão e de manutenção de privilégios nos mais diferentes tipos de instituições são similares e sistematicamente negadas ou silenciadas. Esse pacto da branquitude possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o ‘diferente’ ameaçasse o ‘normal’, o ‘universal’. Esse sentimento de ameaça e medo está na essência do preconceito, da representação que é feita do outro e da forma como reagimos a ele (Bento, 2022, p. 18).

Destarte, é inexorável a responsabilidade das pessoas brancas diante da perpetuação do racismo. A omissão frente à desigualdade racial sob o argumento da mistura de raças é, também, uma forma de reproduzir o racismo. Conforme explicitado no tópico anterior, ter parentes negros e/ou indígenas não lhe retira, por si só, o pertencimento à identidade racial branca, uma vez que o próprio discurso do brasileiro mestiço valida a concessão de benefícios a pessoas cujo fenótipo, classe social e *status* estejam de acordo. Diante da complexidade das questões étnico-raciais, Laborne (2014, p. 34) expõe a necessidade de aprofundar as compreensões acerca das relações sociais, “[...] fazendo estudos dos contextos, relações e conjunturas que definem as identidades raciais e os valores que as sustentam”.

## 4 AS TRANSFORMAÇÕES SÓCIO-HISTÓRICAS DOS POVOS INDÍGENAS E AS APROXIMAÇÕES DAS FORMAÇÕES UNIVERSITÁRIAS

### 4.1 Os povos indígenas e seus percursos de existência, resistência e reexistência

#### 4.1.1 *Identidade étnica - existir e resistir*

Conforme expus no capítulo anterior, a mudança no novo padrão de poder global desenvolveu a hierarquização racial e a classificação dos diversos povos e culturas a categorias homogeneizantes e reducionistas, disseminando estereótipos. Designaram como “índios” pessoas de localizações, culturas e troncos linguísticos absolutamente diferentes. Nesse sentido, ser “índio” não faz referência a uma etnia ou a uma raça. Contudo, ser indígena, cuja palavra significa ser natural do lugar que habita (Indígena, 2024), revela a potência de fazer parte de uma identidade que não somente dá abertura para o encontro das diferenças, como possibilita o reconhecimento das semelhantes opressões vividas e, desta forma, fortalecem-se na luta pelos seus direitos e no enfrentamento das práticas colonizadoras.

O resultado das transgressões, realizadas através da “identidade legitimadora” acarretou as forças de assimilação/aculturação e, consequentemente, a degradação do identitário indígena. No entanto, a sociedade dominante não foi capaz de destruir completamente a identidade nativa, que, mesmo estilhaçada, valeu-se da “identidade de resistência e de projeto” (CASTELLS, 2018) para reafirmar a sua “indigeneidade” ao organizar e protagonizar vários movimentos em defesa de seus direitos (Rufino; Senna; Souza, 2022, p. 96).

Consta em dispositivos internacionais, como a Convenção de nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que os povos indígenas “[...] passaram a assumir, eles próprios, o direito de reivindicar, acima de tudo, sua identidade étnica, cultural, econômica e social, rejeitando, inclusive, serem chamados de ‘populações’” (OIT, 2011, p. 6). A luta pela substituição de “populações” para “povos” também revela a necessidade de reafirmação identitária, posto que o termo população remete a um contexto contingencial enquanto povo indica o compartilhamento de hábitos, cosmovisões, tradições etc. (*Ibid.*).

Dessa maneira, ao passo que “índio” é uma identidade criada e imposta pelos europeus, identificar-se como indígena perpassa por um processo diferenciado de autodenominação e reconhecimento comunitário. Contudo, a despeito do que dispõe a Constituição Federal de 1988 e a referida Convenção de nº 169 da OIT sobre autoidentificação, há decisões judiciais recentes que negam esse direito. Segundo Peruzzo e Ozi (2020), há casos

em que a própria Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) se recusou a garantir o direito à autoidentificação.

Enfatizo, portanto, a imprescindibilidade de que a legislação assegure de forma incontestável que apenas integrantes do grupo identitário em específico possam reconhecer ou não seus membros, uma vez que “Se autodeterminar, dizer sobre si mesmo, é uma das formas mais genuínas de resistir ao que ainda resta de colonialismo no Brasil (e resta muito [...]) e exercer plenamente a cidadania (Peruzzo; Ozi, 2020, p. 19). Discorrer sobre autodeterminação, desse modo, é falar sobre identidade e, por sua vez, é uma potente forma de resistir. Diante disso, entendo como relevante problematizar e aprofundar as discussões acerca deste assunto. Nesse sentido, regresso a uma questão basilar ao indagar: em que consiste a identidade?

Sendo a Psicologia Social Crítica um marco teórico imprescindível na consecução desta pesquisa, ressalto que, para discorrer sobre identidade a partir da perspectiva crítica, é preciso destacar o seu entrelaçamento à emancipação. Nesse sentido, identidade não é a mera descrição de características predominantes individuais, sequer é algo que diz respeito ao indivíduo em uma concepção solipsista. Além disso, identidade não é algo estático. Identidade é, antes de tudo, uma categoria política. Identidade é processo, é contexto, é construção sócio-histórica. Como Sawaia (2001, p. 123) expôs: “Identidade esconde negociações de sentido, choques de interesses, processos de indiferenciação e hierarquização das distinções, configurando-se como estratégia sutil do processo de regulação e de emancipação social”. Krenak (2020a) também destaca as bases que sustentam a identidade, sublinhando sua relevância para a existência de indígenas que compartilha o tempo e espaço com a atual sociedade ocidental moderna:

A modernização jogou essa gente do campo e da floresta para viver em favelas e em periferias, para virar mão de obra em centros urbanos. Essas pessoas foram arrancadas de seus coletivos, de seus lugares de origem, e jogadas nesse liquidificador chamado humanidade. Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos (Krenak, 2020a, p. 14).

Desse modo, rechaço a compreensão de identidade como mera descrição de características, posto a lógica objetificante e colonizadora desta perspectiva. Ademais, destaco dois pontos relevantes discutidos por Sawaia (2001). O primeiro, diz respeito à existência do processo dialético entre as semelhanças e diferenças no campo identitário, reconhecendo que há dinamicidade e transformação. O segundo ponto reforça a negação de uma concepção individualista, posto que identidade é uma construção coletiva. Tais pontos podem auxiliar na compreensão da pergunta que a referida autora lança, a qual é bastante pertinente para o

desenvolvimento desta pesquisa. Ela questiona: “Mas, se identidade é identificação em curso, é encontro da igualdade e diferença, por que multiplicam-se as indagações sobre ela? E, mais, por que alguns perguntam e outros não?” (Sawaia, 2001, p. 123).

Ora, se a atribuição de uma identidade a outrem revela uma disputa de poder, assim como a reafirmação identitária coletiva de um grupo étnico também se apresenta como uma estratégia de resistência, torna-se evidente a necessidade de conhecer quem pergunta sobre a identidade e por qual motivo. Afinal, a pergunta pode ser uma artimanha para aprisionar, rotular e dominar. Ainda respaldada por Sawaia (2001, p. 98), acrescento a categoria afetividade, posto que ela é considerada “[...] como conceito desestabilizador da análise psicossocial da exclusão”. A afetividade é compreendida também como a implicação de uma pessoa com algo ou alguém, sendo um eixo integrador das dicotomias subjetividade e objetividade, razão e emoção etc. Incorporar, portanto, a afetividade no presente estudo é reconhecer que, mesmo as produções científicas são repletas de afetos e intencionalidades, posto que são realizadas por pessoas que fazem parte dessa disputa de poder em seu próprio tempo e espaço quanto.

Dessa maneira, trago à discussão Martin-Baró (1997) que, ao discorrer sobre o papel do psicólogo, revela a importância do processo de conscientização como horizonte para o *que fazer* da Psicologia. Proponho, nesse sentido, a expansão da relevância do processo de conscientização para a compreensão do campo identitário. No que concerne ao processo de conscientização - cuja categoria foi desenvolvida por Paulo Freire -, Martin-Baró (1997) destaca três aspectos primordiais para sua concretização, são eles: a) a transformação dialética do ser humano e do meio, posto que a pessoa é transformada à medida em que transforma o ambiente, desde que essa ação seja através de um processo ativo e não impeditivo; b) a desnaturalização das opressões sofridas, desmistificando a realidade e angariando consciência crítica; c) a construção de um novo saber sobre si e sobre sua identidade social, resgatando sua memória histórica e atuando de forma cada vez mais autônoma.

Assim como no campo identitário, a conscientização só acontece na esfera coletiva, de forma que ela não pode ser caracterizada por uma “[...] mudança da subjetividade individual que deixe intacta a situação objetiva, a conscientização supõe uma mudança das pessoas no processo de mudar sua relação com o meio ambiente e, sobretudo, com os demais” (Martín-Baró, 1997, p. 16-17). Portanto, comprehendo e coaduno com Sawaia (2001) sobre a necessidade de dispor atenção quanto ao uso do conceito identidade, pois esta categoria também faz parte do processo dialético da inclusão/exclusão.

O clamor pela identidade, quer para negá-la, reforçá-la ou construí-la, é parte do confronto de poder na dialética da inclusão/exclusão e sua construção ocorre pela negação dos direitos e pela afirmação de privilégios. Ela exclui e inclui parcelas da população dos direitos de cidadania, sem prejuízo à ordem e harmonia social (Sawaia, 2001, p. 124).

No que concerne aos povos indígenas, a reafirmação identitária é um instrumento de luta, de coesão e de fortalecimento de sua memória histórica. Portanto, é preciso desmistificar a lógica objetificante e excludente que essa categoria pode impor quando utilizada para fins de manutenção do *status quo*. Ao contrário, é necessário fomentar o caráter de movimento, transformação, coletividade e autonomia que o campo identitário tem a potencialidade de fornecer.

Os indígenas irromperam com força nesse contexto de resistências e construções. Assumiram-se como sujeitos e rechaçaram o paternalismo excludente. É muito importante ter em mente que não emergiram simplesmente como sujeitos individuais, mas como sujeitos comunitários, portadores de direitos coletivos. Isso é fundamental (Acosta, 2019, p. 150).

Diferente dos povos europeus - e, posteriormente, dos brasileiros brancos - que exerceram o controle da autoridade e da intersubjetividade da matriz do poder, os povos indígenas não somente tiveram sua identidade questionada, como precisaram negá-la estrategicamente para sobreviver à colonização. Desse modo, a necessidade de interação com não-indígenas propiciou, também, a vivência em um mundo ocidental urbanizado. Krenak (2020b) discorre sobre essa imposição de forma impecável:

[...] por todos os lados, os pajés diziam: “**Vocês precisam tomar cuidado porque o mundo dos brancos está invadindo a nossa existência**”. **Invadindo**. [...] Nós acabamos nos constituindo como um terminal nervoso do que chamam de natureza. E a ciência daquele pajé, alertando toda uma geração que hoje está com cinquenta, sessenta anos de que seu território ficaria devastado e sem caça, se cumpriu de maneira absolutamente correta. O agronegócio invadiu o cerrado, o Xingu virou uma pizza. Uma pizza não, uma empadinha cercada de soja por todos os lados, com tratores cortando tudo. Desde aquela época, experiencio o sentido do sonho como instituição que prepara as pessoas para se relacionarem com o cotidiano (Krenak, 2020b, p. 36-37, grifo próprio).

Contudo, ao compartilhar instrumentos e costumes de pessoas brancas ocidentalizadas - ainda que em grande parte das vezes mediante violência para tanto -, os indígenas têm sua identidade questionada. A tentativa de destituir um grupo étnico, portanto, emerge a partir de uma pretensa imutabilidade identitária. Essa violência atravessa diversas esferas do pertencimento social dos indígenas, como o acesso e permanência ao ensino superior.

Fazer parte de uma universidade - ainda que seja ocidentalizada - não faz do indígena menos indígena. É possível e fundamental que os povos originários possam ocupar as instituições de educação, de saúde, de justiça etc. que mantém nossa sociedade, posto que eles também fazem parte dela.

No contexto do capitalismo globalizado, como uma pessoa branca, tenho fluidez para usufruir da culinária japonesa, consumir novelas coreanas, ouvir uma *playlist* repleta de músicas norte-americanas, vestir-me de acordo com as tendências europeias e possuir produtos chineses. Essa é uma realidade da maior parte da população branca que detém condições aquisitivas para acessar tais privilégios. Nesse contexto, há indagação sobre a minha identidade? Quais questionamentos são feitos a uma pessoa branca que interage e assimila elementos de outras culturas? Não há. Em contrapartida, “[...] para o cidadão indígena ser reconhecido pelos sujeitos não indígenas, precisa manter os seus costumes originais, incluindo as suas vestimentas, as suas formas de se alimentar, de morar, etc. E isso é consequência de uma opressão, de um racismo colonial” (Rufino; Senna; Souza, 2022, p. 97).

Acrescento, ainda, que tal expectativa quanto à identidade indígena é, por si só, absurda, uma vez que - como discorri no início deste capítulo - os indígenas podem fazer parte de uma etnia cuja localização, tronco linguístico e ritos culturais que sejam completamente diferentes de outro grupo étnico. Dessa maneira, refletir sobre as dinâmicas psicossociais e culturais dos povos indígenas requer, antes de tudo: a) reafirmar sua identidade étnica como instrumento de luta; b) legitimar e conciliar o processo de autodeterminação indígena e reconhecer as diferenças étnicas e culturais dentre os diversos povos, bem como suas possibilidades de transformações sócio-históricas. De forma que, como expôs Rufino, Senna e Souza (2022, p. 97) “[...] os povos nativos não constituem uma identidade monolítica, pois apresentam visões diversas sobre a realidade. Cada indivíduo indígena possui uma identidade pessoal, mas, ao mesmo tempo, apresenta identidades dos grupos aos quais pertencem”.

Considero importante articular outro ponto da Psicologia Social Crítica à presente discussão. Portanto, retomo Sawaia (2001) em seu texto sobre o sofrimento ético-político e a dialética exclusão/inclusão. Entendo como pertinente esmiuçar esse construto teórico posto que a categoria identidade é estritamente relevante e apresenta de forma cristalina a dialética exclusão/inclusão. Para tornar mais explícito, destaco o seguinte trecho: “Também variam as formas de incluir e reproduzir a miséria, quer rejeitando-a e expulsando-a da visibilidade, quer acolhendo-a festivamente, incorporando-a à paisagem como algo exótico ou pelo retorno do lirismo ou da retórica econômica do potencial turístico” (Sawaia, 2001, p. 108).

Nesse sentido, não basta o reconhecimento da existência dos povos indígenas e suas especificidades, é preciso romper a dialética que promove a exclusão mediante a inclusão. É, portanto, a crença de superioridade própria de uma lógica colonial que busca uma rigidez identitária na tentativa de controlar as maiorias oprimidas, disciplinar os excluídos e promover a manutenção do racismo colonial, conservando - por sua vez - o privilégio da branquitude. É fundamental, portanto, sublinhar a existência do sofrimento ético-político no cotidiano dos povos originários, posto que ele se caracteriza, justamente, pela:

[...] dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade. Ele revela a tonalidade ética da vivência cotidiana da desigualdade social, da negação imposta socialmente às possibilidades da maioria apropriar-se da produção material, cultural e social de sua época, de se movimentar no espaço público e de expressar desejo e afeto (Sawaia, 2001, p. 104).

A trajetória de luta e de conquistas dos povos originários demonstra, contudo, que a coesão, a coletividade e o enfrentamento às injustiças sociais em prol da sua comunidade também possibilitam a experiência de afetos muito significativos, como a chamada felicidade pública ou felicidade ético-política. Essa, por sua vez, é “[...] sentida quando se ultrapassa a prática do individualismo e do corporativismo para abrir-se à humanidade” (*Ibid.*, p. 105). Diante disso, é possível enfatizar a potência que existe na reafirmação da identidade étnica, posto que ultrapassa a esfera individual e constitui-se na coletividade. Trago, novamente, as palavras do próprio Krenak (2020b) sobre a experiência coletiva para os povos indígenas:

Essa experiência de uma consciência coletiva é o que orienta as minhas escolhas. É uma forma de preservar nossa integridade, nossa ligação cósmica. Estamos andando aqui na Terra, mas andamos por outros lugares também. A maioria dos parentes indígenas faz isso. É só você olhar a produção dos mais jovens que estão interagindo com o campo da arte e da cultura, publicando, falando. Você percebe neles essa perspectiva coletiva. Não conheço nenhum sujeito de nenhum povo nosso que saiu sozinho pelo mundo. Andamos em constelação (Krenak, 2020b, p. 39).

Inúmeros são os estudos que apresentam dados sobre as implicações da fome, da ausência de políticas públicas de saúde, de saneamento básico etc. Tais pesquisas são imprescindíveis para o planejamento, execução, fiscalização e, até mesmo, para tensionar o campo político em prol de mais recursos, profissionais, equipamentos públicos, dentre outros. Contudo, é primordial que haja pesquisas transcendendo as necessidades primárias de sobrevivência, alcançando outros aspectos também fundamentais, como as relações sociais em seus diversos contextos, a sua produção cultural etc. Diante disso, reforço a relevância do estudo a partir de uma racionalidade ético-política, uma vez que:

Perguntar por sofrimento e por felicidade no estudo da exclusão é superar a concepção de que a preocupação do pobre é unicamente a sobrevivência e que não tem justificativa trabalhar a emoção quando se passa fome. Epistemologicamente, significa colocar no centro das reflexões sobre exclusão, a ideia de humanidade e como temática o sujeito e a maneira como se relaciona com o social (família, trabalho, lazer e sociedade), de forma que, ao falar de exclusão, fala-se de desejo, temporalidade e de afetividade, ao mesmo tempo que de poder, de economia e de direitos sociais (Krenak, 2020b, p. 98).

Ademais, é comum também que tais estudos com ênfase nas dificuldades de acesso aos serviços essenciais teçam análises a partir das vulnerabilidades sociais do contexto em questão. E, reforço, tais compreensões são indispensáveis. Contudo, enfatizo a importância de dispor atenção às potencialidades existentes em cada realidade comunitária. No caso dos povos indígenas, tais potências se desdobram em diversas esferas, que vão desde o fortalecimento dos vínculos comunitários entre etnias aos seus modos de se relacionar com a natureza e de construção de saber e de viver.

Conforme citei no início deste trabalho, a utilização do termo Ameríndia, por Góis (2008), é um projeto de inclusão dos diversos povos nativos que ocupavam as terras hoje chamadas de América Latina, reconhecendo sua identidade histórica e profunda na constituição no Brasil, incluindo sua participação na reprodução e manutenção da biodiversidade existente no país mediante suas sabedorias ancestrais. A despeito de muitas vidas e muitos elementos culturais terem sido eliminados com o genocídio e epistemicídio dos povos indígenas, é preciso vociferar que: “[...] muito ainda está vivo e muito está sendo resgatado, não apenas como pedaços de história, mas como cultura viva de vários povos que viveram e que hoje, muitos ainda, continuam vivendo nessas terras dos seus antepassados” (Góis, 2008, p. 26-27).

#### **4.1.2 *Bem-viver: a ancestralidade vive***

Cultura viva! Defendo que essa frase, apesar de sucinta, representa com primor as diversas relações e produções culturais dos povos originários. Como bem expressiu Krenak (2020a, p. 26):

Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover.

Nesse sentido, entendo que discorrer sobre as especificidades psicossociais, econômicas, políticas, culturais dos povos indígenas é - estou ciente disso - um desafio à minha subjetivação imbuída por uma educação cartesiana, repleta de enquadramentos. Importa apresenta essa crítica realizada por Krenak (2020b, p. 100-101):

O modo de vida ocidental formatou o mundo como uma mercadoria e replica isso de maneira tão naturalizada que uma criança que cresce dentro dessa lógica vive isso como se fosse uma experiência total. As informações que ela recebe de como se constituir como pessoa e atuar na sociedade já seguem um roteiro predefinido: vai ser engenheira, arquiteta, médica, um sujeito habilitado para operar no mundo, para fazer guerra; tudo já está configurado.

Ao entrar em contato com a minha limitação como pessoa branca educada a partir de um programa de ensino eurocêntrico, comprehendi a relevância de um projeto que faça com que a educação decolonial transcendia as escolas de educação indígena e quilombola. Não basta uma educação específica e diferenciada restrita aos povos originários. É fundamental reestruturar os princípios de forma ampla, com repercussão nacional. Nesse sentido, coaduno com Acosta (2019, p. 26), em seu livro sobre o Bem-Viver, quando ele defende que “[...] a educação intercultural, por exemplo, deve ser aplicada a todo o sistema educativo – obviamente, porém, com outros princípios conceituais”.

Sobre este ponto, acrescento o que Quijano (2013) expõe sobre a gravidade de uma educação cartesiana como projeto de educação nacional. O referido autor apresenta que, ao propagar uma perspectiva que promove a ruptura entre humano/razão e natureza, desenvolve-se um terreno fértil para uma exploração que justifica suas ações devastadoras em prol de atender os interesses dos “seres humanos” - ou atender as expectativas capitalistas.

O acirramento cada vez mais constante dessa postura predatória ocasiona um risco não somente aos povos indígenas ou à humanidade em geral, mas sim um risco à vida planetária, promovendo, por exemplo, uma crise climática. Retomo Krenak (2020a, p. 22) para evidenciar sua crítica à perspectiva cartesiana de desconexão com a terra: “A ideia de nós, os humanos, nos descolarmos da terra, vivendo numa abstração civilizatória, é absurda. Ela suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos. Oferece o mesmo cardápio, o mesmo figurino e, se possível, a mesma língua”.

É nesse sentido que o enfrentamento indígena se torna um recurso essencial à humanidade. Versar sobre a vivacidade da cultura indígena é explicitar a força de uma construção cultural e social a partir dos laços intergeracionais. Os saberes indígenas são ancestrais e difundidos em vida, em ação, em experiência, em contato humano com seus troncos

velhos. Portanto, “É a inserção nesta cadeia de transmissão e a partilha dessa sabedoria [...] que mantém a identidade e a coesão tanto individual como coletiva no seio da comunidade de pertença” (Rodrigues, 1996, p. 305-306).

É, então, mediante essa construção cheia de vida, que o Bem-Viver - construto que se configura tanto como filosofia quanto como prática dos povos indígenas - emerge e produz um efeito de contraposição à dominação e colonização à luta pelas vidas, configurando como uma nova produção de existência no mundo (Quijano, 2013). Sobre isso, Alcântara e Sampaio (2017, p. 4) discorrem que:

Apesar de suas expressões mais conhecidas referirem-se ao "Sumak kawsay" do Kichwa do Equador e do Peru hoje, e a "Suma Qamaña" do Aymara da Bolívia, expressões similares são encontrados no "Ñandereko" do Guarani, os "Waras Shiir" do Ashuar, o "Küme Mongen" do Mapuche, e em praticamente todos os povos indígenas, não só na América Latina, mas em todas as culturas antigas do mundo, que não dispensam a abordagem de controvérsias internas sobre a verdadeira extensão e formas de relacionamento entre os povos indígenas (Jiménez 2011). O Bem Viver supõe uma profunda transformação na relação sociedade-natureza, pelas mesmas razões e no mesmo grau que exige mudanças nas relações étnicas e culturais de poder.

Os mesmos autores também apontam a convergência de outros construtos teóricos, como a ecologia profunda de Arnoldo Naes, a noção de convivência humana de Iván Illich, as propostas de decolonização de Aníbal Quijano, Boaventura de Sousa Santos etc. Dessa maneira, apontam a existência de três correntes do Bem-Viver: a) a indigenista e a pachamamista; b) a socialista e estadista; e c) a pós-desenvolvimentista e ecologista. Sendo a primeira vinculada aos preceitos ancestrais dos povos originários, atribuindo seus sentidos na concepção do Bem-Viver, o segundo mais relacionado às expectativas de incorporação dessa perspectiva na gestão estatal, promovendo mudanças estruturais, e a terceira relacionada a uma visão que busca se contrapor ao ideal de progresso e desenvolvimento capitalista, promovendo a inclusão de acepções socialistas, feministas e, principalmente, ecologistas (Alcântara; Sampaio, 2017). Sobre isso, Acosta (2019) tece uma consideração importante ao questionar tais correntes. Entendo que o autor reivindica a complexidade do que significa o Bem-Viver e defende que esse não pode ser reduzido, pois:

O Bem Viver é um processo em construção e reconstrução que encerra processos histórico-sociais de povos permanentemente marginalizados. Esta proposta não pode ser vista só como uma alternativa ao desenvolvimento economicista. Tampouco é um simples convite a retroceder no tempo e reencontrar-se com um mundo idílico, inexistente por definição. E não pode transformar-se em uma sorte de religião com seu catecismo, seus manuais e seus comissários políticos. Esta proposta reivindica o passado e o presente dos povos e nacionalidades indígenas. É, em essência, parte de um processo sustentado no princípio de continuidade histórica (Acosta, 2019, p. 73).

Em seu livro que versa sobre o Bem-Viver, Acosta (2019) discorreu sobre alguns dos pontos citados acima, correlacionando-os. Ao falar sobre uma proposta alternativa de desenvolvimento, esse autor enfatiza que, nos saberes ancestrais indígenas, não há uma concepção desenvolvimentista semelhante à ocidental no que se refere a uma situação de inferioridade e superioridade, tal qual a relação entre países subdesenvolvimentos e desenvolvimentos. Sequer há em suas concepções originais a apreensão dos conceitos de acumulação, dividindo povos entre ricos e pobres (Acosta, 2019). Ora, se é a natureza quem fornece todos os recursos e a forma de se relacionar com ela é de integração e respeito. Como dividir quem possui mais terras de quem possui menos? Se não existe uma relação de “propriedade”, mas sim de profunda inter-relação:

O rio Doce, que nós, os Krenak, chamamos de Watu, nosso avô, é uma pessoa, não um recurso, como dizem os economistas. Ele não é algo de que alguém possa se apropriar; é uma parte da nossa construção como coletivo que habita um lugar específico, onde fomos gradualmente confinados pelo governo para podermos viver e reproduzir as nossas formas de organização (com toda essa pressão externa) (Krenak, 2020a, p. 40).

O capitalismo, ao longo da sua consolidação e expansão, apropriou-se de diversas culturas, descaracterizando-as e convertendo-as em mais um mecanismo de controle. Nesse sentido, retomo Acosta (2019, p. 90-91) para discorrer sobre as ameaças que pairam sobre o Bem-Viver ao afirmar que “Seu uso como noção simplista, carente de significado, é uma das maiores ameaças ao conceito. As definições interesseiras e acomodadas desconhecem que o Bem Viver emergiu das culturas tradicionais”. Esse autor também ressalta a importância de não confundir o Bem-Viver com o “viver melhor”, posto que “viver melhor” tem como sustentáculo a desigualdade étnico-racial, socioeconômica e política, pois remete à lógica de acumulação material por um grupo restrito de seres humanos em detrimento ao restante da humanidade e demais seres vivos que habitam o planeta terra. Sobre isso, Feitosa (2019) irá discorrer sobre os mecanismos criados para avaliação e controle do “viver melhor” sob os moldes do capitalismo, apontando que:

[...] dessa proposta de bem viver, o modelo capitalista propaga conceitos como viver melhor, bem-estar, qualidade de vida, desenvolvimento, progresso, entre outros. Com base nisso, são estabelecidos parâmetros de mensuração do quanto uma vida pode ser qualificada como boa, de qualidade, bem sucedida, tais como o Índice de Progresso Social (IPS), lançado pela iniciativa privada; o Produto Interno Bruto (PIB), baseado na dimensão econômica do desenvolvimento de um país; o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), influenciado pela teoria das capacidades proposta por Amartya Sen, a qual enfoca as capacidades do sujeito de utilizar os recursos para suprir suas necessidades; o Índice Viver Melhor, da Organização para Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OECD) (Feitosa, 2019, p. 141).

Diante disso, entendo a relevância de aprofundar sobre a constituição do Bem-Viver. Com isso, comprehendo que explicitar os quatro princípios da filosofia andina que guiam o Bem-viver pode auxiliar nesse propósito, quais sejam: relacionalidade, correspondência, complementaridade, reciprocidade e ciclicidade histórica. A relacionalidade diz respeito à intensa conexão entre homem e natureza, ou seja, todos os seres vivos são interligados ontologicamente. A compreensão de que o homem domina a natureza é absurda, posto que ele é a própria natureza. Não há separação. Desse modo, esse princípio defende que o ser humano tem, na verdade, a responsabilidade de promover o cuidado desse todo (Oliveira, 2014; Lacerda; Feitosa, 2015).

A correspondência faz referência à existência de um elemento que interage e se contrapõe com seu correspondente, a exemplo dos elementos orgânicos e inorgânicos, a saúde e a doença, a vida e a morte, o grande e o pequeno etc. Nesse sentido, segundo essa compreensão, o micro e o macrocosmo existem e se correspondem, como se uma resposta sempre fosse criada a partir dessa interação. Com isso, “[...] os solstícios, as fases da lua, o arco-íris, as nuvens, as montanhas têm um caráter numinoso e sagrado. Mediante atos simbólicos, o ser humano representa no micro o que se passa no macrocosmo” (Oliveira, 2014, p. 25).

A complementaridade cumpre, também, um papel importante para o Bem-Viver, refutando a perspectiva binária da sociedade ocidental moderna. No binarismo, um termo substitui o outro - ou seja, se um está presente, significa que o outro está ausente -, ao passo que na complementaridade, os opostos devem coexistir para que haja completude. Os estudos de gênero, por exemplo, reivindicam a ruptura com o binarismo. O princípio da reciprocidade, por sua vez, envolve a interação de todos os anteriores na medida em que é a partir dele que todos os seres vivos e não-vivos se regulam para manutenção de sua harmonia (Lacerda; Feitosa, 2015). Oliveira (2014) também acrescenta que esse princípio é uma “ética cósmica”, ou seja, a cada ação, há uma (re)ação de mesma intensidade.

Há, ainda, o princípio da ciclicidade histórica, e esse preceito diz respeito à perspectiva da filosofia andina quanto ao tempo e ao espaço. Não há linearidade no tempo, ele existe de forma circular, em uma espiral. O tempo e o espaço se repetem. Assim, “A sequência é dialética e descontínua, levando a outro ciclo, mas de nível diferente. Isto é, o tempo tem uma ordem qualitativa, não quantitativa. Depende da densidade, do peso e da importância de um acontecimento” (Oliveira, 2014, p. 26).

Com o objetivo de sintetizar as diferenças entre a concepção de mundo entre a filosofia andina e a lógica ocidental moderna, Oliveira (2014) criou uma tabela com as divergências de perspectiva. O referido autor expõe que a simplificação de tal concepção é arriscada e pode levar a generalizações ou relativizações equivocadas. Desse modo, de antemão ressalto a relevância de uma leitura cuidadosa e embasada da seguinte tabela, entendendo a complexidade da filosofia e tomando os devidos cuidados para não a compreender de forma reducionista:

Quadro 1 - Racionalidade Andina e Racionalidade Ocidental

RACIONALIDADE ANDINA	RACIONALIDADE OCIDENTAL
É simbólica: presença vivencial, conhece vitalmente (não teoricamente), cristalizando o pensamento nos ritos e nas celebrações	É teórica, descritiva, analítica, separa o sujeito cognoscente da realidade conhecida
É de pensamento festivo	É de pensamento lógico
É relacional	É substancialista
É coletivista	É individualista
É vinculada	É independente
É seminal, segue o curso da vida	É causalista
É solidária	É hedonista
É da reciprocidade	É da máxima liberdade, hiperbólica autonomia
É afetiva, apoiando-se no tato, no olfato, no ouvido. Desenvolveu uma memória auditiva	É racionalista, com base na visão e na razão para ter acesso ao conhecimento
É celebratória, interpretada, uma “recriação” da realidade, presença concentrada, intensa, ritual	Experiência primária pragmática (instrumental) e cognoscitiva (representacional)
É integradora	É autossuficiente e pragmática
É holística	É científica, fragmentação dos saberes
Integra mito, sabedoria popular e o ancestral	É dicotômica (científica e não-científica)
Equilíbrio dinâmico, capacidade de previsão	Razão instrumental: coerência entre meios e fim

Com base na vivência, nas sensações	Com base na ciência e na tecnologia
Preferência pelo concreto	Preferência por modelos universais
Intuitiva: do concreto e do detalhe, translada conhecimentos (não por indução, mas por generalização)	Dedutiva: do universal para o particular e o individual
Valorização do passado	Valorização do presente
O futuro é guiado pelo que veio antes	O futuro está aberto, pura possibilidade
Assume a diversidade e a variedade	Tendência homogeneizadora, produção em massa, combate ao diferente
Convivência com a natureza e imersão no mundo	Preferência pelo geral, por leis, normas, regularidades universais
Relação vital com a natureza, ritual, quase mágica	Relação mecanizada com a natureza, produtividade (uso excessivo de máquinas)
Tempo sacralizado, intenso	Tempo especializado (relógio)
Consciência ecológica	Uso desordenado dos recursos naturais, utilitarista, consumista
Ética coletiva	Ética privada e relativista
Ética cósmica, sentimento de responsabilidade coletiva	Ética consumista, narcisista, hedonista

Fonte: Oliveira (2014).

Nesse sentido, o Bem-viver, ao produzir uma alternativa de existência no mundo, reformula as diversas relações estabelecidas anteriormente, desenvolvendo novas formas de compreensão e vinculação com a terra, com a saúde, com a educação, com a alimentação, com a construção de saber, com a cultura etc., constituindo uma cosmovisão bastante diferente do mundo moderno. Nesse sentido, a ruptura promovida anteriormente entre o mundo material e espiritual é desfeita, reunindo novamente as duas dimensões, entendendo-as como intrinsecamente interligadas a partir dos valores ancestrais (Markus, 2018). Diante disso, uma nova visão, a qual visa a harmonia com a natureza como um valor absoluto, criando uma alternativa à lógica do desenvolvimento moderno é constituída. Todos esses aspectos vão configurar uma nova forma de ser e de saber no mundo. Sendo o respeito às diversas culturas, a promoção da convivência comunitária e a reconexão com a natureza elementos essenciais a essa nova configuração.

#### **4.2 Atuação profissional junto aos povos indígenas: história, desafios e possibilidades**

Retomo os efeitos devastadores da colonização na existência dos povos indígenas, recapitulando as rupturas na organização social dos povos originários. A invasão de pessoas brancas à existência indígena, como pontuou Krenak (2020b), tornou necessário o contato com os não-indígenas que, por sua vez, passaram a dominar a estrutura política, social e econômica. Nesse sentido, as condições concretas para o aprimoramento de seus sistemas de saúde, educação etc. - como exemplo: o direito à terra, a rios sem poluição, à biodiversidade natural - foram-lhes tomadas. Além disso, diversas práticas ocidentalizadas foram, compulsoriamente, inseridas no dia a dia dos indígenas. O saber técnico também invadiu o cotidiano das comunidades, não em uma perspectiva de aliança, mas sim de aniquilação do saber local. Apesar disso, os povos indígenas resistiram, preservando sua sabedoria ancestral e aplicando-as nas diversas áreas.

Contudo, a necessidade de acessar equipamentos sociais e profissionais técnicos existe e é essencial. Por exemplo, o acesso a vacinas que foram desenvolvidas para lidar - muitas vezes - com vírus oriundos do desequilíbrio ecológico -, dentre outras demandas comunitárias. Diante disso, é fundamental questionar: como esses profissionais estão sendo capacitados para atuar com os povos indígenas? Como os cursos de graduação têm formado os ditos especialistas das diversas áreas?

Entendo a relevância em aprofundar as relações entre a atuação profissional e, por sua vez, reconheço que a formação acadêmica desses profissionais é parte fundamental do desenvolvimento de suas práticas e de sua visão de mundo e de sujeito. Compreendo que tal análise permitirá refletir sobre os desafios das formações universitárias ocidentalizadas, bem como vislumbrar os efeitos das atuações profissionais não-indígenas nas aldeias. Portanto, deslindar os aspectos primordiais para uma atuação decolonial pode auxiliar o estudo dos aspectos específicos das relações étnico-raciais entre docentes e discentes dos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena Kuaba e Pitakajá.

É pertinente, antes de tudo, fazer um apanhado dos pontos principais dos primeiros tópicos, uma vez que ele nos fornece elementos essenciais para a análise que se segue. Importa, portanto, retomar a compreensão de que os indígenas também estão inseridos nos processos históricos de transformação, ou seja, eles não são definidos por suas roupas, pelos alimentos que consomem ou pelos aparelhos eletrônicos que utilizam. Sua identidade étnica parte de um reconhecimento coletivo, e é uma categoria política e processual. Contudo, também é

fundamental compreender que ser indígena não é uma identidade genérica, uma vez que é preciso reconhecer que vários grupos étnicos o compõem.

Dessa forma, “[...] é importante afirmar que o indígena pode ser Guarani, Bororo, Xavante, Kumaruara [...] Pode falar português, tupi, akwe, jê, aruak [...] Pode crer em Deus, Tupã, Itukoviti, Papã, Ioló, nos encantados. E pode ser também um grande xamã, pajé ou um grande médico” (CFP, 2022, p. 35). Acredito que o trecho a seguir representa com primor o atravessamento do tradicional e do contemporâneo na identidade indígena, sendo necessário resistir para existir, cotidianamente:

Com efeito, a pessoa indígena é tradição e novidade, é medicina tradicional e Sistema Único de Saúde; é o conhecimento do mais velho e a escola na comunidade; é a relação com a mata, mas também a relação com o celular, o notebook e as universidades. A pessoa indígena, por fim, não existe sem seu povo, sem seu território, sem sua cultura e a relação com o sagrado; sua existência está diretamente ligada à vida da Mãe Terra, em uma relação de pertencimento, e não de propriedade (CFP, 2022, p. 99, grifo das autoras).

Nesse sentido, entendo como relevante a contextualização da contemporaneidade, destacando as implicações do intenso fluxo informacional e dos processos de globalização, dentre elas, “pressões em direção a uma uniformidade cultural de estilo de vida” e “o temor de uma padronização de valores e de crescente anonimato”, sentidos por muitos como uma “ameaça à identidade” (Moser, 2001, p. 190). Os efeitos de tal contexto operam nas comunidades indígenas e geram adoecimento psicossocial, comprometendo não somente a saúde mental indígena, como também requerendo do Estado uma atenção integral com atuação que transcenda a interdisciplinaridade, promovendo um cuidado transdisciplinar e transcultural.

Discorrer sobre transdisciplinaridade é ir além da relação com diversas áreas do conhecimento científico. Não basta apenas unir profissionais das áreas de Nutrição, Enfermagem, Psicologia, Medicina etc. É preciso unir os diversos campos de saber, seja essa sabedoria oriunda da ciência, do senso comum, da espiritualidade ou das artes. A importância da horizontalidade e da circularidade dos saberes são aspectos centrais para atender os povos originários a partir de um compromisso ético-político. Conforme o CFP (2022, p. 86) bem destacou: “Estas diversas modalidades de saberes dialogam e estabelecem entre si uma complementaridade. Por esta concepção epistemológica da transdisciplinaridade há necessariamente uma relação das disciplinas científicas e os processos culturais dos povos”.

Considero, também, que contextualizar os aspectos da contemporaneidade requer pontuar a emergência do novo Coronavirus Disease 2019 (COVID-19). Posto o agravamento

da vulnerabilidade dos povos indígenas, destacadamente de seus idosos, também chamados de troncos velhos, reconhecidos como bibliotecas vivas de suas aldeias. Nesse sentido, além dos inúmeros óbitos ocasionados pela propagação do vírus, foi desencadeado um processo complexo de distanciamento social entre crianças, jovens e adultos de seus troncos velhos. Os povos indígenas, portanto, sofreram os dados desse contexto de forma ainda mais intensa pelas suas especificidades.

Articulando os pontos citados anteriormente no tocante à necessidade de atrelar o tradicional e o contemporâneo, juntamente com a contextualização da pandemia, almejo destacar - ainda que brevemente - a atuação do Projeto Ancestralidades, de forma a exemplificar uma atuação com os povos indígenas de horizontalidade e de circularidade dos saberes, a partir do uso das novas tecnologias. Tendo sido constituído em meio à pandemia, o referido projeto de extensão buscou criar estratégias de encontro, diálogo e construção conjunta de conhecimento, partindo do campo universitário, objetivando a promoção de saúde mental indígena. As decisões sobre temáticas, ações, pesquisas etc., são todas deliberadas, planejadas e executadas pelos indígenas em conjunto com professores e estudantes do departamento de Psicologia. Como pode ser visto a seguir:

O projeto Ancestralidades tem como justificativa a busca pela disseminação do conhecimento e das sabedorias dos povos indígenas cearenses, que por muito são subjugados e esquecidos em meio a sociedade. Portanto, em meio a um ambiente virtual são debatidos assuntos referentes à saúde da população indígena, o plantio, territorialidade e suas lutas pela preservação de sua cultura [...] Os encontros do projeto ocorrem de forma virtual e quinzenal, na plataforma do Google Meet, contendo uma média de 25 participantes por encontro realizado (Vidal *et al.*, 2022).

Sublinho, portanto, a participação efetiva dos indígenas em todas as etapas do desenvolvimento do Projeto Ancestralidades, posto a necessidade de discutir um ponto indispesável para a atuação com os povos indígenas: o rompimento com a lógica da tutela, uma vez que “Essa visão acaba por infantilizar o sujeito indígena e respinga na história do indigenismo até hoje, a exemplo das práticas de tutela pelo Estado, pelo terceiro setor e por outros atores muitas vezes envolvidos nesse cenário” (CFP, 2022, p. 30). Considero importante retomar a Convenção nº 169, sendo essa um tratado internacional constituído ainda em 1989 e incorporado ao ordenamento jurídico no Brasil. Esse tratado torna explícito em diversos momentos que os povos indígenas:

[...] terão o direito de definir suas próprias prioridades no processo de desenvolvimento na medida em que afete sua vida, crenças, instituições, bem-estar espiritual e as terras que ocupam ou usam para outros fins, e de controlar, na maior medida possível, seu próprio desenvolvimento econômico, social e cultural. Além disso, eles participarão da formulação, implementação e avaliação de planos e programas de desenvolvimento nacional e regional que possam afetá-los diretamente (OIT, 2011, p. 19).

Ainda que esse documento acerte ao explicitar a necessidade de tornar essencial a participação efetiva dos povos indígenas, entendo como importante abrir um parêntese para crítica quanto à linguagem utilizada para discorrer sobre este ponto. O texto faz alusão diversas vezes aos processos de desenvolvimento, bem-estar etc., ainda utilizando conceitos colonizadores. Digo isso, pois, além de garantir a participação dos indígenas em seus processos, é fundamental - como disse no início deste capítulo - compreender suas especificidades a fim de atuar em uma perspectiva decolonial.

Além da participação nos projetos, a Convenção nº 169 também explicita o envolvimento dos indígenas e das instituições deliberativas das comunidades no que concerne à realização de pesquisas. Nesse sentido, todos os projetos, atividades, ações e pesquisas que afetem os povos indígenas, devem passar por um processo de (co)operação. Ademais, o documento também aborda a questão de mudanças legislativas, também reiterando a necessidade de deliberação dos povos originários, como é possível observar: “[....] consultar os povos interessados, por meio de procedimentos adequados e, em particular, de suas instituições representativas, sempre que sejam previstas medidas legislativas ou administrativas suscetíveis de afetá-los diretamente” (OIT, 2011, p. 18). Com isso, questiono: quais povos foram consultados por ocasião da tese do marco temporal? De que maneira o sistema jurídico brasileiro atua perante os povos originários? Quais estratégias foram criadas para garantir a participação dos povos indígenas no nosso sistema jurídico?

O direito que rege o Estado é o denominado “direito positivo”, em que as leis são escritas e codificadas. Ele é constituído a partir de três elementos centrais: espaço territorial; base social coesa (nação/povo); e governo representante. Contudo, a ideia de nação no Brasil foi produzida a partir do apagamento da diversidade e do reconhecimento dos diversos povos originários. Munhós e Urquiza (2020, p. 19) retratam bem esse processo na elaboração da Constituição de 1988:

Afinal, a Constituição de 1988 consubstancia o modelo de Estado-nação vinculado ao modelo clássico, qual seja, o fundamentado pelos elementos povo, território e governo (DANTAS, 2017, p. 218). Povo esse marcado pela unicidade e coesão cultural, de forma que as populações indígenas têm destaque apenas enquanto exceções culturais ou grupos inexpressivos no contexto nacional mais amplo.

Traço essa reflexão quanto ao ordenamento jurídico brasileiro a fim de enfatizar que os diferentes saberes devem circular por todas as searas. Não é apenas no campo educacional, assistencial ou da saúde que os saberes ancestrais devem ser considerados, mas é preciso abrir espaço - inclusive - para pensar em um sistema jurídico composto pelos conhecimentos ancestrais, posto que, atualmente, ocorre, na verdade, uma “prática monista de desprezo dos conhecimentos tradicionais como fontes do Direito [...] utilizando-se de argumentos hierarquizantes de que o direito indígena seria mera tradição, em oposição a um direito ocidental moderno, positivado e cientificamente organizado” (*Ibid.*, 2020, p. 21).

A cosmovisão dos povos indígenas fundamenta o direito a partir do que se conhece como “direito consuetudinário” ou “direito costumeiro”. Portanto, são as práticas do dia a dia, a partir da formação de uma consciência coletiva, que produzem regras de convívio social. Como aponta Curi (2012), essa perspectiva compreende que a elaboração de leis não seria de responsabilidade única de legisladoras, mas sim do conhecimento de princípios gerais constituídos no convívio social em sua comunidade e em comunhão com a natureza, partindo, também da racionalidade andina, discutida no tópico anterior.

Considero pertinente destacar o argumento utilizado para rechaçar o direito costumeiro. Curi (2012, p. 237), portanto, explicita que “O fato de não ser escrito e codificado suscita diversas críticas na tentativa de empobrecer o direito costumeiro. Como visto anteriormente, o direito escrito é visto pela doutrina como um direito mais seguro, dando mais garantias à lei”. Ora, a alguns parágrafos atrás, questionei a participação dos povos indígenas nas medidas legislativas que lhes afetam diretamente. Tal condição está prevista em tratado internacional que, por sua vez, foi incorporado ao ordenamento jurídico de forma escrita, codificada e formal. Cadê, então, a segurança? Diversos outros exemplos de inconsistências jurídicas poderiam ser citados, especialmente diante de pessoas de grupos postos à margem da sociedade por questões de raça/etnia, classe, gênero, dentre outros marcadores sociais da diferença.

Nesse sentido, Santos (2009) discorre sobre esse ponto no livro *Epistemologias do Sul*. Ao reconhecer a existência do pensamento moderno abissal que, por sua vez, divide a realidade social em dois universos, o do lado de cá da linha e do lado de lá da linha, Santos (2009) discorre sobre o direito moderno e o campo epistemológico, apresentando que eles “Dão-nos conta das duas principais linhas abissais globais dos tempos modernos, as quais, embora distintas e operando de forma diferenciada, são mutuamente interdependentes” (Santos,

2009, p. 24-25). Destaco um trecho que apresenta as manifestações da lógica que divide a realidade em dois universos:

Atualmente, Guantánamo representa uma das manifestações mais grotescas do pensamento jurídico abissal, das criação do outro lado da fratura enquanto um não-território em termos jurídicos e políticos, um espaço impensável para o primado da lei, dos direitos humanos e da democracia [...] existem milhões de Guantánamos nas discriminações sexuais e raciais quer na esfera pública, quer na privada, nas zonas selvagens das megacidades, nos guetos, nas sweatshops, nas prisões, nas novas formas de escravatura, no tráfico ilegal de órgãos humanos, no trabalho infantil e na exploração da prostituição (*Ibid.*, p. 31).

Importa, também, discutir sobre apropriação e violência no contexto do pensamento moderno abissal. Santos (2009) discorre sobre essa tensão no campo do conhecimento ao citar a assimilação de determinados ritos, produções, ao passo que promove a destruição, seja material ou física dos grupos do lado de lá da linha. Contudo, ao versar sobre a seara do direito moderno, ele expõe sua complexidade pois envolve a extração de valor pelo trabalho forçado - e, acrescento, precarizado - , migrações compulsórias, pilhagem dos recursos naturais etc. Todos esses fatores oriundos do pensamento abissal afetam diretamente os modos de vida, as relações sociais com profissionais técnicos não-indígenas e a saúde mental dos povos indígenas.

Tecendo, também, as devidas aproximações com a atuação profissional da Psicologia, intento dar ênfase à perspectiva de saúde mental indígena. Contudo, antes disso, destaco as palavras de Stock (s.d.), uma vez que entendo como fundamental problematizar o próprio uso desse conceito “Saúde Mental Indígena”, pois:

[...] falarmos imediatamente de uma “Saúde Mental Indígena” é perigoso, pois podemos desde o início já estarmos impondo apenas um modo de compreender a dinâmica da vida, dos processos de saúde-doença, como uma verdade absoluta. Os Povos Indígenas possuem as suas próprias e diversas concepções de produção de saúde e adoecimento, intimamente ligadas às práticas do xamanismo e a dimensão espiritual.

Utilizar esse conceito, portanto, pode ser uma estratégia, a princípio, para dar abertura a novos significados para este processo. Contudo, é preciso ampliar o cuidado e a atenção para não impor concepções colonizadoras, primando, a todo instante, por aspectos importantes e próprios da cosmovisão indígena sobre o assunto. A relação dos povos originários com o tempo, com o território, com a comunidade e com o próprio sentido de desenvolvimento humano possuem características tão específicas que entendo ser importante sublinhar.

A linha do tempo para os povos indígenas não é linear, mas circular. Como expus no tópico anterior, o tempo não se mede em relógios, não é meramente cronológico. Ele é qualitativo e sua intensidade depende da densidade, do peso e da importância dos

acontecimentos. Nesse sentido, vislumbrar o desenvolvimento humano para os indígenas, no que se refere - como nós, sociedade ocidentalizada, nomeamos - as passagens de criança, adolescente, fase adulta e idosa é bastante diferente. A educação e o curso do tempo perpassam por:

[...] manusear um facão, a identificar as plantas de cura, os raizeiros contra o quebranto, a fazer sua roça e a cuidar da sua família; uma vivência muito distinta daquela valorizada na sociedade não indígena. É assim que essa criança (indígena criança) vai se tornando gente, se criando e sendo criada, cria das relações de envolvimento com o todo (CFP, 2022, p. 97).

A fim de tecer considerações também à luz da Psicologia Ambiental, destaco o que Moser (2001, p. 205) aponta sobre as nuances e a relevância da temporalidade para a relação pessoa-ambiente. Ele aponta para o tempo como uma referência significativa na construção da identidade, discutindo sobre diversos pontos, como: os efeitos da nostalgia no que refere à compreensão do presente; a divisão temporal entre trabalho, transporte, lazer, tempo livre etc.; “ritmo-da-vida e suas relações territoriais”, bem como sobre o ciclo vital humano no ambiente:

A relação com o ambiente não depende apenas do lugar do indivíduo no ciclo vital, mas de um grau equivalente de necessidades em evolução, elas próprias culturalmente demarcadas. Igualmente, não somente as relações com o ambiente natural (os ciclos rítmicos da natureza) e construído (condições de vida ocidentais, africadas ou orientais) são culturalmente marcadas, mas a própria duração da vida difere de uma cultura a outra, o que, inevitavelmente, condiciona as respectivas relações com o ambiente (Moser, 2001, p. 199-200).

Compreender o ciclo vital humano em seus aspectos culturais e temporais é, portanto, deveras significativo, bem como o território e as vivências comunitárias. Nesse sentido, é importante reforçar que algumas estruturas institucionais precisam ser repensadas a fim de desenvolver uma atuação junto aos povos indígenas, seja no campo da atenção à saúde, seja na esfera educacional ou em quaisquer outros âmbitos. Cito, como exemplo, as adaptações curriculares realizadas em algumas universidades federais no Brasil, como a Universidade Federal de Tocantins, cujo curso de educação se organiza “[...] a partir da metodologia da alternância, que distribui as aulas de acordo com o calendário agrícola das comunidades, de modo que um não atrapalhe o curso nem as práticas agrícolas, bem como compreende noções de tempo e espaço diferenciadas” (CFP, 2022, p. 166). Outro exemplo relevante para a pesquisa que ora desenvolvo é, justamente, os cursos de Licenciatura Intercultural Indígena Kuaba e Pitakajá, que se organizam em “tempo-escola” e “tempo-comunidade”, alternando o ensino mediante o rodízio nas terras indígenas do Ceará (Holanda; Silva; Andrade, 2023).

A adoção de práticas inclusivas, como essas, é essencial para pensar em elementos de promoção de cuidado sob a perspectiva emancipatória e decolonial. Será que os profissionais que estão sendo formados em universidades ocidentalizadas (Grosfoguel, 2016) têm conseguido inseri-las em sua atuação? Será que os movimentos de resistência e de luta pela descolonização dessas universidades têm alcançado os profissionais para atuarem com povos indígenas? Acredito que esse seja um desafio a ser enfrentado em diversas frentes da sociedade, seja nos equipamentos sociais, nos meios de comunicação em massa, nas instituições formadoras de ensino fundamental, médio e superior, dentre outras.

Nessa direção, devo destacar as implicações da branquitude, mais especificamente, da elite branca, posto os lugares de poder e de produção de conhecimento que ocupam. Para que o pacto da branquitude aconteça, é necessário que o campo epistemológico seja monopolizado e guiado a partir de seus interesses. O trecho que se segue corrobora esse aspecto, ao expor que:

É na esteira desse processo que a ética, ou seja, os caminhos das pesquisas e profissões, passam a ser desenhados, garantindo atuações voltadas para esse projeto social dominante. Com efeito, não apenas há uma divisão marcante e desigual no financiamento de pesquisas, que subjuga a produção das humanidades, como também a própria presença de pesquisadores representativos desses outros grupos ainda é ínfima, apesar das políticas de ações afirmativas já existentes (CFP, 2022, p. 156-157).

Desse modo, para que seja possível avançar com essa pauta, é fundamental que os indígenas também ocupem esses lugares sociais de poder, que lhes sejam ofertadas condições concretas - que respeitem todas as especificidades citadas ao longo deste capítulo - para que possamos ter mais indígenas atuando como pesquisadores, professores, psicólogas, nutricionistas, engenheiras, médicas, administradores, operadores do direito etc. Assim, será possível reproduzir novas epistemologias, configurações diferentes e atuações profissionais que lidem com a diversidade.

Contudo, vários desafios precisam ser enfrentados para que os povos indígenas consigam, de fato, formar muitos representantes e ocupar as universidades. Entendo que a relação professor-estudante, bem como as relações étnico-raciais produzidas nesse contexto, são fundamentais para a realização desse processo. Coadunando com o documento do CFP (2022, p. 158) acredito, também, que “[...] é preciso que a Psicologia trabalhe em rede com outros atores e instituições para dar condições objetivas a fim de garantir a entrada e permanência de acadêmicos e pesquisadores indígenas nas universidades. Nesse sentido, comprehendo como relevante tecer discussões sobre o acesso e permanência dos povos indígenas

na universidade, as políticas de ações afirmativas, bem como os projetos existentes e os principais desafios encontrados atualmente.

## 5 POVOS INDÍGENAS E ENSINO SUPERIOR: TRAJETÓRIA, DESAFIOS E EXPERIÊNCIAS

### 5.1 Trajetória dos povos indígenas no âmbito educacional: lutas e violações

Compreender os processos históricos e sociais no âmbito educacional é parte fundamental para uma investigação dos efeitos da branquitude nos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena Kuaba e Pitakajá na atualidade e os efeitos da branquitude. Entendo ser importante iniciar o referido panorama apresentando os estudos que discorrem sobre o contexto educacional antes da invasão europeia. A historiógrafa Antonietta Nunes (2009) explicita aspectos importantes da educação indígena pré-colonização. Ela aponta que a educação das crianças indígenas era realizada, especialmente, pelos mais velhos e por toda a comunidade.

Nesse período, não havia uma instituição formal responsável pelo ensino. As novas gerações aprendiam por imitação dos adultos e idosos, bem como durante as brincadeiras com seus parentes de idades e sexo semelhantes. Dessa forma, a referida autora discorre que: “[...] todos os indivíduos têm acesso a todo o conhecimento detido pela comunidade e todos assumem a educação das gerações mais jovens. E todo o tempo ao longo da vida é tempo de aprender; a imitação é um elemento muito importante na educação das sociedades orais” (Nunes, 2009, p. 5). Outro autor que bem detalha esse período é Felix (2007 *apud* Nunes, 2009) que destaca a centralidade das brincadeiras na educação, da liberdade dispensada às crianças, da vinculação com a natureza e do respeito aos rituais, aos cantos, à linguagem mítica, como é possível acessar:

[...] a) em primeiro lugar a presença do jogo como um dos elementos mais importantes da educação indígena. A criança aprende brincando e seu brinquedo é, conforme o sexo, o instrumento de trabalho do pai ou da mãe. b) liberdade das crianças configurada no respeito dos pais por elas; c) conhecimento da natureza; d) ritos de iniciação; e) rituais e linguagem mítica A participação nos rituais constitui-se fonte importante de educação religiosa. O envolvimento e a socialização se dão, também, por meio da música, do canto, das danças que acontecem nos rituais f) formação de personalidade específica: algumas pessoas da aldeia costumeiramente recebem incumbências de liderança: Page, lideranças. Essas funções para serem assumidas passam por uma formação, um momento intencional de apreensão e construção de conhecimentos e saberes (Felix, 2007, p. 25 *apud Ibid.*, p. 9-10).

A invasão europeia, portanto, violou toda a organização educacional dos povos originários, impondo não somente novas práticas, como também crenças e uma cosmovisão absolutamente diferente das que os indígenas compartilhavam. Santos, Gobbi e Lopes (2017), ao discorrer sobre a história da educação indígena, propõem uma divisão em quatro fases a

partir da colonização. A primeira delas refere-se, justamente, ao período colonial. Os invasores criaram uma instituição formal para atuar especificamente com a “escolarização” da população indígena sob a responsabilidade dos jesuítas - mas contou também com a participação de diversos missionários, como os franciscanos, carmelitas, beneditinos etc.

Dante deste cenário, ensinar os índios a ler, escrever e contar, os missionários percorriam as aldeias em busca principalmente das crianças. Por não possuírem lugar apropriado com instalações fixas e próprias para o ensino, essas missões foram chamadas de volantes. Aos poucos este cenário foi mudando, pois foram sendo definidos dois ambientes distintos onde os jesuítas ensinavam: as chamadas casas para a doutrina dos índios não batizados e os colégios que abrigavam meninos portugueses, mestiços e índios batizados (Félix *et al.*, 2017, p. 21).

Tais mudanças tinham como objetivo a tentativa de pacificar os povos indígenas através da catequização a fim de facilitar a escravização de sua mão de obra. Dessa forma, os invasores europeus batizaram indígenas, compulsoriamente, como cristãos, forçaram a incorporação de novos valores, crenças e modos de viver etc. Ademais, estabeleceram uma forma escrita - e criaram até mesmo uma gramática - para povos que se comunicavam através da oralidade. Como bem apresentou o indígena Kaká Werá Jecupé (1998, p. 26):

A memória cultural também se dá através da grafia-desenho, a maneira de guardar a síntese do ensinamento, que consiste em escrever através de símbolos, traços, formas e deixar registrado no barro, no trançado de uma folha de palmeira transformado em cestaria, na parede e até no corpo, através de pinturas feitas com jenipapo e urucum.

Após séculos de genocídio e etnocídio por parte dos colonizadores e da elite brasileira, foi criado o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1910. Santos, Gobbi e Lopes (2017) compreendem o SPI como um marco para o início do que chamam de segunda fase da história da educação indígena. Essa proposta teve como objetivo tornar as políticas indigenistas como responsabilidade do Estado, afastando as instituições religiosas do comando dessas ações. Nesse sentido, o Estado passou a “[...] elaborar políticas governamentais para prestar assistência, proteger, civilizar e integrar a população indígena à nacionalidade” (Marin, 2021, p. 30).

Os povos indígenas passaram, portanto, a serem tutelados pelo ordenamento jurídico do Estado, posto que os projetos de lei eram criados exclusivamente por pessoas brancas, sem a participação efetiva de indígenas. Os interesses da regulamentação de políticas públicas eram alheios à necessidade concreta dos povos originários, restringindo sua autonomia. Assim como o período colonial objetivava explorar a mão de obra indígena, as políticas integracionistas também propiciavam uma exploração em forma de “semiescravidão”

(Marin, 2021), utilizando o trabalho de indígenas em atividades agrícolas e domésticas. A despeito do SPI prever a valorização da diversidade cultural e linguística dos povos indígenas, importa enfatizar que isso não ocorreu (Santos; Gobbi; Lopes, 2017; Marin, 2021). Sobre isso, Kawakami (2019, p. 3-4) traça uma reflexão sobre o processo sócio-histórico da educação indígena:

A proposta de valorização das diferenças culturais e de reconhecimento da diversidade como um direito que deve ser assegurado aos povos indígenas, cabendo-lhes a proteção do Estado (não a tutela), entretanto, é recente na história do país. Os povos indígenas no Brasil foram, em um primeiro momento, concebidos como “seres incapazes” de gerir a própria vida, “selvagens”, para posteriormente serem concebidos como seres que poderiam ser salvos, mediante ação civilizatória, catequizadora e, assim, integrar o quadro dos trabalhadores da nação.

A terceira fase é, por sua vez, marcada pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), criada em 1967. Apesar de iniciar suas atividades mantendo a política integracionista e de favorecer empreiteiras que exploram recursos naturais das terras indígenas, a FUNAI deu um passo importante ao “[...] preparar os indígenas para atuarem na educação que era ofertada a eles” (Santos; Gobbi; Lopes, 2017, p. 211). Outro ponto-chave instituído pela FUNAI foi o ensino bilíngue a fim de promover a valorização da cultura dos povos originários. As décadas de 1970 e 1980 são, também, marcadas pelo fortalecimento dos movimentos indigenistas que têm como um de seus objetivos a efetivação de uma educação escolar indígena específica e diferenciada. As assembleias se multiplicavam e, então:

Foi justamente esta mobilização que cimentou a construção de articulações ainda maiores e mais abrangentes no cenário brasileiro. Esse “campo de possibilidades” levou à fundação da União das Nações Indígenas (UNI), EM 1982, que, como já vimos anteriormente, teve o apoio de diversas entidades da sociedade civil e que objetivou articular todos os povos na luta pelos seus direitos inalienáveis (Munduruku, 2012, p. 210).

A criação de associações, assembleias e demais espaços de união, discussão e deliberação dos povos indígenas pressionou o poder público e conquistou direitos importantes com a Constituição de 1988. Sendo, portanto, o que Santos, Gobbi e Lopes (2017) consideram como a quarta fase. Essa conquista fortaleceu os movimentos indígenas e propiciou a eclosão de “[...] organizações de professores e professoras indígenas nos estados do Amazonas, Acre e Roraima, que começaram a exigir da Fundação Nacional do Índio (Funai) escolas nas aldeias, contratação de professores e professoras indígenas, material didático diferenciado etc.” (Storch; Tamboril, 2021, p. 2). Destaco aqui o trecho de Viana *et al.* (2019) que evidencia o protagonismo indígena e a conquista alcançada com a Constituição de 1988:

Antes da CF de 1988, os povos indígenas estavam sob a tutela jurídica diante de uma suposta incapacidade civil. Agora, juridicamente são considerados cidadãos/ãs deste Estado, tendo direito à cidadania, ao protagonismo, à preservação de suas terras, tradições, línguas e crenças, sendo considerados capazes de responder por seus próprios atos. Em comparação com todas as Constituições que o Brasil já teve, a de 1988 é considerada a mais progressista - de tutelados/as, passam a ser sujeitos de direito" (Viana *et al.*, 2019, p. 609).

Apesar da vitória com a Constituição Federal de 1988, ainda era necessário um processo longo e de extensa luta dos movimentos indígenas para garantir a regulamentação e o fornecimento de condições concretas para efetivar a garantia desse direito. Nesse sentido, irei destacar a seguir decretos e leis essenciais para a consolidação, tanto em relação à educação escolar indígena quanto ao acesso ao ensino superior. Somente três anos depois, em 1991, foi determinada a competência de um órgão federal, especificamente o Ministério da Educação, para coordenar a Educação Indígena em parceria com a FUNAI (Brasil, 1991).

Após esse decreto presidencial, foi preciso esperar mais cinco anos para a instituição das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) especificar o processo de educação escolar indígena em seus artigos 78 e 79. Neles, são asseguradas a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de sua linguagem e seus saberes, além do acesso aos conhecimentos técnicos e científicos tanto indígenas quanto não-indígenas. Ademais, a LDB determinou que o apoio técnico e financeiro é responsabilidade da União e deverão ser planejados com a participação dos povos indígenas, tecendo considerações quanto à formação dos profissionais envolvidos, aos currículos, programas, conteúdos culturais e materiais didáticos (Brasil, 1996).

Em 1998 foi publicado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Esse documento, com mais de 300 páginas, fornece orientações pedagógicas para a orientação curricular, bem como tece sugestões em cada área do conhecimento, como Línguas, Matemática, Geografia, História etc. Consta, no material, que foi construído em conjunto com educadores indígenas (Brasil, 1998). Outro documento importante foi a Resolução nº 3 de 1999, que dispõe sobre a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas. Foi, portanto, definido que a escola deve estar situada dentro de comunidades indígenas e que a própria comunidade poderá instituir o modelo organizacional e de gestão escolar. Estabeleceu-se, também, que os professores formadores devem ser indígenas. Ademais, discriminou a responsabilidade de cada esfera do poder no que concerne ao financiamento, apoio logístico, formação etc. (Brasil, 1999).

A implementação das escolas de educação indígena demandou, portanto, outras iniciativas primordiais. Foi preciso, por exemplo, formar professores indígenas para atuar nas escolas. Dessa forma, “No início da década de 2000, conluintes do magistério indígena formaram a primeira demanda para o nível superior. Em julho de 2001, foi implantada a primeira licenciatura indígena do país [...] de forma intervalar” (David; Melo; Malheiro, 2013, p. 114). Um aspecto importante da configuração da licenciatura indígena foi, justamente, o reconhecimento de suas especificidades no que concerne à organização de tempo. Diferente dos cursos de graduação tradicionais - que possuem horários fixos, regulando as férias de forma padrão -, as licenciaturas indígenas concentravam suas aulas nas férias escolares, de forma que os professores indígenas pudessem participar sem interferir no calendário escolar de suas comunidades.

Diante disso, em 2002, o Ministério da Educação lançou os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (Brasil, 2002), bem como a Resolução nº 1 de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Nesse mesmo período, é criado também o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND). Juntamente à Secretaria de Educação Superior (SESU), o PROLIND lançou, em 2005, o primeiro edital para ofertar cursos de Licenciaturas Interculturais Indígenas com habilitação nas áreas de Matemática, Literatura e Arte, Línguas, Ciências da Natureza, Ciências Sociais e Humanidades (David; Melo; Malheiro, 2013).

Importa contextualizar que o fortalecimento da educação escolar indígena, por meio de regulamentação de resoluções, referenciais e oferta de cursos de graduação específicos, se deve ao intenso protagonismo político de lideranças indígenas que exerceram intensa pressão política, ocuparam lugares como conselheiros indígenas no Conselho Nacional de Educação (CNE), fomentaram seminários sobre Diretrizes para a Educação Escolar Indígena, bem como realizaram reuniões técnicas sobre a temática. Além disso, os próprios estudantes indígenas também passaram a se organizar, criando espaços de discussão de temas, criação de pautas e mobilização política, como o “Encontro Nacional de Estudantes Indígenas (ENEI) que iniciou em 2013 com o intuito de fortalecer os universitários indígenas em todo país [...]” (Viana; Maheirie, 2017, p. 229)

É, portanto, nesse contexto que a Resolução nº 5, de 2012 - que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica - é publicada, reservando uma seção para tratar “Dos professores indígenas: formação e profissionalização”. Em seu Art. 20, ela evidencia que a formação dos professores e gestores das escolas indígenas

deve ser uma prioridade tanto dos sistemas de ensino quanto das instituições formadoras, que, por sua vez, têm o dever de “[...] garantir os meios do acesso, permanência e conclusão exitosa, por meio da elaboração de planos estratégicos diferenciados, para que os professores indígenas tenham uma formação com qualidade sociocultural [...]” (Brasil, 2012, p. 412).

Outro ponto fundamental, quanto aos professores indígenas, apresentado na referida resolução, diz respeito, justamente, à sua profissionalização. Sendo, nesse sentido, compromisso do Estado garantir que essa função seja devidamente caracterizada como carreira específica do magistério público de cada sistema de ensino, garantindo a realização de concursos específicos, de promoções e afins dentro da carreira, bem como condições adequadas de remuneração, jornada de trabalho e todos os direitos trabalhistas correspondentes à função. Tais determinações favorecem a qualidade, não somente da atuação professoral dentro das salas de aula, mas também deles como estudantes dos seus cursos de graduação e aprimoramento, posto os imensos desafios decorrentes da sua inserção e permanência no ensino superior, como irei discorrer mais à frente.

Ainda no que tange à formação de professores/as indígenas, destaco aqui a Resolução nº 1, de 2015. Ao passo que a resolução anterior trouxe uma sessão específica para falar sobre formação, essa trata especificamente sobre a temática. São apresentados, então, princípios para a formação dos professores/as indígenas, diretrizes para a construção e desenvolvimento dos referidos programas e cursos, aspectos importantes quanto ao perfil do/a professor/a indígena - como a atuação em sua comunidade de origem, vivência das práticas linguísticas e culturais de seu povo, identificação coletiva etc. -, orientações quanto aos projetos pedagógicos e as propostas curriculares, regulamentação da gestão e da avaliação dos programas e cursos. Além disso, esse documento reserva uma seção específica para dispor sobre a formação dos/as formadores que atuam nos referidos cursos, ponto-chave dessa pesquisa (Brasil, 2015).

Importa sintetizar aspectos importantes sobre o referido tópico, como a exigência de que os/as formadores/as sejam comprometidos/as política, pedagógica, étnica e eticamente com os projetos políticos e políticos dos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena e afins. Além disso, é destacado a importância de que pessoas indígenas também sejam incluídas tanto como formadoras quanto como na gestação e avaliação desses processos. Desse modo, fica explícito na resolução que “As instituições formadoras devem adequar suas estruturas organizacionais para garantir a participação indígena nos processos de formação de formadores, assegurando-lhes as condições necessárias para esse fim” (Brasil, 2015, p. 6).

Percebo, portanto, uma circularidade dos saberes nessa proposta, posto que há orientação para que indígenas façam parte da qualificação de docentes que irão formar os/as professores/as indígenas, para isso é fundamental, e a resolução também aponta como diretriz que haja o “[...] efetivo estabelecimento de relações sociopolíticas, culturais e pedagógicas mais simétricas” (*Ibid.*, p. 5). Entendo, portanto, que problematizar a branquitude, nesse contexto, é parte fundamental para desconstruir o privilégio branco que se estrutura socialmente e que vigora imerso à desigualdade racial.

Ademais, alguns fundamentos básicos precisam fazer parte da formação dos/as formadores/as, são eles as diretrizes nacionais sobre: a) Educação Escolar Indígena; b) o processo de formação dos professores indígenas nos cursos de licenciaturas interculturais; c) o ensino da história e da cultura dos povos indígenas nos currículos das escolas indígenas; d) Educação em Direitos Humanos; e) Educação Ambiental. Também é fundamental conhecer com afínco o projeto pedagógico do curso, bem como se debruçar sobre pesquisas antropológicas, linguísticas e históricas sobre as etnias indígenas que façam parte dos referidos cursos (*Ibid.*).

Entendo como necessário sinalizar que, a despeito de as Licenciaturas Interculturais específicas para indígenas serem imprescindíveis e absolutamente relevantes, é fundamental que o acesso ao nível superior extrapole esses editais e alcance outros cursos de graduação. Indígenas devem poder alcançar condições concretas para cursar Engenharia, Direito, Medicina, Psicologia, Arquitetura, Farmácia etc., caso assim desejem. O conhecimento indígena e não-indígena pode e deve se integrar, posto que a interculturalidade não cabe apenas a um curso específico, mas sim a um princípio geral. Destaco, com isso, que:

[...] o ensino superior para os povos indígenas, divide-se em duas vertentes diferentes, mas historicamente entrelaçadas, que tem sido percebidas de modo separado e que, todavia, confluem na busca dos povos indígenas por uma formação no ensino superior. Estas vertentes são classificadas da seguinte forma: a) formação superior para professores indígenas em cursos específicos (licenciaturas interculturais) e; b) formação de ensino superior em busca de outras profissões para inserção no mercado de trabalho (Alves, 2019, p. 8-9).

Nesse sentido, dando seguimento à trajetória de lutas dos povos indígenas no campo educacional, é preciso discorrer também sobre o acesso de indígenas aos diversos cursos de graduação no país. As discussões em relação às cotas étnicas também não são recentes. Elas também foram conquistadas a partir de muita luta e organização política dos povos indígenas. Desde 1999, quando a Universidade de Brasília (UNB) lançou um projeto para dispor vagas com recorte étnico-racial, os entraves e as tentativas de boicote surgiram. Apenas em 2004 as

cotas étnicas na UNB passaram a vigorar. Contudo, a pioneira no estabelecimento de cotas foi a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), em 2003 (David; Melo; Malheiro, 2013). Com isso, durante oito anos, pairou no Supremo Tribunal Federal (STF) um processo para decidir se elas eram ou não constitucionais.

A pressão da elite branca retardou o quanto pode a fim de evitar que as cotas para entrada nas universidades públicas fossem liberadas. Contudo, em 2012, o STF votou e determinou a constitucionalidade do sistema de cotas, posto que, expressa o relator: “[...] as ações afirmativas tem o objetivo de superar distorções sociais historicamente consolidadas e não ferem o direito de outros cidadãos, porque os meios empregados e os fins perseguidos são marcados pela proporcionalidade e pela razoabilidade [...]” (David; Melo; Malheiro, 2013, p. 115).

Nesse sentido, ainda em 2012, foi promulgada a Lei nº 12.711/2012 que garante que as instituições vinculadas ao Ministério da Educação deverão reservar, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado o ensino médio em escolas públicas integralmente. Além disso, as vagas são preenchidas por pretos, pardos, indígenas, quilombolas e por pessoas com deficiência de acordo com a proporcionalidade de cada grupo citado com base nos dados da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Brasil, 2012). Terra e David (2016, p. 116) defendem que essa lei é, portanto, “[...] uma política social promovida pelo poder público proposta para ampliar a representatividade de minorias (étnicas e raciais) que, conforme abordado, sofrem os resultados de sua sub-representação no âmbito político e social”.

Os estudantes indígenas brasileiros que optam pelos demais cursos do ensino superior também apresentam particularidades. É comum a procura por graduações que lhes possibilitem atender as demandas de suas comunidades. Nesse sentido, pensar em educação profissional indígena - para além das licenciaturas interculturais - é, também, conhecer as necessidades e os interesses do seu povo e construir com a participação conjunta de lideranças e sábios indígenas (Angelin; Zoltowski; Teixeira, 2017). As especificidades dos povos indígenas, somadas às dificuldades de acesso e possibilidades de permanência nas universidades, fazem com que o próprio sistema de cotas também precise de uma análise cautelosa quanto a sua efetividade. Conforme David, Melo e Malheiro (2013, p. 116) apontaram: “O processo seletivo de 2012 surpreendeu pela baixa procura: apenas 64 candidatos se inscreveram. Ao final, 28 foram admitidos em dezoito cursos diferentes. Não houve manifestação oficial da universidade sobre o fenômeno”.

Alguns estudos sobre cotas sociais mostraram que mesmo com 50% (cinquenta por cento) das vagas reservadas pela referida Lei de Cotas, o acesso de indígenas encontra-se aquém do esperado. Um estudo desenvolvido por Luna, Teixeira e Lima (2021, p. 7) que realizou um mapeamento de indígenas nas escolas médicas federais do Brasil, encontrou que “[...] não foi o cumprimento da lei que garantiu a presença de indígenas na maioria dos cursos de Medicina [...] percebeu-se que dos 43 cursos identificados com presença de indígenas, 36 (83,72%) possuíam PAA com vagas específicas para indígenas”. Diante disso, comprehendo que a luta por mais políticas de ação afirmativa com vagas específicas para indígenas é fundamental.

A criação de um processo seletivo com vagas suplementares para indígenas, em uma universidade pública do Rio Grande do Sul, apresentou-se como uma alternativa efetiva de inclusão, posto que há um intenso diálogo e participação de toda a comunidade nesse processo. As dez vagas suplementares são distribuídas entre cursos que são escolhidos pelas lideranças indígenas. Os/as candidatos/as, por sua vez, participam do processo seletivo mediante anuência da liderança da comunidade de origem ou da FUNAI. Ademais, os/as indígenas que já ingressaram nessa universidade auxiliam os/as possíveis calouros/as (Angelin; Zoltowski; Teixeira, 2017).

Diante disso, entendo que essa maneira de prover o acesso dos povos indígenas no Ensino Superior se articula com sua cosmovisão, uma vez que - como foi discutido no capítulo anterior, sobre a filosofia e prática do Bem-Viver - a racionalidade indígena compreende uma perspectiva relacional, coletivista, solidária, afetiva e integradora. Portanto, dispor da participação da comunidade, desde a distribuição de vagas, a participação da seleção até a recepção dos indígenas ingressantes, corresponde, justamente, ao senso de responsabilidade coletiva próprio de sua apreensão de mundo. Esse exemplo de acesso é realizado de forma pontual, contudo, é primordial para compreender que as regulamentações da Educação Escolar Indígena precisam ser efetivadas e articuladas junto à comunidade.

Considero que compreender a regulamentação jurídica, os períodos de latência para a efetivação das leis promulgadas, as definições de responsabilidade, as intervenções do Estado etc., diante das lutas dos povos indígenas, é deveras relevante para esse estudo. Haja vista que se apropriar desse processo é também uma maneira de pressionar pela concretização de um direito garantido há décadas. É fundamental pôr em evidência que o direito escrito, formal, cartesiano e codificado - tão venerado pelo mundo ocidental - falha continuadamente quando diz respeito às maiorias populares, especificamente aqui, em relação aos povos indígenas.

Ora, a Constituição de 1988 previu uma série de direitos – inclusive, explicitamente o acesso ao conhecimento técnico e científico indígena e não-indígena - e, ainda assim, o

primeiro edital para uma licenciatura intercultural no Ensino Superior só foi lançado de forma ampla quase 20 anos depois. Isso significa negar a, pelo menos, mais uma geração de indígenas o acesso efetivo ao ensino superior e a uma educação escolar indígena com profissionais indígenas.

Refletir sobre Ações Afirmativas (AA), contudo, extrapola a disponibilização de vagas no ensino superior, citando Angnes *et al.* (2017, p. 27): “A perspectiva da AA na educação superior não deve apenas ampliar o acesso de negros, indígenas e egressos da escola pública, mas também sua permanência e sucesso. Para tanto, são necessárias ações complementares”. Nesse sentido, é preciso compreender quais são os principais desafios e estudar políticas complementares de auxílio à permanência de indígenas nas universidades já implementadas para aprender com elas. Nesse sentido, busco fazer apontamentos a partir dessas inquietações mencionadas no tópico a seguir.

## **5.2 Não basta acesso, é preciso dar condições de permanência: desafios enfrentados por estudantes indígenas**

A despeito de todo o processo de regulamentação e incentivo através do sistema de cotas, desde 2012, reitero o que mencionei no primeiro capítulo. Somando o tempo em salas de aula entre cursos de graduação e mestrado, estou há 14 (quatorze) anos frequentando universidades públicas e, ao longo desse período, não tive a experiência de compartilhar turmas com indígenas. Fernandes (2016, p. 266) apresenta uma inquietação bastante pertinente no trecho a seguir: “Onde estão os indígenas que ingressaram na instituição? Quantos estão estudando? Quantos desistiram? Quantos trancaram a matrícula? Quantos se formaram? Quais as dificuldades enfrentadas por eles? Os indígenas que se formaram, o que estão fazendo?”. Tais perguntas precisam ser feitas e refeitas porque não basta o acesso, é preciso dar condições de permanência. Entendo e concordo quando Viana e Lahorgue (2021, p. 35) afirmam que a ausência de dados serve à elite branca que deseja invisibilizar o sistema de cotas e seguir reproduzindo uma racionalidade meritocrática:

[...] contribui para o apagamento de políticas antirracistas, a invisibilidade institucional por meio da ausência de dados/informações sobre a entrada, desempenho acadêmico e permanência de estudantes indígenas dentro da instituição: um processo de invisibilização da presença de quem se autodeclara indígena no ensino superior: problema que, aliás, não é novo no Brasil. Por exemplo: a autodeclaração racial como indígena só foi incluída no Censo do IBGE a partir de 1991 e somente em 2000 inclui-se a opção de também autodeclarar-se etnicamente.

Partindo de uma pesquisa bibliográfica extenuante sobre o ingresso e permanência de indígenas nas universidades, pude destacar alguns pontos importantes para discorrer no tocante às dificuldades enfrentadas e a iniciativas para reduzir tais adversidades. Entendo como possível nomear o primeiro desafio como: currículo e rigidez epistemológica. A tentativa de separar por pontos específicos é um objetivo didático, porém complexo, pois todos os pontos a seguir estarão interligados um ao outro. Nesse sentido, algumas temáticas estarão explicitamente relacionadas.

Considero importante evidenciar, *a priori*, que o currículo se trata de um processo de eleição e exclusão. Logo, de todas as possibilidades de estudo, apresentação, leituras, é preciso selecionar quem fará parte do “catálogo” de ensino. Isso posto, ressalto que o currículo constitui uma tradição que é institucionalizada pela universidade, integrando, com isso, a formação de subjetividades (Kawakami, 2019). Nesse sentido, discutir sobre a homogeneização curricular é fundamental, pois:

[...] a igualdade no acesso à educação não pode ser obtida simplesmente por meio da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente. A real igualdade depende de uma modificação substancial desse currículo, principalmente quando se considera que as ações curriculares e suas dinâmicas de formação buscam, sutilmente, homogeneizar e pasteurizar as culturas não alinhadas aos centros políticos dominantes, como destaca Macedo (2007) (David; Melo; Malheiro, 2013, p. 118).

Ciente da forte interligação entre currículo e a produção de subjetividades, é possível compreender a relação do currículo posto em universidades ocidentalizadas com a manutenção de estereótipos e preconceito contra indígenas. Essa “pasteurização das culturas” experienciada em determinadas grades curriculares universitárias podem se tornar “[...] um instrumento de ameaça às identidades indígenas e de perda dos vínculos dos estudantes com seu povo de origem” (Kawakami, 2019, p. 6). É compreensível, portanto, que a manutenção de tal formação promova o afastamento de indígenas.

Em uma pesquisa realizada por Viana *et al.* (2019), ficou evidenciado, mediante entrevistas com estudantes indígenas, o desdém no que se refere aos conteúdos constituídos por saberes indígenas, promovendo um contexto que extrapola a invisibilização, pois, além de desconsiderar, comumente menospreza tais conhecimentos. Entendo como importante destacar trechos de entrevistas dadas por estudantes indígenas que desvelam com propriedade o contexto apresentado aqui:

Talvez minha decepção maior é porque eu fui com a ideia de que eu ia aprender muita coisa em direitos indígenas. [...] No direito tu aprendes para ganhar dinheiro mesmo. Porque quando chegas [na disciplina], que tem umas coisas de direito indígena, eles pulam. Eles só lêem o trecho final que diz que o que rege os direitos indígenas é o

Estatuto do Índio. [...] E o direito penal também diz isso. **E a Constituição, o artigo 231 eles pulam. Literalmente, chegou o 231 eles pulam, eles não disfarçam, nem sequer leem.** [...] Tudo que eu aprendi de direitos indígenas, foi no movimento indígena (Viana *et al.*, 2019, p. 609, grifo próprio).

A invisibilização do ordenamento jurídico que trata das questões indígenas fica evidente no trecho acima, assim como fica evidente na fala de uma estudante indígena do curso de Nutrição: “[...] no mais, o saber indígena no que diz respeito à alimentação, não é reconhecido no curso de Nutrição” (Viana *et al.*, 2019, p. 610). Contudo, como disse, além de ignorar as epistemes, sabedorias e práticas dos povos originários, há também relatos de desrespeito e reprodução de estereótipos e preconceitos. Como o que conta essa estudante de Direito:

Quando eu estava na quarta fase eu reprovei porque eu briguei com uma professora, porque ela sempre fazia piadinha com a Constituição, dizendo que a constituição tinha lei pra tudo, inclusive pra índios [...] Evitei bater de frente com a professora duas vezes, porque quando ela fazia essas piadinhas ela não sabia que eu era índia, mas o mestrandinho dela sabia. Um dia as meninas que sentavam na frente acabaram contando para o estagiário, então ele sabia. **Toda vez que ela fazia piadinha ele sabia que eu estava lá no fundo, não só ele, como a turma inteira.** E por mais que ela [a professora] ficou sabendo, ela não pediu desculpas. Ela não assumiu o erro dela, ela disse que não fez aqui, que era coisa da minha cabeça e... é complicado (Viana *et al.*, 2019, p. 608, grifo próprio).

É relevante, também, desconstruir um currículo que objetifica indígenas, pois outra situação comumente encontrada em universidades ocidentalizadas é, justamente, a lógica tutelar. Reconhecer que indígenas sabem de si e que, portanto, devem participar como agente principal dos projetos direcionados a seus povos e de estudos realizados com eles é de extrema importância. Como apontou a estudante indígena de Nutrição, em sua entrevista, é preciso: “[...] 1º ouvir de verdade; 2º valorizar o saber do outro; 3º desconstruir estereótipos; 4º reconstruir as relações em outros fundamentos, construindo compreensões outras sobre aqueles sujeitos e seus conhecimentos” (Viana *et al.*, 2019, p. 610).

Desse modo, para além do estabelecimento - como princípio - do diálogo intercultural, é preciso desconstruir as relações entre os conhecimentos, uma vez que elas possuem uma perspectiva extremamente assimétrica. Pensar em uma educação diferenciada, portanto, não significa ofertar um tratamento meramente diferente entre indígenas e não-indígenas, mas por instaurar uma reestruturação curricular e epistemológica que dê condições para a superação do etnocentrismo, da colonialidade do poder, dos preconceitos e da própria epistemologia dominante ocidental. Contudo, coaduno com Kawakami (2019, p. 12), quando ele expõe:

Penso inicialmente que um dos desafios à educação não está em adaptar ementas, ampliar o rol de disciplinas optativas ou práticas de extensão universitária, mas desconstruir o conhecimento canonizado e hegemônico e sua materialidade - os currículos - sem marcas racistas e evolutivas.

Uma educação diferenciada significa, portanto, a formação de profissionais críticos que tracem uma análise sócio-histórica em sua atuação e que realizem pesquisas e trabalhos com seres humanos – especialmente, em relação a grupos excluídos historicamente - de forma não objetificante, sempre atuando para potencializar suas ações, considerando-os como protagonistas que são. Considerando que a grade curricular também opera na construção de subjetividades, é fundamental que ela se direcione em uma perspectiva decolonial e emancipadora (David; Melo; Malheiro, 2013).

Seguindo nessa direção, é preciso destacar os efeitos de uma universidade ocidentalizada que - diante do racismo estrutural - invisibiliza, desdenha e objetifica os povos indígenas. Tais efeitos repercutem diretamente nas representações sociais que os demais estudantes têm em relação a eles. Sublinho, portanto, que ser “[...] cotidianamente cobradas/os tanto por docentes e técnicos como por colegas estudantes sobre suas 'identidades' e suas 'autenticidades' como indígena” (Viana; Maheirie, 2017, p. 227) é um desafio constante para os estudantes indígenas.

Considero pertinente expor o trecho escrito por David, Melo e Malheiro (2013, p. 120). Tais autores sintetizam a discussão aqui realizada, apresentando as seguintes violações que podem acontecer com os povos excluídos historicamente, como os povos indígenas:

O primeiro deles é o **multiculturalismo reparador**, reduzido a ações afirmativas: proporciona o acesso de grupos marginalizados aos espaços educacionais, mas não avança no sentido de buscar transformações curriculares concretas. Normalmente esse perigo vem acompanhado de outro, o **folclorismo**: a diversidade é festejada nos seus aspectos folclóricos e exóticos, principalmente em datas festivas, como o Dia do Índio e a Semana da Consciência Negra, mas permanecem ocultas discriminações veladas e relações desiguais. Também real é o perigo do **reducionismo identitário**, com o congelamento das identidades a partir de estereótipos (David; Melo; Malheiro, 2013, p. 120, grifo próprio).

Após séculos de violência simbólica, física e territorial, é compreensível imaginar que lidar com a pressão de ter sua identidade questionada seja uma dificuldade significativa. Integrar-se em uma sociedade que, até poucos anos, estudava desde o ensino básico a partir de uma perspectiva que apresentava indígenas como selvagens, primitivos e dignos de tutela é, no mínimo, desafiador. Como Kawakami (2019, p. 7) aponta:

[...] embora se ressalte a importância da diversidade sociocultural dos povos indígenas, o que acontece efetivamente é que os sistemas cognitivos e lógico-simbólicos desses povos têm sido tratados generalizadamente de “crenças, hábitos e costumes”, contribuindo para a negação dessas especificidades e gerando uma caricatura daquilo que seria o objeto de um trabalho com comunidades de culturas diferenciadas, ou melhor, coletividades socioculturais.

Uma questão também importante para discorrer neste capítulo se refere ao acesso a informações importantes sobre o processo de ingresso na universidade. Boa parte das instituições de ensino superior públicas estão localizadas em grandes centros urbanos, muitas vezes a dezenas de quilômetros da aldeia indígena mais próxima. Nesse sentido, a barreira era configurada mesmo antes da entrada desses possíveis estudantes, pois “[...] a divulgação nem sempre chegava aos possíveis candidatos que viviam em locais mais afastados dos centros urbanos” (Luna; Teixeira; Lima, 2012, p. 10).

Entendo como relevante problematizar essa questão a partir da perspectiva defendida por Bento (2022). A autora aponta que parte do que o ocidente vai nomear de “mérito” ou “competência” se deve ao compartilhamento de signos e familiaridade com as formas de acesso, local, cultura etc.:

Há que se lembrar de que muitas vezes a “competência” exigida está ligada a um tipo de familiaridade com códigos da cultura organizacional adquiridos ao frequentar instâncias mais estratégicas das instituições, bem como quando se tem algum tipo de relacionamento com lideranças de níveis hierárquicos mais elevados. Essa experiência não é acessada, em geral, por grupos que carregam uma herança de discriminação e exclusão (Bento, 2022, p. 21).

Diante disso, é possível tecer a seguinte reflexão: se não há referência próxima de pessoas que frequentaram a universidade e que possam compartilhar sua experiência, apresentar o local, responder a possíveis dúvidas, como imaginar que a circulação de informações nas comunidades indígenas acontecerá de forma espontânea? Não somente o ingresso nas universidades passa a ser um desafio, pela falta de contato com a instituição, como a própria permanência também é obstaculizada pelo choque de linguagem e cultura. Em que pese as especificidades de cada etnia, é comum que “[...] cada acadêmico indígena teve seu ensino básico dentro de sua comunidade, bem como um contato direto com sua língua materna no seu cotidiano, há que se reconhecer a existência de um choque linguístico-cultural quando o mesmo ingressa na universidade” (Silva; Paulino, 2018, p. 7).

Um relato do estudante indígena Khante também apresenta essa questão: “Como eu ficava sempre na aldeia eu não sabia como funcionava essa questão de entrar na universidade [...] Eu não sei se essa informação ainda é suficiente... não chega lá” (Luna; Teixeira; Lima,

2021, p. 10). Acrescento, também, o trecho de Fernandes (2016, p. 257) que também corrobora a questão apresentada:

Para os discentes indígenas à época, universidades públicas constituíam-se realidades distantes, as informações sobre estas instituições eram mínimas e, no entendimento da maioria, eram lugares praticamente inacessíveis, sobretudo pela dificuldade relacionada aos processos seletivos e também pela distância das aldeias.

A distância não oferece adversidades apenas no campo informacional, mas também no que diz respeito ao afastamento de sua terra, comunidade e família. Retomo que os povos indígenas expericiam intensamente a cultura da coletividade. Nesse sentido, é compreensível que cada parente ocupa um papel importante na comunidade, não somente no que tange à divisão de funções sociais, mas também em relação a um profundo sentimento de enraizamento. Logo, “Habituados a viver próximos de seus familiares, com uma vida comunitária, contam que a saudade de casa e dos parentes é uma das causas de sua não permanência” (Wiese; Dill; Veiga, 2021, p. 31).

Além da dimensão espacial, a própria temporalidade também é posta em questão, posto que uma das dificuldades é, justamente, a diferença na relação com o tempo. A lógica temporal nas universidades ocidentalizadas segue um calendário fixo no início do ano, acompanhando datas festivas em sua maioria relacionadas à religião católica. Não há relação com dados da natureza na organização do calendário, mas sim com as orientações do Estado. O ritmo, os prazos e o intenso planejamento não fazem parte do modo de ser indígena, como Angelin, Zoltowski e Teixeira (2017, p. 4) discorreram:

Enquanto o ambiente acadêmico trata a “rotinização” do tempo como a forma mais adequada de organização dos estudos e tarefas, os estudantes indígenas em geral percebem a temporalidade de forma cíclica, não sendo algo que constantemente lhes escapa e que necessita, portanto, de planejamento [...].

É fundamental destacar que, para concluir uma graduação, é preciso lidar com necessidades bastante concretas, especialmente quando se trata de um local distante de sua comunidade. É preciso encontrar moradia, alimentação, transporte, materiais bibliográficos, além de reduzir o tempo disponível para trabalhar, o que significa uma redução de renda. A faixa-etária de ingresso dos povos indígenas tem sido acima dos 25 (vinte e cinco) anos. Portanto, a maior parte dos estudantes já estão casados e com filhos, contexto que, além de aumentar a demanda financeira, gera maior necessidade de morar com a família na cidade. Diversos autores apontam a questão financeira como um dos principais limitantes para o acesso e permanência nas universidades. As bolsas disponíveis tanto pela FUNAI quanto por outras

agências de financiamento não são suficientes, aumentando drasticamente as chances de desistência (Luna; Teixeira; Lima, 2012; David; Melo; Malheiro, 2013; Angelin; Zoltowski; Teixeira, 2017).

Entendo que a classe social é um fator preponderante nas condições de possibilidade para a continuidade no ensino superior. Contudo, é imprescindível frisar a existência de outros marcadores sociais da diferença. No entanto, os enfrentamentos vivenciados por grupos étnico-raciais discriminados historicamente, como foi delineado, apresenta nuances que se somam à questão financeira, contexto que aumenta a evasão das universidades. Segundo Viana e Lahorgue (2021, p. 36):

[...] a desigualdade social não é pensada de forma interseccional nas políticas de Assistência Estudantil no ensino superior. Sugere-se que há uma desigualdade econômica desprovida de cor, que o problema brasileiro é de classe e que estudantes devem ser prioritariamente atendidos enquanto estudantes de baixa renda.

Aprofundei alguns pontos-chave sobre as dificuldades dos povos indígenas no contexto universitário, mas é preciso enfatizar que cada etnia e território possuem vivências e características específicas. Outras questões podem ser postas como obstáculos, haja vista a dinamicidade das relações com seus pares, com outros grupos sociais, com o ambiente e com toda a estrutura institucional no dia a dia. Destaco brevemente, com isso, outros aspectos, como o acesso facilitado, ou não, às novas tecnologias que, a cada dia que passa, se tornam mais utilizadas no âmbito acadêmico. Elenco também as questões de gênero, como as expectativas da presença feminina nos cuidados da esfera privada e outras cobranças próprias da sociedade machista e patriarcal do mundo ocidentalizado, e que podem se reproduzir também no cotidiano das comunidades indígenas. O reconhecimento institucional como indígena para acessar os sistemas de cotas e demais políticas de assistência também pode se tornar um desafio para integrantes que vivem na cidade, distantes de sua aldeia de origem, pois precisam se articular com a liderança local para conseguir os documentos necessários. Destaco, nesse momento, um trecho escrito por Viana e Lahorgue (2021, p. 32) que sintetiza algumas das principais dificuldades encontradas em sua pesquisa, que são as:

[...] diferentes barreiras para a permanência nos mais diferentes níveis da instituição: desde relações interpessoais em sala de aula, passando pelo epistemicídio, ausência de interculturalidade, dificuldade de acesso a bolsas de apoio financeiro, pessoalização/paternalismo, escassez da sistematização de dados sobre a realidade estudantil indígena, tutela e racismo.

Optei por deixar o item a seguir como o último a ser tratado, posto que é um efeito da exclusão social e epistêmica, da generalização identitária, da vulnerabilidade econômica e todos os outros pontos que foi tratado ao longo deste tópico, que é o: sofrimento ético-político. Angnes *et al.* (2017, p. 27), em sua pesquisa com estudantes Guaranis e Kaingangs, corroboram essa compreensão, acrescentando que: “Dessa maneira, percebeu-se o porquê, muitas vezes, o “estresse psicológico” atinge os estudantes Guaranis e Kaingangs com a mudança de ambiente, ou seja, o relacionamento com um novo espaço, diferente do seu, e o relacionamento com professores e estudantes [...].” Diante disso, é fundamental que agentes envolvidos nas políticas sociais, bem como as universidades, fiquem atentos a fim de conhecer as dificuldades e as potencialidades dos estudantes indígenas. Com isso, será possível construir estratégias que, de fato, possibilitem sua permanência no ensino superior.

### **5.3 Estratégias para garantir condições de permanência aos estudantes indígenas**

Além de tecer reflexões quanto a transformações necessárias para garantir não somente a presença efetiva de indígenas, mas também dos diversos grupos excluídos historicamente, pretendo apresentar sugestões, projetos e iniciativas existentes em universidades pontuais no território brasileiro. Nesse sentido, inicio pontuando a necessidade de uma ruptura epistemológica. Para tanto, considero importante traçar uma articulação com o que Boaventura de Sousa Santos (2007) propôs ao discorrer sobre a Ecologia dos Saberes.

Como já discorri sobre o pensamento abissal anteriormente, pretendo dar ênfase à ideia de pensamento pós-abissal explicitada pelo referido autor, uma vez que pensar em uma ruptura epistemológica é, antes de tudo, abolir a linha que separa o conhecimento do lado de cá e do lado de lá, desconsiderando e inferiorizando tudo que não for produzido de acordo com os parâmetros modernos ocidentais. Logo, ultrapassar o pensamento abissal significa usar as Epistemologias do Sul, eliminando o que Santos (2007) chama de monocultura da ciência moderna. Mas, é preciso questionar: como alcançar uma Ecologia de Saberes?

Algumas condições são necessárias para tanto. Primeiro, é preciso que haja o reconhecimento de que cada sabedoria é diferente e que a ciência moderna é apenas uma forma de se conhecer o mundo. Além disso, tais conhecimentos interagem entre si de forma sustentável e dinâmica. Logo, “A ecologia de saberes se baseia na ideia de que o conhecimento é interconhecimento” (Santos, 2007, p. 85). O segundo ponto para alcançar o pensamento pós-abissal é a co-presença radical, o que significa “[...] que práticas e agentes de ambos os lados

da linha são contemporâneos em termos igualitários. Implica conceber simultaneidade como contemporaneidade” (*Ibid.*, p. 85).

O terceiro ponto é rejeitar qualquer epistemologia que seja geral, ou seja, é preciso reconhecer a existência das diversas formas de se conhecer o mundo sem subjugá-las. Romper com a epistemologia hegemônica é, portanto, legitimar todas as epistemologias e compreender suas interrelações. Kawakami (2019) traduziu com primor a necessidade de ruptura em relação aos povos indígenas, pois, atualmente, a floresta é vista apenas sob a ótica de manutenção de oxigênio, extração de recursos etc., para a ciência moderna. Nuvens são vistas como água condensada, o céu pela camada de ozônio, a água pela sua limpidez/salinização, as árvores como movelaria. Diante disso:

Como a universidade pode abordar o tema da floresta, por exemplo, concebida por populações indígenas como um ser vivo em relação íntima com os povos que a habitam, sem a devida ruptura epistemológica de paradigmas que concebem a floresta pelo prisma da manutenção dos níveis adequados de oxigênio ou extração “sustentável” do meio ambiente para o “desenvolvimento sustentável” da economia-mundo capitalista? A própria concepção de “humano” precisa ser definida sob outra epistemologia: espírito, animais, floresta, plantas podem ser “gente”. Trata-se de outro registro, outra sensibilidade, outra filosofia a orientar a vida coletiva que a razão imperial não dá conta de enunciar ou de ler [...] (Kawakami, 2019, p. 7).

Uma das consequências da rigidez epistemológica das universidades ocidentalizadas é, justamente, a necessidade de se adaptar a uma cultura hegemônica em que não oferece muitos espaços de contraposição. Nesse sentido, discorremos sobre o choque cultural e linguístico vivenciado pelos estudantes indígenas. Destaco, sobre isso, a iniciativa da Universidade Federal do Tocantins (UFT) que:

[...] implantou um programa institucional de monitoria indígena, com bolsistas orientados a apoiar os novos colegas em suas dificuldades. As barreiras de adaptação ao mundo acadêmico, quando não trabalhadas, acabam reforçando preconceitos e o pensamento de que eles nunca deveriam ter saído de suas aldeias (David; Melo; Malheiro, 2013, p. 118).

Construir redes de apoio com estudantes que já estão integrados/as nas universidades é um caminho deveras potente para reduzir a evasão de estudantes indígenas. Contudo, é preciso ter bastante critério quanto à formação desse grupo, além de ser necessário promover encontros prévios com bolsistas para compreender seu posicionamento diante das desigualdades étnico-raciais. Além disso, priorizar a seleção de estudantes indígenas para compor o programa de monitoria, posto que - mesmo que sejam de etnias diferentes - são parentes e partilham diversos elementos culturais entre si, podendo auxiliar inclusive em uma espécie de tradução cultural. Luna, Teixeira e Lima (2021, p. 13) “[...] destacaram assessorias

e tutorias pedagógicas como potentes colaboradores nos processos de ensino-aprendizagem, tendo sido apresentadas com características diferentes em cada Ifes, com participação de técnicos, docentes e/ou outros estudantes”.

Destaco, também, a iniciativa da Universidade Federal do Pará que, antes de criar o Núcleo de Inclusão Social, objetivou fazer um levantamento de dados sobre estudantes indígenas. Iniciei o tópico anterior sinalizando, justamente, a necessidade de sistematização de dados a fim de fortalecer as políticas de cotas, apresentar os resultados, compreender onde é preciso reajustar e pressionar por mais políticas sociais que deem condições para os estudantes indígenas acessem e concluam seus cursos. Assim, exponho o trecho que versa sobre o planejamento para a criação do núcleo:

[...] a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação informou que a UFPA ainda não dispõe de programa acadêmico específico para o acompanhamento do desempenho dos discentes indígenas em seus cursos, mas que já foi aprovada a criação do Núcleo de Inclusão Social e designada uma comissão para estudar sua formatação. Inicialmente será feito o levantamento da situação acadêmica dos alunos e uma reunião com os dirigentes dos cursos frequentados para serem traçadas linhas de trabalho e ações específicas (David; Melo; Malheiro, 2013, p. 117).

Nessa esteira, outra proposta foi apresentada por Angelin, Zoltowski e Teixeira (2017, p. 8): “Sugere-se a criação de espaços para que os acadêmicos em geral, e os indígenas em particular, possam refletir sobre o futuro, explorar a si mesmos e as possibilidades ao seu redor, ao mesmo tempo em que possibilitem trocas culturais”. Assim, é possível pensar em estratégias que auxiliem nos processos de ensino-aprendizagem, que facilitem a adaptação quanto a grade curricular, locais das salas, horários de aulas, formato de atividades e quaisquer outras particularidades e burocracias próprias da universidade, mas também que proporcione um suporte afetivo e de cuidado que, por sua vez, promovam saúde mental.

A formação de vínculos na universidade, especialmente quando formados por outros parentes indígenas, pode contribuir também como apoio emocional para lidar com a distância de sua família e comunidade. Seria possível dividir angústias e conquistas, compartilhar rituais, mobilizar ações para visibilizar pautas importantes para o movimento indígena, assim como construir canais de comunicação em conjunto para difundir informações importantes para outros/as indígenas ou mesmo divulgar temáticas que considerem relevantes para não-indígenas.

Nesse sentido, sobre a questão da informação, além do auxílio de programas de apoio entre estudantes, outros projetos podem ser organizados, como: a criação de oficinas de tira-dúvidas nos territórios indígenas, priorizando a participação dos/as próprios/as estudantes

universitários/as indígenas, de forma a gerar proximidade e representatividade; formação de canais de comunicação específicos, utilizando metodologias diversas e que tenham proximidade cultural e linguística; a interiorização das universidades públicas também é uma estratégia primordial, sendo central na resolução de várias demandas.

Os cursos de Licenciatura Intercultural Indígena também auxiliam nesse processo, posto que são turmas formadas apenas por indígenas que, por si só, facilitam esse processo de formação de grupos de apoio. Além disso, a própria formatação dos referidos cursos também aproxima as universidades das comunidades indígenas, posto que sua grade curricular pressupõe módulos dentro do campus universitários e outros dentro dos territórios indígenas, como Silva (2017, p. 148) expõe ao discorrer sobre a Universidade Federal de Minas Gerais: “O curso funcionaria com etapas intensivas na UFMG, denominadas módulos, e etapas intermediárias, chamadas intermódulos, realizadas nos territórios indígenas”. Assim como a UFMG, outras instituições de ensino superior também se organizam de forma semelhante, além de proporem aulas de campo nas aldeias de origem dos/as estudantes indígenas.

Entendo que as possibilidades apresentadas para a redução da evasão universitária de estudantes indígenas contribuem, muitas vezes, em mais de um aspecto, como a interiorização das universidades que auxiliaria com a difusão de informações, com a redução da distância, com a proximidade comunitária, com a redução de custos etc. Além disso, as alterações de organização de cronograma nas licenciaturas interculturais, como destacado no parágrafo anterior de módulos intensivos, intermódulos etc., pode funcionar como exemplo para refletir sobre as possibilidades de novas formatações nos cursos de graduação tradicional, que atenda não somente aos povos indígenas, mas a diversas comunidades tradicionais que também possuem demandas semelhantes.

Reafirmo a importância de criar estratégias quanto ao tempo em salas de aula, em aulas de campo etc., posto que além da distância, outros fatores operam dificultando a permanência, como o ritmo das aulas e - como já visto - a adaptação para lidar com as diferenças na forma de organizar os calendários, as atividades de sala, de casa, o trabalho, as provas etc. Destaco, com isso, a sugestão de estudantes indígenas apresentada em uma entrevista realizada por David, Melo e Malheiro (2013, p. 119): “Outra ideia sugerida foi proporcionar uma carga horária a mais, como suporte em algumas disciplinas, ou a redução da carga horária destas. Nos dois casos, fica implícita a dificuldade dos alunos em acompanhar o ritmo das aulas”. Nessa esteira, importa repensar tanto a distância especial, como a organização temporal.

Conforme aprofundei no tópico anterior, um aspecto extremamente significativo na evasão dos/as estudantes consiste na falta de recursos financeiros para concluir o curso. Em

relação a isso, é preciso refletir sobre alguns pontos, como a intersetorialidade e interseccionalidade. No que concerne à intersetorialidade, é fundamental destacar que a formulação de uma política educacional e o sistema de cotas não é o suficiente quando se está lidando com grupos excluídos historicamente. É preciso que as políticas sociais estejam articuladas. De que adianta conseguir efetivar sua matrícula em uma universidade e não ter onde morar, não ter trabalho disponível e não poder contar com uma política assistencial de bolsas estudantis e afins? A ausência de indígenas no ensino superior transcende o acesso às universidades. Importa, portanto, evidenciar que:

[...] nenhuma política de acesso indígena à educação superior terá sucesso se não estiver inserida numa perspectiva de intersetorialidade e interligada com políticas de assistência, habitação e trabalho, entre outras. Do contrário, em vez de promover mudanças concretas na realidade das comunidades indígenas, terão um caráter ilusionista (David; Melo; Malheiro, 2013, p. 117).

Diante da necessidade de uma perspectiva intersetorial, é preciso traçar parâmetros para efetividade de bolsas estudantis, posto que muitas dispõe de um valor ínfimo e, em boa parte dos casos, em quantidades insuficientes para atender as demandas. É preciso pensar que é possível garantir outros benefícios no dia a dia universitário para além de uma bolsa que, provavelmente, responderá a todos os gastos necessários para a manutenção da vida, posto que alguns cursos funcionam de forma integral ou, mesmo em um período, dificultam o acesso a empregos. Cito, como exemplo, a UFPA que, que a despeito de possuir um programa específico para dispor de bolsas para a permanência de estudos, ainda se apresenta como pouco eficiente diante da demanda:

A UFPA conta com o Programa Bolsa Permanência - ainda muito pouco eficiente -, que se propõe a auxiliar economicamente estudantes que se encontram em risco de abandonar a graduação. Muito embora os indígenas possam ser abrangidos pela Bolsa Permanência, urge repensar o Programa e adaptá-lo aos novos sujeitos que ingressam na universidade, que trazem demandas advindas das particularidades e discriminação de natureza cultural. A UFPA certamente não poderá ignorar o assunto porque tem ciência que só o direito de ingresso não basta; permanecer é preciso! (David; Melo; Malheiro, 2013, p. 116-117).

Nesse sentido, pensar na ampliação dos restaurantes e residências universitárias, em bolsas para materiais acadêmicos ou na disponibilidade de aluguéis de materiais, pode ser um caminho possível para melhorar as condições de permanência desses estudantes. Além da intersetorialidade, é fundamental refletir sobre a interseccionalidade, ou seja, as políticas de financiamento estudantil e demais benefícios sociais precisam considerar as desigualdades étnico-raciais, posto que o enfrentamento dos desafios para a permanência de grupos

discriminados racialmente se soma às dificuldades impostas pela desigualdade socioeconômica. Diante disso, Viana e Lahorgue (2021, p. 36) refletem sobre os critérios e as metodologias de seleção dos benefícios sociais para a permanência universitária. Elas expõem:

Deixa a cargo das instituições de ensino a decisão sobre os critérios e a metodologia de seleção dos alunos de graduação a serem beneficiados. Mas como viabilizar a igualdade de oportunidades para um público estudantil sem igualdade de oportunidades historicamente? Como garantir igualdade de acesso na assistência estudantil sem de fato priorizar ações afirmativas que sejam equânimes neste âmbito, olhando para a desigualdade racial que compõe a desigualdade social?

Correndo o risco de ser redundante, defendo que a garantia da permanência de indígenas é, por si só, fator protetivo para assegurar a permanência de mais indígenas. A presença dos povos originários no contexto universitário não somente gera processos em cadeias, referências para filhas, amigos, sobrinhas, cunhados etc., como também “[...] podem provocar alguma fissura nas cadeias lineares e consensuais de repetição epistemológica, para, quem sabe, produzirmos outras ciências, mais adequadas aos desafios históricos e urgentes colocados pela diferença em nosso país” (Kawakami, 2019, p. 15). Nesse sentido, finalizo apresentando o trecho de uma pesquisa desenvolvida por Silva e Paulino (2018, p. 14), que levantou sugestões dadas pelos próprios indígenas sobre suas vivências na academia, seus desafios e estratégias possíveis:

A pesquisa também solicitou dos estudantes sugestões de soluções para os problemas enfrentados com relação à não-permanência dos índios na universidade. Foram mencionados: apoio financeiro por parte do governo e de instituições responsáveis pela defesa dos direitos indígenas como a Fundação Nacional do Índio (FUNAI); incentivo familiar e de órgãos de fomento à educação, para os mesmos cursarem o ensino superior; ajuste do calendário acadêmico com o indígena, para evitar faltas nas aulas durante o ritual do Ouricuri; **maior divulgação por parte dos órgãos responsáveis pelo fomento ao ensino e à pesquisa sobre a existência do curso de Licenciatura Intercultural específico para indígenas** (Silva; Paulino, 2018, p. 14, grifo próprio).

De todos os pontos sugeridos na citação anterior, destaco o último por entender que esse se coaduna precisamente com a proposta desta pesquisa. Almejo fazer articulações a partir da fala dos/as professores/as, de forma a pensar em pessoas brancas como objeto de estudo da pesquisa. Compreendo que movimentos, como esse, são importantes, uma vez que os “[...] indígenas são historicamente objetos de estudo para o campo das ciências humanas e sociais” (Viana *et al.*, 2019, p. 610). Contudo, “Suas presenças ativas na universidade tensionam o lugar de objeto de estudo ao qual foram destinados” (*Ibid.*, p. 610).

## 6 A BRANQUITUDENAS LICENCIATURAS INTERCULTURAIS INDÍGENAS DA UFC: O ENCONTRO INTERRACIAL ENTRE PROFESSORES E ESTUDANTES INDÍGENAS

### 6.1 Identidade étnico-racial e branquitude nos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena Kuaba e Pitakajá sob a perspectiva do corpo docente

Conforme apontei ao longo deste estudo, como uma pesquisadora branca, entendo a necessidade de expor minha identidade racial continuamente com o propósito de demarcar um lugar específico de discurso. Nomeio-me, assim, repetidas vezes, pois o meu corpo também está situado em um dado contexto social, histórico e político. Nós, pessoas brancas, não fomos acostumadas a sermos expostas e, como expõe Núñez (2022, p. 16), é preciso romper a “[...] forma como são construídas as narrativas e seus regimes de exposição seletiva”. Portanto é substancial:

[...] compreender a perspectiva que emerge quando deslocamos o olhar que está sobre os “outros” racializados, os considerados “grupos étnicos” ou os “movimentos identitários” para o centro, onde foi colocado o branco, o “universal”, e a partir de onde se construiu a noção de “raça” (Bento, 2022, p. 15).

Dessa forma, questionar e evidenciar a branquitude é, antes de tudo, perceber no meu dia a dia pessoal e profissional quais escolhas faço, quais efeitos a minha branquitude tem gerado e de quais formas consigo contribuir com a luta antirracista. Sobre isso, Gonçalves (2015 *apud* Núñez, 2022, p. 92) aponta: “[...] temos que estar também todo tempo contando quem somos e de onde somos. Sendo que esta pergunta é nossa, devemos começar a questionar tudo isso e também perguntar, quem são vocês, de onde vieram, em que ano chegaram aqui?”.

Dito isto, almejo manter em mente, ao longo das discussões que se seguem, o destaque feito por Núñez (2022) sobre o cuidado de não tornar a pessoa branca, mais uma vez, um personagem importante que merece prestígio por ser antirracista. Ao passo que ignorar a branquitude contribui para a manutenção desse regime de privilégio e de exposição seletiva, pô-la em evidência demanda que se compreenda que “[...] os estudos da branquitude exigem certo cuidado, pois se corre o risco de reiterar a história do protagonismo branco, se se valoriza a ‘boa’ cultura branca antirracista” (Sovik, 201, p. 149).

Afirmo, também, que não é minha intenção lançar os debates a seguir no intuito de apontar dedos e promover julgamentos, longe disso. Antes de tudo, reconheço a relevância - e

tratarei disso em breve - da aliança de pessoas brancas e indígenas na luta contra a desigualdade racial. Portanto, enfatizo a contribuição do colegiado de professores em fazer parte desse direito conquistado pelos movimentos indígenas. Meu propósito aqui é refletir sobre os efeitos da colonialidade e, portanto, da branquitude no contexto da educação indígena, tecendo considerações sobre as relações inter-raciais entre pessoas brancas e indígenas no âmbito acadêmico - que se sabe historicamente eurocêntrico - que os povos indígenas passam a ocupar.

Apresentando, inicialmente, minhas próprias limitações, ressalto que, ao longo das discussões teóricas, senti a dificuldade - seja porque somos intensamente expostos à produção de pessoas brancas, seja pelo próprio desafio de me descolonizar - de acessar estudos produzidos por indígenas. Diante disso, opto por tecer as discussões deste capítulo a partir da tese de doutorado de Geni Núñez - ativista indígena Guarani, psicóloga e escritora -, que discute relações étnico-raciais, etnogenocídio e branquitude a partir da perspectiva do povo Guarani.

Na referida pesquisa, a autora analisou 37 (trinta e sete) trabalhos de conclusão de curso (TCC) de indígenas Guarani da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Diante disso, peço licença para utilizar citação de citação (*apud*), posto a limitação de tempo e de método para acessar os TCC's apresentados por Núñez (2022) e a sua relevância para discutir os achados desta pesquisa com a perspectiva de autores indígenas. Ademais, estabeleço diálogo também com a pesquisa de Santos e Franco (2020, p. 1) - formado pela Licenciatura Intercultural Indígena Pitakajá - cuja produção intenta, justamente “[...] problematizar as narrativas de indígenas em formação para o trabalho docente, que tiveram na base de sua formação o ingresso em uma Universidade Pública no território cearense”.

Os chamados brancos progressistas podem não responder com raiva, mas ainda podem isolar-se por meio de alegações de que não têm necessidade de se engajar com o conteúdo porque “já tiveram uma aula sobre o assunto” ou “já sabem disso”. Essa reações são frequentemente vistas em esforços de educação antirracistas como formas de resistência para lidar com uma dominância internalizada (WHITEHEAD & WITTIG, 2005; HORTON & SCOTT, 2004; McGOWAN, 2000, O'DONNELL, 1998). Essas reações realmente funcionam como resistência, mas pode ser útil também conceituá-las como resultado de uma reduzida resistência psicossocial que o isolamento racial inculca<sup>4</sup>. Chamo essa falta de resistência racial de “Fragilidade Branca” (Diangelo, 2018, p. 38).

#### ***6.1.1 Um olhar para si e para sua racialidade: percepções de docentes dos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena Kuaba e Pitakajá***

Discorrer sobre sua própria identidade racial nem sempre é uma tarefa fácil, seja porque o racismo construiu uma estrutura de proteção racial às pessoas brancas, a qual

possibilita a sustentação de uma suposta invisibilidade da branquitude - como apontou Diangelo (2018) sobre aspectos do uso de uma linguagem codificada e um contexto de isolamento ambiental, social, representacional e informacional etc. -, seja porque, em determinados contextos e períodos, o racismo impôs às maiorias populares a necessidade de negar sua identidade racial para que fosse possível sobreviver.

Além disso, os esforços de embranquecimento da população e a miscigenação características da formação social do Brasil levanta discussões sobre a dificuldade de enquadramento, como aponta os estudos sobre colorismo, de forma que: “[...] é possível afirmar que o racismo no Brasil passa por um segundo filtro de hierarquização racial. No espectro de cor da negritude, a visão normativa vigente é modulada de acordo com o tom da pele das pessoas, configurando um fenômeno conhecido como colorismo” (Lago; Montibeler; Miguel, 2023, p. 9).

Haja vista tais aspectos, apresento agora os resultados desta pesquisa quanto à percepção de identidade racial de docentes participantes da pesquisa. Acredito ser frutífero, para as análises realizadas, que possamos visualizar os achados em três formatos: porcentual, tabela e discussão textual. Nesse sentido, quanto à apresentação percentual, encontrei dados que categorizo das seguintes formas: I) Reconhece-se com a pele branca, mas não se identifica com a identidade racial branca (50%); II) Identifica-se como pessoa branca (25%); II) Afirmam-se como pessoa parda (25%). Segue abaixo alguns achados da pesquisa em relação a esse tópico.

Importa, inicialmente, apresentar que um dos pontos importantes desta pesquisa foi a percepção do desconforto racial diante da categoria identidade racial, mais precisamente relacionando-a à branquitude. Os resultados encontrados demonstram que tanto há uma verbalização explícita da dificuldade e necessidade de refletir mais sobre isso - como revelou P. 1: “Algumas foram um pouco difíceis para mim, no sentido de, como professor branco, em processo de letramento racial, porque eu sei que não tenho uma origem só branca [...]” - quanto implícita. Aponto para essa percepção do não-dito a partir da análise de dados que se apresentaram de forma difusa, seja por uma extensa descrição de sua linhagem familiar em que era possível encontrar ascendentes de várias racialidades, seja pelo foco na problematização do próprio conceito de identidade.

Como apresentei anteriormente, metade dos/as entrevistados/as afirmam ter a pele branca, porém não se identificam como brancos/as. Desses 04 (quatro) docentes: 03 (três) destacam sua ascendência indígena e/ou negra; e 01 (um) aponta não se sentir pertencente a um

grupo racial. Sobre esses aspectos, é fundamental tecer algumas considerações em diálogo com perspectivas indígenas sobre o assunto.

No que concerne à ascendência indígena, importa reverberar o que Núñez (2022) aponta como uma das estratégias do Estado para inviabilizar a demarcação das terras indígenas, como ela expõe: “Para o Estado, quanto maior o número de ‘descendente de índio’ em vez de ‘índio de verdade’ tanto mais facilitado o processo de retirada das terras originárias” (*Ibid.*, p. 74). Compreendo que a identificação dos docentes com suas origens indígenas pode ser uma forma de vinculação, ou mesmo de resgate de seus antepassados, contudo, é preciso que exista cautela nesse aspecto.

Quando perguntado de forma mais diretiva sobre identidade racial, surgiram achados que demonstram a vinculação da cor da pele apenas a uma identidade institucional, como é possível observar: “No documento eu digo que eu sou branco” (P2). Então, quando perguntado se ele não se sente assim - mesmo afirmando isso em documentos oficiais - o entrevistado respondeu: “Não, porque aquilo ali é um documento em que eu preciso assumir uma identidade institucional. Olha para a minha cor, não posso dizer que eu sou pardo, por favor. Olha aqui, estou mostrando o meu braço para sair na gravação” (P2)

Dessa forma, senti necessidade – em alguns momentos – de perguntar diretamente se existe uma percepção de ter identificação racial como indígena. Nesse caso, todos afirmaram que não se apresentam dessa forma, tanto em relação a documentos oficiais quanto na relação com os estudantes indígenas. Como disse o P3: “Não, não posso dizer que eu sou indígena, não chego pra eles dizendo que eu sou indígena [...]. Suprimei o restante da fala porque pode haver identificação, contudo, apresenta que é compartilhado com os indígenas sua ascendência racial, mas que não se consideram, efetivamente, indígenas. Esse posicionamento é bastante significativo para os povos indígenas, posto que:

A classificação indígena pela cor da pele e/ou miscigenação genética produz necessariamente o apagamento indígena, em que se tem apenas a caracterização do “descendente”. Não à toa, ao sujeito político descendente não se possibilita a luta por terras indígenas, por demarcação (Núñez, 2022, p. 74).

Sublinho, ainda, a relação entre identidade racial e pertencimento racial feita a partir da pergunta “Como você percebe sua identidade racial?”. Foi encontrado, então, o seguinte enunciado: “No que diz respeito à identidade racial e no que diz respeito ao que ela me toca, eu posso afirmar que muito pouco eu me sinto pertencente a um grupo racial. Eu tenho a pele branca e tenho traços de branquitude, mas eu não me sinto pertencente ao grupo das pessoas

brancas” (P4). Acredito ser bastante relevante traçar essa discussão, posto que a categoria pertencimento étnico é fundamental para os povos indígenas.

Nesse sentido, algumas inquietações surgiram. Refleti, com isso, sobre em que medida é possível ser ou não ser parte de uma identidade racial considerando como critério o sentimento de pertença. Objetivo problematizar esse ponto, haja vista que uma importante contribuição das perspectivas indígenas Guarani<sup>4</sup> aos estudos da branquitude dizem respeito, justamente, à cor da pele:

Branquitude e ser branco são noções que aparecem de maneira indissociável na perspectiva dos/as parentes, sempre relacionadas muito menos à cor da pele e muito mais a um certo modo de habitar o mundo (metaforicamente explicitado pelas monoculturas da terra, da fé, da sexualidade e do pensamento) (Núñez, 2022, p. 114).

Decerto, a relação entre “cor da pele” e “identidade racial” se apresenta com um caráter diferente para os povos indígenas. Núñez (2022) lembra que no último recenseamento do IBGE (2010), a divisão de raças se configurava da seguinte forma: branco, preto, amarelo, pardo e indígena. A única que não se denomina a partir de uma cor é a indígena. Dada a diversidade de fenótipos, cultura e tudo que já discutimos sobre a pluralidade étnica de cada povo, é justo pensar que “[...] a perspectiva racial não indígena não dá conta das nossas especificidades étnicas (de povo). Ao mesmo tempo, quando povos indígenas são descritos apenas pela etnia, muitas vezes o debate sobre o racismo sofrido se esvazia” (Núñez, 2022, p. 112).

Nesse sentido, comprehendo que - para os indígenas - mais importante que a cor da pele é o pertencimento cultural, a vinculação com suas terras e com a cosmologia e sabedoria de seus ancestrais. Contudo, questiono-me: e para os brancos? Sentir-se não pertencente à identidade racial branca significaria não compartilhar os modos de vida e a cultura ocidental? E, se não está inserido na cultura ocidental, em qual estaria? Recorri, portanto, à Almeida (2019, p. 19), em seu livro intitulado Racismo Estrutural, a fim de responder tais questões. O referido autor pontua que “[...] as características biológicas ou culturais só são significantes de raça ou gênero em determinadas circunstâncias históricas, portanto, políticas e econômicas”.

Como exemplo, Almeida (2019) cita as diferenças de racialização entre Brasil e Estados Unidos - que, por sua vez - também abordamos no segundo capítulo. A formação sócio-histórica dos Estados Unidos fixa, de fato, no próprio “sangue” a questão racial. No Brasil, a

---

<sup>4</sup> Tentando tomar cuidado para não generalizar. Não sei o que as outras etnias apontam, mas é provável que haja identificação.

posição social, a aparência e os hábitos de consumo fazem parte da identidade racial. “Assim, a possibilidade de ‘transitar’ em direção a uma estética relacionada à branquitude, e manter hábitos de consumo característicos da classe média, pode tornar alguém racialmente ‘branco’ (*Ibid.*, p. 37).

Considerando, portanto, as reflexões lançadas pelo autor citado somadas à revisão teórica realizada nesta pesquisa, argumento que ter acesso a bens e serviços básicos, apresentar a cor de pele clara, ocupar uma posição de poder são fatores que indicam a vivência da branquitude. Contudo, é imprescindível destacar - e isso será aprofundado no tópico a seguir - que a branquitude é sentida e expressa de formas diferentes. Logo, é possível ser uma pessoa branca antirracista e assumir o compromisso de romper com a cultura ocidentalizada que inferioriza as identidades raciais tidas como não brancas. Acrescento, ainda, o que Almeida (2019, p. 49) destaca sobre as contradições da vivência da branquitude:

[...] o ser branco é uma grande e insuperável contradição: só se é “branco” na medida em que se nega a própria identidade enquanto branco, que se nega ser portador de uma raça. Ser branco é atribuir identidade racial aos outros e não ter uma. É uma raça que não tem raça. Por isso, é irônico, mas compreensível, que alguns brancos considerem legítimo chamar de “identitários” outros grupos sociais não brancos sem se dar conta de que esse modo de lidar com a questão é um traço fundamental da sua própria identidade.

Em relação ao grupo que se identificou racialmente como pessoas brancas, pude perceber duas perspectivas. A primeira, se reconheceu como branca por reconhecer que não sofre preconceitos que pessoas pardas e pretas, citando situações em que “A gente vai no supermercado, os vigias vão atrás do preto. Na parada de ônibus, as pessoas olham para pessoas mais escuras, não para mim” (P5). A dimensão do privilégio não emergiu em seu discurso. A segunda perspectiva encontrada mencionou não somente ser uma pessoa branca, mas também ter passado por uma formação branca, em que – portanto – reconhece o compartilhamento com essa cultura, afirmando inclusive que possui “[...] uma fala que é coa e que é predominante” (P6).

No tocante às pessoas que se identificaram como pardas, encontrei dois posicionamentos bastante semelhantes, contudo, um dos participantes relatou ser desconfortável por considerar difícil se rotular dentro de uma identidade racial, mas destaca que a dificuldade não é com a perspectiva de promover um apaziguamento social, mas sim pela própria complexidade com que ela se enxerga, enfatizando, assim, que – considerando, inclusive, os atravessamentos de classe – pode considerar que teve uma formação branca. A

outra pessoa entrevistada se identificou como parda, fazendo referência ao movimento negro, mas sem demonstrar desconfortos quanto à dificuldade de encaixe.

### ***6.1.2 Identidade racial e seus engendramentos nas relações entre docentes e estudantes indígenas dos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena Kuaba e Pitakajá***

Diante das percepções dos/as participantes, no que diz respeito à sua própria identidade racial, é possível aprofundar as investigações objetivando agora refletir de que forma a identidade racial percebida e expressa por eles/as opera tanto nas relações interpessoais deles/as com os/as estudantes indígenas, quanto no que concerne ao conteúdo e metodologia utilizada em sala de aula.

Nesse sentido, após a análise extenuante dos dados, pude organizar os resultados agrupando-os em duas concepções mais amplas dessa relação, quais sejam: I) Compreende que a identidade racial que percebe em si – ou que não percebe - afeta de alguma forma a relação estabelecida com os/as estudantes indígenas; II) Entende que não há engendramentos entre os pontos citados. Dentre os que apontaram correlação, os/as entrevistados/as mencionaram aspectos diferentes, os quais considero relevantes para a discussão dos resultados e irei aprofundar a seguir.

No tocante aos resultados que indicam que há a percepção de que sua identidade racial opera efeito quanto ao vínculo estabelecido, percebo que a maior parte reconhece uma potencial tensão racial. Contudo, não percebem desconforto em relação a eles e, portanto, os cuidados empregados na construção dessa relação inter-racial se sobressaem nos dados construídos.

Destrinchando-as, opto por iniciar as discussões com as perspectivas apresentadas pelos/as participantes que se reconhecem como brancos/as, ainda que seja no tocante à cor da pele e não à identificação racial. Faço essa demarcação posto que os/as participantes que se declararam pardos/as representam grupos racialmente oprimidos e, portanto, é importante demarcar seu lugar de fala.

Destaco, desse modo, a entrevista do P7. Ele disse entender que sua identidade racial afeta a relação com os estudantes de forma positiva, dado que - mesmo compreendendo a si mesmo como uma pessoa que cresceu e foi educado em uma cultura branca - busca conviver com a diversidade, ressignificar determinados valores da cultura branca e “ampliar o horizonte”. Nesse sentido, responde à pergunta “Como você acha que sua identidade racial afeta suas

relações com os estudantes indígenas dos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena?” da seguinte forma:

Repercute, porque eu me identifico muito, né? Pelas minhas escolhas de vida, porque eu tento ser, apesar de ser um morador da cidade, de consumo industrial, até mesmo de alimentos, eu não vivo a vida no estilo que eles vivem, né? Mas entendo que a cultura indígena de uma ancestralidade pra nós aqui, que a gente tem contato por mais de 500 anos, essa compreensão do que é o bem viver e a terra sem males, eu me identifico muito com isso, e no material que eu escolho de trabalho, as minhas narrativas, eu levo muita literatura pra eles, sabe, a literatura decolonial, inclusive, e o contato com esse material tem sido muito positivo, assim, o retorno de formação deles, da satisfação deles e do envolvimento deles mesmo com a experiência, a partir do conteúdo que a gente traz (P8).

Nessa mesma toada, outra professora também reflete sobre a importância de ter aprofundado seus estudos: “Uma professora branca e os estudantes indígenas? Eu tive que estudar muito, né? Te garanto, tive que estudar bastante. Não a história medieval, as coisas que eu estudei no meu curso de graduação. Mas eu tive que estudar muito para saber um pouco sobre eles” (P1). Ela aponta, portanto, que a necessidade de estudar para desenvolver um bom vínculo não diz respeito, exatamente, ao fato de ela ser uma mulher branca, mas sim por partir de um currículo branco. Nas palavras dela: “Eu entendo que eu parto de um currículo branco. Não é nem pelo fato de eu ser uma mulher branca, mas sim que nós partimos ainda de um currículo branco, de um racismo epistemológico do ponto de vista tanto da cultura afro-brasileira como indígena”.

Outro achado aponta para a percepção de que não ser indígena opera efeitos e, portanto, afirma para os/as estudantes indígenas que a posição que exerce ali deve ser de transição:

[...] minha preocupação como professor é de dizer, eu só ocupo esse lugar hoje, porque eu ainda não tenho um professor, doutor em língua portuguesa, de origem indígena para ocupar o meu lugar, que eu espero que tenha. Porque há de haver um momento em que quem exerce esse papel, seja gente com formação para fazê-lo, e preferencialmente com formação para fazê-lo e origem étnico, social, cultural, tradicional, originária, para fazê-lo. Então eu me vejo como um elemento de transição necessário para a efetivação de uma política pública duradoura, de um sujeito social cuja origem tem que ser indígena. **Porque a gente nunca vai ter uma interculturalidade fundada ou fundamentada efetivamente na interculturalidade se o professor sempre for um professor branco, com formação acadêmica europeia, eurocêntrica, de formação científica de natureza puramente empirista** [...] (P2, grifo próprio).

Quanto aos/as entrevistados/as que se declararam pardos/as, também há a percepção de que, como afirmou a P4: “Eu diria, pensando nas ações, eu diria que os nossos encontros, eles sempre foram muito tranquilos [...]”, bem como também há a compreensão de que parte de

uma formação ocidentalizada e, com isso, precisa estar atenta, como a entrevistada pontua: “Então, eu sempre tentei ter um cuidado muito grande, Mayara, em não mostrar o pensamento como imposição, né?”. Contudo, ela acrescenta uma possível identificação com os/as estudantes indígenas, com a luta por esse resgate, a partir da sua identidade racial:

Que essa representação que se apresenta no meu corpo como essa mistura. E talvez, assim, não sei nem se você consegue ver. Acho que as duas vezes que a gente se encontrou foi por aqui, né? Então, eu tenho cabelo bem de ascendência negra. Mas a minha pele é realmente mais clara, né? Assim... dentro dos padrões brasileiros. Talvez um pouco menos clara que a sua me parece aqui. Mas é uma pele clara, né? Mas ao mesmo tempo, isso nunca me pareceu um obstáculo. Até porque, aí é a minha reflexão, né? Eu acho que os próprios alunos, apesar dessa identificação como povos indígenas, né? De viverem, de estarem, né? Eles também lutam um pouco por esse resgate. Pelo menos essa é a impressão que eu tenho, talvez se não de todos, mas da maioria dos alunos com quem eu trabalhei. Então assim, no corpo em si, há ali alguns estudantes que não diferiam muito de mim (P4).

O P5, por sua vez, discorre sobre como é afetado diante do contexto de ocupar um lugar de ensino de professores indígenas, sendo uma pessoa parda. Como ele mesmo expõe: “Eu acho que é constrangedor, porque eu não sou um professor indígena, então eu já entro me sentindo muito mal como servidor de uma universidade que não permite essa possibilidade, então eu já entro tensionando isso mesmo”. Além disso, ele apresenta um ponto semelhante ao que a P. 4 expôs, ao refletir sobre a possibilidade de a relação interracial se constituir de forma mais fluida pelo fato de ambos fazerem parte de grupos racialmente oprimidos:

Quando a gente faz debate, talvez eles se sintam mais à vontade comigo, por trazer questões voltadas para o mundo negro. E porque eu também já trago, já vou discutindo tudo isso, talvez eles se sintam mais à vontade. Mas eles já falaram também o quanto que é complexo, o quanto que em vários momentos eles são atravessados por experiência de racismo na universidade de um modo geral (P6).

Importa ressaltar que, independentemente de entender que há ou não efeitos a partir de sua racialidade, todos/as os/as participantes afirmaram manter uma boa relação, ressaltando que os/as estudantes indígenas sempre foram muito acolhedores/as e receptivos/as. Inclusive, tal contexto me põe a refletir sobre a ambiguidade de haver uma relação de tensão e de acolhimento simultaneamente. Como o P6 afirma, ele próprio promove o tensionamento racial nos primeiros momentos e expõe a possibilidade de que tal postura seja decisiva para a construção de um “[...] ambiente um pouco mais tranquilo, ou mais amigável para os debates mais sinceros”.

Contudo, a postura de acolhimento parece, também, gerar a sensação de ausência de tensão racial, haja vista que, quando debruçada sobre a categoria de percepção dos efeitos da identidade racial na relação com os/as estudantes indígenas, foi encontrado:

Não, eles são gente boa. Eu acho que eles me acolheram muito bem, sabe? Eu aprendo muito com eles. Algumas coisas realmente pra eles eu preciso perguntar, porque a dinâmica de... O objetivo pra eles aprenderem... O que eles querem aprender é muito diferente do que nós aqui queremos aprender (P7).

Nesse sentido, traço reflexões teóricas agora sobre os resultados encontrados sobre a ausência de percepção quanto aos efeitos de sua racialidade na relação inter-racial com os/as estudantes indígenas dos referidos cursos, a começar pela citação supracitada. Questiono-me, diante disso, sobre o conflito não explícito. Em que medida, nós, pessoas brancas, estamos sensíveis e preparadas - em diversos sentidos, inclusive em termos de letramento racial - para reconhecer a tensão racial sem que isso precise ser nomeado por grupos raciais que estão sujeitos à opressão estrutural da sociedade eurocêntrica em que vivemos?

Há diversas razões para os povos indígenas estabelecerem uma relação pacífica dentro do contexto universitário, que vão desde considerar que estão se relacionando com aliados em suas lutas diárias, até a reprodução de um apaziguamento a fim de evitar o estresse racial e, por conseguinte, possíveis movimentos defensivos, como Diangelo (2018, p. 38-39) expressa:

A Fragilidade Branca é um estado em que mesmo uma quantidade mínima de estresse racial se torna intolerável, desencadeando uma série de movimentos defensivos. Esses movimentos incluem a expressão de emoções como raiva, medo e culpa, e comportamentos como discussão, silêncio e abandono da situação geradora de estresse. Esses comportamentos, por sua vez, restabelecem o equilíbrio racial branco. O estresse racial resulta de uma interrupção do que é racialmente familiar. Essas interrupções podem ter várias formas e provir de uma variedade de fontes [...].

Quanto às formas de estresse racial, delongo-me sobre elas ao longo do tópico denominado de “A supremacia branca e seus desdobramentos no contexto brasileiro”. Nessa esteira, discorro também sobre o posicionamento de outro participante. Destaco, deste modo, a complexidade de perceber tensionamentos raciais implícitos, uma vez que se está inserido intrinsecamente em uma cultura que reproduz um sistema de poder colonialista e - somando-se a isso - faz parte de um grupo de pessoas que não sente “na pele” as violências de uma sociedade racista. Discuto isso, inclusive, fundamentada em Ribeiro (2019, p. 8-9), em seu livro intitulado “Pequeno manual antirracista”, em que ela deslinda:

Se para mim, que sou filha de um militante negro e que sempre debati essas questões em casa, perceber essas nuances é algo complexo e dinâmico [...] Implica perceber que mesmo quem busca ativamente a consciência racial já compactuou com violências contra grupos oprimidos.

Importa, portanto, rememorar a existência de diversos tipos de branquitude, sendo elas: a branquitude crítica, a branquitude acrítica e a branquitude antirracista. A despeito de parecer contraditório, a branquitude antirracista existe, mas isso não significa que o branco antirracista está isento dos privilégios oriundos do seu fenótipo e do seu lugar de autoridade (Schucman, 2012). Sobre isso, conforme discutido no tópico anterior, também apareceu como achado da pesquisa a crença de que a cor pele pode não repercutir nas relações inter-raciais, diante de um não pertencimento racial.

Entendo, também, ser válido retomar a discussão teórica - também apresentada no capítulo 02 (dois) desta pesquisa - que versa sobre os fatores que inculcam a fragilidade branca, mas especificamente sobre o fator “Universalismo e Individualismo”, posto que um dos resultados encontrados parece remeter à essa questão: “A minha percepção humanista sempre foi muito vasta. Pra mim, não existe preto, branco, amarelo, vermelho. Pra mim, é gente. Gente é gente. Eu sempre convivi com preto, branco, amarelo, vermelho. Eu nunca tive essa coisa de... Ai, é índio, ai é preto, ai é não sei o quê” (P8).

Trago a dinâmica do universalismo para esta discussão, arvorada no que Diangelo (2018, p. 43) apresenta em seu texto sobre Fragilidade Branca, em que argumenta:

[...] a pessoa declara que todos precisamos ver-nos como seres humanos (todos são iguais). É claro que somos todos humanos, e não crítico o universalismo em geral, mas quando aplicado ao racismo, o universalismo funciona para negar o significado da raça e as vantagens de ser branco. Além disso, o universalismo assume que brancos e pessoas não brancas têm as mesmas realidades, as mesmas experiências nos mesmos contextos [...].

Dialogando com a referida autora, ponho em evidência que a luta contra o racismo se torna mais complexa quando a racialidade das pessoas não é reconhecida, pois “É importante ter em mente que para pensar soluções para uma realidade, devemos tirá-la da invisibilidade. Portanto, frases como ‘eu não vejo cor’ não ajudam. O problema não é a cor, mas seu uso como justificativa para segregar e oprimir. Vejam cores, somos diversos [...]” (Ribeiro, 2019, p. 30). Acrescento, ainda, Krenak (2020, p. 31) que traz contribuições ao tema a partir das perspectivas indígenas, que expõe outra nuance da diversidade: “A gente resistiu expandindo a nossa subjetividade, não aceitando essa ideia de que nós somos todos iguais. Ainda existem

aproximadamente 250 etnias que querem ser diferentes umas das outras no Brasil, que falam mais de 150 línguas e dialetos”.

Ao passo que tal discurso afirma não existir diferença entre preto, branco, amarelo e vermelho, também, de modo contraditório encontra indicativo de comparação entre pessoas negras e brancas. Tal quadro me fez refletir o quanto nós, pessoas brancas, podemos criar determinados parâmetros sobre o que significa ser uma pessoa negra. E, pergunto, quando essa correspondência não é satisfeita, como isso nos atravessa? É possível que, ao não ter tais expectativas atendidas, haja o questionamento de a pessoa ser “menos negra”. Cito, diante disso, o dado que me provocou tais inquietações:

Eu não tenho conhecimento de ter nenhum indígena dando aula. Temos negros? Temos negros com doutorado, pós-doutorado, (palavra não comprehensível). Certo? Mas... Negros que às vezes eu acho que são mais brancos do que nós duas. No ponto de vista do caráter. Aquela coisa que... Aquela famosa frase da elite branca paulista, né? Foi tão conhecida no governo Bolsonaro. Certo? Porque... Às vezes, os negros são mais racistas do que os brancos, os chamados brancos. E claro que eu não estou aqui para acusar ninguém. Todo mundo é racista. Não existe uma pessoa que não seja racista. Nós somos criados dentro dessa sociedade e, historicamente, todo mundo é racista. Então, racista contra branco, racista contra preto, racista contra índio, indígena, ou racista contra anão, contra baixinho, contra gordo, contra carnista (P1).

Ainda sobre tais questionamentos, acredito ser importante fazer alusão à concepção de individualismo citada por Almeida (2019, p. 25):

O racismo, segundo esta concepção, é concebido como uma espécie de “patologia” ou anormalidade. Seria um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados; ou, ainda, seria o racismo uma “irracionalidade” a ser combatida no campo jurídico por meio da aplicação de sanções civis – indenizações, por exemplo – ou penais. Por isso, a concepção individualista pode não admitir a existência de “racismo”, mas somente de “preconceito”, a fim de ressaltar a natureza psicológica do fenômeno em detrimento de sua natureza política.

Ressalto, ainda, que a questão de classe também emerge como um aspecto importante, como é possível perceber no trecho da entrevista que se segue:

[...] eu posso lidar com qualquer pessoa. Eu não vejo diferença não. Eu já lidei com todo tipo de gente, sabe, Mayara? Desde muito cedo, eu sempre gostei muito de fazer pesquisa, sempre gostei muito de andar nos bairros mais pobres, com gente mais miserável que eu pudesse encontrar, as pessoas, meus prediletos, sabe? (P2).

Assim, destaco a necessidade de mais estudos que também possam se debruçar sobre os entrecruzamentos dos marcadores sociais da diferença, seja no tocante à classe, mas também no que se refere ao gênero. Dito isto, faço o fechamento dos achados no tocante aos

efeitos da identidade racial nas relações com os/as estudantes indígenas para, em seguida, tratar das questões de construção teórico-metodológicas.

### ***6.1.3 Identidade Racial e seus engendramentos nas construções teórico-metodológicas das disciplinas dos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena Kuaba e Pitakajá***

Destaco que, para fins de síntese, na análise dos conteúdos encontrados sobre a repercussão da identidade racial nas questões teórico-metodológicas, emergiram aspectos relacionados aos seguintes pontos: construção coletiva das disciplinas; aulas predominantemente direcionadas para a prática cotidiana; o ementário das disciplinas; conteúdos relacionados à decolonialidade e/ou temáticas que correspondem à realidade indígena; a presença de professores indígenas compõe a docência das Licenciaturas Interculturais Indígenas Kuaba e Pitakajá. A seguir, explicito com maior profundidade cada um deles.

Conforme os achados da pesquisa, 87,5% utilizam uma metodologia em que se propõe a construir a disciplina de forma coletiva, seja pela especificidade dos/as estudantes indígenas; seja porque já ministrava suas aulas anteriormente com essa prática. Os achados demonstram, também, que - mesmo não relacionando tais diferenças à racialidade -, existe uma mudança teórico-metodológica na constituição das aulas. Explicito, a seguir, tais contextos. O primeiro deles diz respeito à construção dialógica focada na especificidade étnico-racial dos povos indígenas:

[...] eu não nutro, eu não afirmo esse tipo de identidade racial. Apenas a cor da minha pele é branca. Portanto, não há nenhum tipo de afetação de identidade racial branca, porque eu não a possuo. Com relação aos conteúdos e metodologias que eu procura lançar mão com os estudantes indígenas do Pitakajá e do Kuaba. As metodologias e os conteúdos desses cursos... eles são construídos dialogicamente com os estudantes. E a minha vivência e experiência [...] me fez perceber e compreender que tem que haver um conjunto metodológico e um conjunto de conteúdos programáticos que procure relacionar toda a vivência cultural, tradicional e espiritual dessas populações com os conhecimentos científicos e acadêmicos produzidos pela universidade. Então, o que importa é essa compreensão da amálgama entre tradições culturais indígenas e conhecimentos acadêmicos e científicos produzidos pela universidade (P3).

Ainda nessa esteira, destaco outro trecho do *corpus* desta pesquisa, em que ainda não trace correlações entre sua racialidade e as reverberações no encontro inter-racial, é notório que há percepção de diferenças próprias do modo de vida, construção de saber etc., de cada realidade:

Lá, os professores, eles não estão me interrogando sobre a redação do ENEM. Isso aí eu não recebo essa pergunta deles, eu recebo isso daqui. Lá, não. ‘Professora, mas como é que eu posso usar isso para ensinar ao meu aluno a escrever uma carta cobrando o prefeito a pavimentação da estrada da sede até a aldeia’. Então, é nisso que eles me interpelam. Eu acho muito bacana esse tipo de visão do ensino. Antes deles, eu vou confessar, estava adormecido, eu sabia que existia, mas o meu público não é esse. [1] Eu aprendo demais. Eu gosto muito, muito, muito deles. Quando eu preparam a aula pra ministrar as disciplinas, ah, mas isso aqui eu tenho que fazer esse outro viés, porque eles vão me perguntar sobre isso na prática, no como eles podem utilizar esse conhecimento pra conquistas sociais, que não é vestibular, que não é ENEM (P4).

Diante disso, indago-me sobre quais os resultados seriam encontrados em uma pesquisa realizada sob a perspectiva de docentes universitários/as indígenas, caso, efetivamente, ocupassem tais posições. Penso que as práticas, os objetivos, os conteúdos, as formas de construção de saber talvez não fossem, necessariamente, uma questão, posto que partiria de uma pessoa que integra a cosmovisão e a sabedoria ancestral dos povos indígenas. Seria necessário esforçar-se, mas não para compreender as demandas dos/as estudantes indígenas, mas para se apropriar dos códigos brancos e ocidentalizados a fim de ensinar aos parentes tanto as normativas universitárias quanto às possibilidades de enfrentamento e de fortalecimento de sua cultura, como Jera Guarani (2020, p. 15 *apud* Núñez, 2022, p. 89) expressa:

Temos que saber que podemos aprender outra cultura, mas que depois podemos usar o conhecimento de outras formas, para fortalecer nossa cultura e para mostrar aos nossos jovens que é possível sobreviver e viver bem sem ter salário na aldeia. Saber que podemos ir para a mata, que podemos aprender de novo as coisas da natureza com os mais velhos, e que está tudo bem.

Nessa direção, exponho o dado encontrado quanto aos efeitos teóricos-metodológicos, a partir da perspectiva docente de uma pessoa que se identifica como parda:

Eu sou formada em [...], né? Graduada, mestrado, doutorado, tudo em [...]. E assim, eu nunca vi, eu nunca tive aula, certo? Em nenhum desses espaços sobre nada indígena. Tudo que eu vi, certo, era ocidental, embora eventualmente, por exemplo, eu conheço um professor, né, que estuda questões de [...], mas também eu nunca tive aula sobre isso, né, não é uma aula que nenhum dos colegas que eu conheço tenham tido, a não ser que tenham ido correr atrás disso de uma forma muito específica. Então, assim, eu preciso dizer que a minha formação, ela é uma formação eurocêntrica. Isso é uma discussão, inclusive, na minha área de estudo (P5).

Esse achado, portanto, expõe que docentes não-indígenas precisam “correr atrás” para se aproximar da realidade desses/as estudantes, posto que a formação ocidentalizada se constitui de forma diametralmente oposta aos modos de construção de conhecimento indígenas.

Esse contexto também é corroborado por Silva e Paulino (2018, p. 7), ao pesquisarem estudantes indígenas da etnia Fulni-ô nas licenciaturas interculturais de Pernambuco:

Partindo do fato de que cada acadêmico indígena teve seu ensino básico dentro de sua comunidade, bem como um contato direto com sua língua materna no seu cotidiano, há que se reconhecer a existência de um choque linguístico-cultural quando o mesmo ingressa na universidade.

Importa enfatizar que os resultados encontrados não apontam para uma solução “separatista”, o choque linguístico-cultural citado acima não é, necessariamente, uma questão. Contudo, pode se tornar um aspecto a ser revisto na medida em que o colegiado que compõe o curso não possui docentes universitários/as indígenas em situação de paridade. E, vale ressaltar, quando uso o termo paridade, refiro-me à vínculo com a instituição, seja em relação ao contrato firmado, isto é, professores/as concursados/as, com direitos, garantias e participação semelhante aos demais. Pois, como a referida participante acrescenta:

[...] a gente vai precisar pensar sobre isso e aí talvez a gente pensar em criação de espaços, até de gestão, onde a gente não esteja simplesmente falando, por exemplo, eu não esteja conversando com você como professora do KUABA, mas um indígena formado, doutor, professor da UFC, posso estar. E veja só, eu não tenho essa perspectiva separatista. Eu acho que a gente precisa se integrar respeitando essa diferença. Mas é importante, é importante que esse corpo docente saiba falar essa língua. Preciso ter colegas que me ensinem isso também, né? E não só os alunos que ainda não dominaram essa ferramenta, mas os que dominaram (P6).

No que tange aos aspectos da gestão, é fundamental destacar que os dados encontrados indicam a participação dos estudantes indígenas ao longo de todo processo decisório, demonstrando que há disponibilidade da administração para atender às solicitações dos/as estudantes indígenas, a exemplo da seguinte situação “[...] o Pró-reitor lançou mão dos seus poderes de Pró-reitor e permitiu que as disciplinas de recuperação fossem dadas em EAD, porque assim foi solicitado pelos indígenas” (P7). Isso ficou evidente, também, no seguinte dado:

[...] o coordenador transferiu essa decisão totalmente pra comunidade indígena na figura da Federação dos Professores Indígenas do Estado do Ceará, que fez ampla divulgação, inclusive levando a secretaria dos povos indígenas para mandar representantes, representantes das aldeias, uma mega reunião para decidir como vai ser essa divisão (P8).

A participação dos estudantes indígenas, portanto, ocorre durante as plenárias, momento em que são decididos alocação de recursos, período das etapas etc. Portanto, além das aulas terem uma constituição a partir da coletividade, as decisões no campo da gestão também

são construídas nesse formato, como é possível visualizar a seguir: “E tem uma plenária. A plenária decide onde vai ser a próxima etapa, como serão alocados os recursos. Então, as decisões da licenciatura intercultural é uma decisão de chão de fábrica. É muito baseada na decisão do coletivo, entendeu?” (P1).

Ao acessar os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena Kuaba e Pitakajá, pude ler as narrativas das lideranças indígenas que compunham a Comissão de Elaboração do Projeto do Curso MISI-Pitakajá. Elas destacam que toda a estruturação e organização foi deliberada pelos conselhos indígenas e lideranças:

Na discussão, foram abordados os principais assuntos na elaboração da proposta, que precisavam de aprovação dos povos que propõem o projeto. Dentre elas estão: matriz curricular, coordenação do curso com escolha de representante indígena, apresentação da demanda de participação e dos 3 critérios de ingresso, local e estrutura das escolas para a realização das etapas e metodologia de execução das etapas. Discutimos como deveria ser o processo de seleção e quais critérios deveriam ser adotados [...] Ficou definida a base comum para as disciplinas acadêmicas, e a introdução das disciplinas da realidade indígena será trabalhada de acordo com cada povo. Também chegamos ao consenso em relação ao tempo-escola e ao tempo-comunidade. Ficou construída uma matriz curricular que contemplasse os quatro eixos de saberes de nossas comunidades e nelas contivessem os nossos conhecimentos. Definimos também a coordenação geral do curso, sendo um representante da universidade e outro das etnias [...] Uma vez fechada essa parte da elaboração do curso, discutimos o calendário de execução das etapas, ficando decidido que deverão acontecer na segunda semana de cada mês. O nosso sonho a cada dia que passa vai se tornando realidade<sup>5</sup>.

Nesse sentido, destaco a fundamental participação dos conselhos e representantes dos povos indígenas, seja na efetivação como no acompanhamento do curso. Tudo que foi conquistado até agora se deu mediante uma luta intensa dos movimentos indígenas e é primordial que tais avanços sejam reconhecidos, valorizados e continuamente reproduzidos. Ficou evidente, também, que há interesse por parte da gestão de que esse espaço seja pensado pelos/as próprios/as indígenas e que há, também, a tentativa de produzir relações de poder mais simétricas. Contudo, como aponta a seguinte fala, por mais que se “[...] tente fazer um trabalho mais simétrico, é completamente diferente pensar a relação de um poder de um estudante para um professor e para um Pró-reitor e para um reitor” (P2).

O Projeto Pedagógico de Curso do Kuaba também prevê participação efetiva de representantes indígenas na deliberação de suas atividades, como é possível encontrar no capítulo denominado “Metodologias de Ensino e Aprendizagem”:

[...] g) Organização da Plenária Kuaba, em ambas as etapas de Tempo-Comunidade e Tempo-Escola, nas quais temáticas diretamente relacionadas a disciplina, ao curso e ao movimento indígena são pautadas e debatidas por cursistas, lideranças Indígenas

---

<sup>5</sup> Trecho do projeto do curso Misi-Pitakajá.

convidas, docente, Coordenações do curso. Esses são outros eventos dentro dos quais se inova os processos de aprendizagem especial (PPC, 2021, p. 198).

Ainda se tratando do mesmo capítulo, compartilho também o que penso ter sintetizado as diversas estratégias metodológicas apresentadas ao longo do documento:

[...] p) As metodologias mais exitosas que o curso tem apresentado até o momento, correspondem aos processos coletivos de enunciação e práticas dos saberes e tradições indígenas, efetivados em práticas rituais como Toré, contação de histórias mitológicas, debates democráticos e participativos em suas plenárias (PCC, 2021, p. 199).

No que concerne à alternação entre tempo-escola e tempo-deslocamento, um dos achados da pesquisa foi a importância desse deslocamento de professores às aldeias para ampliação da perspectiva de não-indígenas:

O fato dele ter esse momento de nós nos deslocarmos, ele era muito importante e eu continuo entendendo que é, né? Por exemplo, poder participar, ver o que é que significa, né? Um toré, né? Um torém, poder viver essa experiência a partir de uma perspectiva onde você supostamente tá ali como professora, né? Isso, isso pra mim tem a ver com as relações interraciais e tem a ver também com essa capacidade que essas relações... eu não ia dizer isso, né se você me perguntasse naquela época, porque não era essa palavra que eu ia usar, né? Mas o que isso suscitava em mim era justamente assim, que sentido faz, né? (P3).

Por fim, importa acrescentar outros dois dados importantes neste tópico, um é reforçando a importância da contratação de professores/as indígenas:

Acredito, com a autora, que as presenças indígenas podem provocar alguma fissura nas cadeias lineares e consensuais de repetição epistemológica, para quem sabe, produzirmos outras ciências, mais adequadas aos desafios históricos e urgentes colocados pela diferença em nosso país (Kawakami, 2019, p. 15).

Contudo, essa concepção se estende também para os demais corpos que foram historicamente oprimidos, pois, dessa forma, é possível produzir fissuras em universidades ocidentalizadas. Sobre isso, Ribeiro (2019, p. 31), ao tratar de racismo contra pessoas negras, também aponta que “Para desnaturalizar isso, todos devem questionar a ausência de pessoas negras em posições de gerência, autores negros em antologias, pensadores negros na bibliografia de cursos universitários, protagonistas negros no audiovisual”.

A citação supracitada dialoga com a fala de um participante da pesquisa que se identifica como: “[...] um homem pardo, dentro da lógica do IBGE e do movimento negro [...]” (P4):

Bom, a minha identidade nesse lugar está relacionada a uma conscientização de que o meu corpo está num lugar recente. Corpos como o meu, né? Estão em um lugar recente, nesse ambiente hierárquico, com a universidade. E eu sempre trouxe junto a mim, junto a minha dimensão teórica, metodológica, um conjunto de questões teóricas, metodológicas e curriculares que estão voltados para a promoção da igualdade racial. Então, toda vez que eu monto uma disciplina, eu tenho, seja qual disciplina for, eu tenho um cuidado de fazer um momento introdutório onde a gente precisa pensar que é [...], quando é que ela surge no mundo ocidental, como é que o discurso e o [...] já nascem invisibilizando, atropelando e tentando destruir outras formas de regime, de historicidade, de tempo, de memória, de pensar a vida. Então é nessa medida que talvez a minha própria identidade acaba gerando uma demanda também que pensa a questão de recorte. Mas, mais do que isso, no que se refere ao curso de Licenciatura Intercultural Indígena, eu tento... a minha estratégia é sempre pensar que eu estou dando aula, primeiro, para colegas, porque a grande maioria são professoras e professores, diretores, coordenadores pedagógicos das escolas indígenas. Tento fazer um debate ancorado nas experiências do cotidiano e nas experiências de materiais didáticos. Essas são as minhas inspirações em que se refere a recorte e metodologia (P5).

Incluo, nesse ponto, a necessidade de que haja professores/as indígenas compondo o colegiado de forma mais igualitária. Destaco, além dos recortes anteriores que demonstraram isso, o seguinte recorte:

Então, acho que pela distribuição mesmo do poder, como está ainda hoje, vai ser preciso nós termos essa licenciatura pelos indígenas, professores indígenas, para que a gente chegue ao ponto de dizer, não, nós temos de fato uma boa distribuição étnica, a estrutura mesmo institucional do curso (P6).

Todavia, outro aspecto que não versa diretamente sobre a importância de professores/as indígenas compondo o quadro de docentes, mas que podemos fazer uma interlocução, posto que se refere à necessidade de sempre precisar “provar” ao outro que tem potencial porque o natural - em termos estruturais, isso não foi dito em relação aos cursos que estou pesquisando, vale ressaltar - é não haver esse reconhecimento. E, parte dessa descrença se constitui na distribuição desigual de poder entre as racialidades:

Percepção para o lado negativo eu não sinto. Como eu disse, os meninos, eles têm um trato muito legal comigo, não vejo preconceito em relação... a porque eles são indígenas e eu não sou, nem exigência de que só querem professor indígena, não, isso aí eu não vejo [...] Agora, reconheço que é um grupo que precisa, vamos dizer assim, de apoio institucional pra mostrar que é um grupo, por exemplo, que sabe fazer trabalho acadêmico, que pode sair da aldeia pra vir apresentar trabalho de encontro universitário. Eles têm potencialidade (P. 7).

Por fim, apresento a questão do ementário dos referidos cursos como um achado importante deste estudo. Dessa forma, sublinho: “E as ementas, elas são profundamente eurocêntricas, né? Até as que eu tive acesso, pelo menos [...]” (P8). Outro dado encontrado foi “Eu acho que a Licenciatura Intercultural Indígena tem um ementário muito ruim, certo? Por

exemplo, aqui eu tenho [...] A ementa é algo que não se muda, eu faço o programa, mas a ementa é do curso" (P1). Em outro texto, ficou perceptível a tentativa de subverter o conteúdo apresentado, de forma que é exposto:

[...] que é o que eu vou dizer, ó, gente, isso aqui, né, o que que isso aqui ressoa, né? Não é pra gente seguir nem o Descartes, nem o (palavra não compreendida), mas assim, como é que a gente pega essas, as ideias e a gente transforma, as melhora, as torce, as joga fora dentro da perspectiva do que vocês querem construir (P2).

Nesse sentido, é possível identificar diversas formas de resistência ao eurocentrismo que se reproduz no âmbito de uma universidade ocidentalizada. Verificou-se também que alguns/as participantes relataram utilizar literaturas decoloniais sem, necessariamente, fazer menção às ementas, tais como: "São as literaturas que a gente chama de marginais, que elas são apropriadas também como produção de uma cultura decolonial. São vozes silenciadas que a gente está priorizando nesse esforço de trazer as outras narrativas" (P3).

Por outro lado, identifiquei a existência de discurso que não aponta para uma oposição à ementa, pois quando analisado se havia diferença na escolha de conteúdo diante do fato de ser uma turma de professores/as indígenas, apareceu a seguinte colocação: "Não, porque eu recebo a disciplina com a Ementa, né?" (P4). Diante disso, algumas hipóteses se delinearam: I) As produções decoloniais eram incluídas na disciplina de forma alternativa à ementa; II) Há ementas com características diferentes - algumas com referenciais decoloniais e outras com a bibliografia eurocêntrica; III) Há reprodução de conteúdo eurocêntrico diante de disciplinas consideradas com viés colonialista. Para isso, seria necessário um estudo que tivesse como objetivo e método a análise de tais documentos.

#### ***6.1.4 Branquitude e percepções: significados e expressões***

Ao longo do planejamento da pesquisa, compreendi como importante organizar as perguntas da entrevista de forma que os questionamentos relativos à identidade racial de forma ampliada aparecessem no início. Essa opção se deve à escolha de fazer uma efetiva demarcação dos estudos sobre branquitude como categoria de análise, após as reflexões quanto às percepções no tocante às relações inter-raciais e construções teórico-metodológicas. Desse modo, trago neste tópico os resultados encontrados acerca das compreensões sobre o que é a branquitude e como ela é percebida dentro dos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena Kuaba e Pitakajá.

E então, o que é branquitude?! É “uma categoria necessária”; “é uma baliza quantitativa para se fazer análises qualitativas”; “uma forma de agir”; “aquilo que permanece nas entradas”; “um sentimento de pertença”; “o não reconhecimento do racismo”; “a nossa condição humana hipócrita”; “uma palavra nova”; “essa coisa ampla”; “um sistema de poder que precisa ser reconhecido”? Todas essas frases são recortes do *corpus* da pesquisa. A fim de discutir os resultados encontrados, irei apresentar com maior profundidade os discursos encontrados.

Assim como no tópico que discorre sobre a percepção dos/as docentes quanto à sua racialidade, almejo iniciar apresentando os resultados relativos ao grupo que se percebe com a cor da pele branca, mas que afirma não se identificar com a raça branca. Em seguida, apresento as análises das pessoas que se identificam como brancas e das que se identificam como pardas. Opto por essa estrutura a fim de identificar como a compreensão sobre branquitude tem o potencial - ou não - de repercutir na própria afirmação identitária. Ressalto que, em alguns textos, a branquitude é apresentada com mais de um significado. Apresentarei e discutirei todas elas, especialmente porque - reforço - a pretensão desta pesquisa é a análise dos conteúdos que são apresentados e não de quem os apresenta.

Dessa forma, um dos pontos encontrados foi a necessidade de expor o que é visível, ou seja, a branquitude, para que seja possível falar da “invisibilidade”, em referência aos grupos racialmente oprimidos:

Então, a gente precisa falar disso, porque a gente precisa falar de invisibilidade, não dá pra falar de invisibilidade sem falar do que é visível, do que é dominante, do ponto de vista social. Então eu entendo como categoria necessária pra gente criticar o que tá posto. Entendeu? Ela é necessária? Ela é necessária (P5).

Entendo que esse discurso aparece em um contexto de invisibilidade no que se refere ao acesso de indígenas e negros às estruturas de poder. Contudo, é preciso pontuar que o foco da problemática se direciona às privações sofridas e não aos privilégios ofertados às pessoas brancas, como é reforçado no seguinte trecho:

Eu entendo que é um conceito necessário, principalmente do ponto de vista acadêmico, porque a branquitude é um conceito de hegemonia, entendeu? E quando ela é colocada como um conceito de hegemonia, eu posso falar de conceitos que dão conta de outras situações em que eu estou falando de minorias e não de hegemonias. Então, para eu falar de minorias, e eu não estou falando de quantitativos, as mulheres são minorias, embora sejam maioria da população. Então, se eu estiver falando de apagamento social, eu preciso falar de branquitude, porque senão eu não tenho como falar de interculturalidade. Eu estou falando de minorias. Esse povo foi praticamente extinto, deixado à própria sorte. O marco temporal hoje é outra estrutura vergonhosa, que não garantiu a esses povos o direito à terra, que por legitimidade é deles e são

poucos os lugares em que eles efetivamente estão vivendo e ocupam hoje, se você for contabilizar o Brasil, que está registrado em cartório (P6).

É indubitável a defesa e a aliança na luta pelos direitos dos povos indígenas no trecho acima. Sem dúvida, é fundamental expor as opressões, os apagamentos sociais, a negação de direitos. Contudo, já existe uma vasta literatura tecendo tais questões, mesmo em períodos que sequer a branquitude era mencionada. Conforme Bento (2022, p. 23) aponta: “Fala-se muito na herança da escravidão e nos seus impactos negativos para as populações negras, mas quase nunca se fala na herança escravocrata e nos seus impactos positivos para as pessoas brancas”. A psicóloga, escritora e ativista indígena Geni Núñez (2022, p. 17) também reforça essa compreensão:

A ideia de que pensar classe social é refletir apenas sobre a pobreza (e não também sobre a riqueza), que analisar gênero é sinônimo de analisar apenas mulheres, ou que refletir sobre identidade de gênero deve ser apenas sobre pessoas trans (e não também sobre pessoas cisgêneras), que pesquisar sobre orientação sexual deva ser algo restrito à população LGB (e não também da heterossexualidade) marca boa parte dos estudos considerados canônicos nestes temas. Por outro lado, estudos protagonizados por sujeitos que vivenciam as opressões sobre as quais estudam foram e são fundamentais para descolonizações dos saberes, razão pela qual respeito e reconheço sua importância.

Ao passo que eu percebo o trecho da pesquisa apontando o foco para os estudos no tocante às maiorias oprimidas, também reconheço que já se vislumbra a importância de apontar contrastes com quem domina. Jera Guarani, no entanto, apresenta a necessidade de um estudo bastante aprofundado com os chamados Juruá (brancos):

Uma das coisas que digo para os mais velhos e para vocês, Juruá, em momentos de encontro, é que seria importante fazer antropologia na cultura de vocês. Tirar o Guarani da aldeia para ele ficar na casa de vocês e observar vocês todos os dias. Sentir, refletir, tentar entender, fazer relatórios e, finalmente, produzir uma tese de capa dura, bem bonita, com muitas páginas, fotografias, gráficos e referências a outros estudos, para concluir e dizer aos Juruá para se tornarem selvagens, para que se tornem pessoas não civilizadas – pois todas as coisas ruins que estão acontecendo no planeta Terra vêm de pessoas civilizadas, pessoas que não são, teoricamente, selvagens. (...) Se fizéssemos um estudo antropológico na cultura de vocês teríamos qualificações e um respaldo maior para conseguir convencer muitas pessoas a se tornarem selvagens, a se tornarem pessoas não tão intelectuais, não tão importantes (Guarani, 2020, p. 9 *apud* Núñez, 2022, p. 93).

Ainda nesse escopo, destaco a compreensão da branquitude como uma necessidade de compreensão estatística, posto a importância de evidenciar a desigualdade numérica de quem ocupa cargos de poder.

Então, assim, a gente precisa disso porque é uma baliza quantitativa para se fazer análises qualitativas. E por que eu me ponho como branco, por exemplo, no

documento da UFC quando me perguntam qual é a minha etnia? Porque eles precisam saber quantitativamente ou eles nunca vão ter nenhuma política pública voltada para políticas de afirmação. Se eu não me autoafirmo branco, quando é que vai ter cota para índio aqui no bloco? Entendeu? Então, é um quantitativo importante, necessário, entendeu? (P7).

A discrepância numérica de quem ocupa lugares de poder, ou mesmo de quem simplesmente tem acesso aos serviços básicos de qualidade, é inexorável. Reafirmo, nessa esteira, a necessidade de aprofundar os engendramentos que tornam isso possível, como a “[...] familiaridade com códigos da cultura organizacional adquiridos ao frequentar instâncias mais estratégicas das instituições, bem como quando se tem algum tipo de relacionamento com lideranças de níveis hierárquicos mais elevados” (Bento, 2022, p. 21).

Outro discurso encontrado na pesquisa foi definindo a branquitude como um “não reconhecimento”, como destaco: “[...] nesse sentido de muitas vezes não reconhecer o próprio racismo, não reconhecer os privilégios, não reconhecer que domina mais espaços e que isso vem na bibliografia de uma disciplina muitas vezes” (P8). A citação acima coaduna com o que Bento (2022, p. 24) expõe sobre o pacto da branquitude, ela afirma: “Trata-se da herança inscrita na subjetividade do coletivo, mas que não é reconhecida publicamente [...] Este é o pacto, o acordo tácito, o contrato subjetivo não verbalizado [...]”. Contudo, é preciso evidenciar que o “não reconhecer” é diferente de ser invisível. Importa citar Schucman (2012, p. 24), que aponta para a complexidade de se definir a branquitude como algo “visível” ou “invisível”, uma vez que:

[...] não é que a identidade racial branca seja invisível, mas sim que ela é vista por uns e não por outros, e, dependendo dos interesses, ela é anunciada ou tornada invisível. Como exemplo, podemos citar a discussão sobre as cotas raciais, onde a maioria dos brancos sabe e vê sua branquitude para dizer que as cotas os excluem.

Ainda no intento de apresentar suas compreensões sobre branquitude, emerge uma frase que também avalio como importante para as discussões: “Vem ainda daquele argumento que alguns têm, ah, mas eu não tive essa formação, negros e indígenas não estiveram na aurora do pensamento científico, não estiveram porque? Onde?” (P. 1). Decerto, a branquitude pode ser oriunda de uma tentativa de responsabilizar o “passado” pela desigualdade racial, como se ele não fosse reproduzido diariamente. Como a própria Núñez (2022, p. 105) sustenta:

Ressalto essa vivência para pontuar o quanto o discurso que afirma que “a colonização e o racismo são coisa do passado” opera como um marco temporal que ignora a atualidade das violências etnogenocidas, que desde 1500 vêm sendo repetidas em nosso território. O racismo religioso, a violência policial, a precarização do acesso à educação e à saúde, são expressões estruturais dessa atualidade.

Outro relevante achado desta pesquisa foi o seguinte discurso:

Essas palavras são todas muito novas. Branquitude, trans... não sei o que mais. Tudo isso é muito novo. Cis. Tudo isso é muito novo. Então, sempre que eu entro em sala de aula, Mayara, eu converso com os meninos e digo para eles. Gente, eu sou uma velhinha. Certo? E tem muitas palavras novas na sociedade. Se eu errar, não batam em mim, me corrijam. Tá certo? Eu já começo assim. Eu não sou racista, eu não sou fóbica de coisa nenhuma. Mas, por favor, me corrijam, me corrijam com carinho E eu prometo tentar não errar. Eu estou aprendendo. Mas vocês são jovens, nasceram com essas transformações, eu não. Então, algumas palavras eu vou tentar me ser vigilante P2).

Sobre esse achado, indago-me, primeiramente, sobre o que exatamente é considerado novidade. São as palavras simplesmente? É a ressignificação dos termos que antes eram pejorativos e hoje foram apropriados como ferramentas de luta? Compreendo, e acredito ser importante reiterar, que o combate ao racismo se faz no dia a dia, na intencional apropriação de palavras que provocam fissuras no pensamento opressivo. Cito, para reforçar, o título de um livro escrito por Diangelo (2020), considerado importante nos estudos da branquitude “Não basta não ser racista, é preciso ser antirracista”. Adianto que essa mesma frase também apareceu em outro trecho encontrado no *corpus* desta pesquisa. Sobre esta frase, pontuo que ela defende que: por vivermos em uma sociedade que se estruturou e se atualiza a partir de uma hierarquização racial, é fundamental que haja movimento efetivamente contrário a esse processo, pois se não há resistência, há o quê?

Outro aspecto relevante do trecho que diz “Se eu errar, não me batam [...]” (P3) - ainda que dita como força de expressão - tem o potencial de reproduzir estereótipos de que grupos racialmente oprimidos são violentos, contudo, isso nos lembra de tecer uma reflexão muito cara aos estudos raciais. Para isso, recorro à Diangelo (2018, p. 51):

A história de violência brutal, extensa, institucionalizada e permanentemente perpetrada pelos brancos contra as pessoas não brancas – escravidão, genocídio, linchamento, chicotadas, esterilização compulsória e experimentação médica, para mencionar algumas – torna-se profundamente banalizada quando os brancos afirmam que não se sentem seguros ou estão sob ataque quando na rara situação de simplesmente ter de falar com pessoas não brancas sobre raça.

Para finalizar os significados da branquitude em pessoas cuja cor da pele remete à brancura, mas que não se identifica como parte da raça branca, apresento o texto que traz elementos que já foram discutidos nos tópicos anteriores, porém entendo como importante repisar alguns pontos: “[...] a branquitude é uma identidade racial de branco, ou seja, é um

sentimento de pertencer a um grupo que tenha traços somáticos brancos e um conjunto de relações sociais e culturais que remetam a esse tipo de identidade racial” (P4).

Objetivo ter bastante cautela na discussão desse aspecto porque - como disse anteriormente - a dimensão de pertencimento racial é bastante relevante para as discussões sobre branquitude e povos indígenas. Núñez (2022, p. 39) propõe a problematização de que boa parte dos estudos sobre branquitude são desenvolvidos a partir do binômio branco/negro. Para tanto, ela analisa alguns estudos sobre o tema, peço licença para citar alguns.

Ela argumenta a importância de mais estudos que se proponham a apresentar a complexidade desse contexto para os povos indígenas, posto que “Pessoas indígenas de pele clara, assim como pessoas amarelas e negras de pele clara, ocupam lugares políticos de extrema desvantagem social em relação a pessoas brancas também de pele clara (*Ibid.*, p. 39). Em outro momento, ela acrescenta: “[...] a autora mistura ser branco com brancura da pele, sem situar que as vantagens estruturais do racismo e brancura só existem quando em corpos brancos” (*Ibid.*, p. 39).

Além disso, ela assevera que a importância de não fazer referência à fenótipos, uma vez que a “[...] população indígena, que não deixa de sofrer racismo ainda que tenha a pele branca e não deixa de ser indígena por ter a pele preta” (Núñez, 2022, p. 39). Dessa forma, ela argumenta que no contexto da negritude, essa dimensão faz sentido, mas que “A autora também incorre no apagamento indígena ao generalizar a premissa de que para quaisquer relações raciais no Brasil a graduação de tons da pele seja preponderante” (*Ibid.*, p. 39).

Diante desse contexto, importa acrescentar uma significativa contribuição das perspectivas indígenas no tocante à branquitude, que diz respeito à inclusão da dominação da raça branca não somente sobre os humanos, mas também sobre os não humanos. Como a referida autora expressa:

Branquitude é um efeito colonial que busca manter e atualizar os benefícios oriundos da escravização e é também uma posição racial de dominação que busca submeter humanos e não humanos (demais animais, florestas, rios, etc) ao seu projeto colonial de sociedade. Foi sobretudo a partir dessa perspectiva mais alargada de branquitude que a pesquisa se desenvolveu [...] (*Ibid.*, p. 15).

De acordo com essa concepção, portanto, os indígenas guarani compreendem que as pessoas brancas são compreendidas a partir da sua relação com a natureza, como se observa no seguinte trecho: “Nas reflexões guarani sobre o juruá, o branco, vemos que sua identidade é definida em torno da relação com a terra, rios, matas, crianças e demais seres como propriedade para fins de lucro” (*Ibid.*, p. 89). Contudo, de acordo com essas compreensões, parece-me que

para ser branco e não fazer parte da raça branca, é preciso não compartilhar códigos linguísticos de pessoas brancas, não acessar os privilégios oriundos da branquitude, não assumir um lugar de autoridade validado pela branquitude, dentre outras séries de benefícios próprios de uma sociedade ocidentalizada.

Acrescento, agora, os recortes realizados por quem se compreendeu como pertencentes à raça branca. Situo que foi encontrado dois textos contrastantes, em um deles houve uma aparente percepção de apaziguamento racial, em que não foi apresentado explicitamente a tensão racial. Ao contrário, a resposta teve um deslocamento de perspectiva, ao entender que a pergunta dizia respeito a um preconceito possivelmente direcionado para si.

Percepção para o lado negativo eu não sinto. Como eu disse, os meninos, eles têm um trato muito legal comigo, não vejo preconceito em relação a porque eles são indígenas e eu não sou, nem exigência de que só querem professor indígena, não, isso aí eu não vejo, pelo contrário (P5).

Destaco que o trecho acima foi utilizado anteriormente, porém com ênfase em outro aspecto, considero importante retomá-lo para discorrer sobre se identificar como uma pessoa branca nem sempre está relacionada ao reconhecimento de si como parte de uma estrutura de poder. Contudo, é importante situar que, um passo imprescindível para a luta contra o racismo é, justamente, essa compreensão. Como afirmou Ribeiro (2019, p. 32-33): “Perceber-se é algo transformador. É o que permite situar nossos privilégios e nossas responsabilidades diante de injustiças contra grupos sociais vulneráveis”.

E, o outro discurso encontrado vai, justamente, ao encontro do que foi dito acima, que o nosso - novamente me reafirmo como pessoa branca - reconhecimento quanto a estar em um lugar de fala situado e privilegiado possibilita a construção de ferramentas para resistir ao fluxo hegemônico de uma sociedade que se constituiu ocidentalizada:

[...] é uma forma de agir que quer que o outro continue sendo o outro. Que o outro permaneça sendo o outro. Que você respeita, reconhece. Mas não é uma questão de respeitar nem de reconhecer. Isso é o mínimo. Não basta isso. Pra eu não ser racista, eu tenho que ser antirracista. É o básico. Mas eu acho que a branquitude é um pouco a nossa... Faz parte da nossa condição humana hipócrita. No sentido de que nós não... E aí, nós, eu falo de forma geral. A gente muda as coisas pra ficar como estão (P6).

Aponto, por fim, os resultados encontrados mediante entrevistas realizadas com professores/as identificados/as como pardos. Se, por um lado, um dos achados desta pesquisa foi pessoas que se percebem com a pele branca, mas não se identifica como alguém que expressa as características da raça branca, por outro, também foi encontrado uma pessoa que se percebe

parda, mas que se coloca inserida nesse lugar de poder, posto que considera sua classe social e sua formação em instituições ocidentalizadas como critérios importantes:

Então, eu comproendo a branquitude como essa coisa ampla, né? E não necessariamente a gente vai se identificar com ela a cada minuto, a cada segundo, né? Mas que a gente tem... A gente que eu falo, talvez, desse meu lugar, né? A gente é classe média, a gente, né? Que, que vem dessa formação. E que a gente tem como esteio, né? E por isso é tão difícil, né? (P7).

Exponho, também, o dado encontrado sobre a localização explícita da branquitude como uma estrutura, como destaco: “[...] eu acho que ela se materializa, às vezes, no detalhe. Ela se materializa na estrutura, mas ela se materializa no detalhe [...]” (P8). Ademais, além de situar como uma estrutura de poder, ressalta também a existência do entrecruzamento dos marcadores sociais da diferença, como o gênero, sexualidade e religião.

Explicação de um sistema de poder que precisa ser reconhecido numa dimensão racializada. Então as relações de poder que existem no mundo ocidental do qual a gente faz parte, eles perpassam algumas questões que durante muito tempo ficaram encobertas, como é o fato de que a grande maioria das pessoas que tem poder são homens, cis, héteros, cristãos e brancos (P1).

#### ***6.1.5 Ampliando os olhares: compreensões sobre branquitude no contexto dos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena Kuaba e Pitakajá***

Considerando que muitas discussões já foram contempladas nos tópicos anteriores, trarei, dessa vez de forma breve, outros pontos importantes sobre como os participantes percebem os efeitos da branquitude nos referidos cursos. Para isso, proponho-me a dialogar com o artigo, escrito por um estudante do curso de Licenciatura Intercultural Indígena Pitakajá cujo título é “Vozes indígenas em formação docente e discriminação étnico-racial nas universidades públicas cearenses”.

Ficou nítido, durante a análise de dados, a recorrência de discursos que apontam para a dificuldade de identificar os efeitos da branquitude no curso de forma ampla. Citarei alguns posicionamentos encontrados, pois considero um ponto importante, de forma que me instiga a pensar: será esse movimento mais uma expressão da branquitude? Não me refiro a um acobertamento consciente, mas a dificuldade de - para além de compreender o conceito - sentir no dia a dia as representações da branquitude?

Nesse sentido, destaco que boa parte reconhece a questão estrutural da branquitude, porém afirma: “Mas eu não sei avaliar qual é o poder de influência dela, qual é o grau, né?” (P2). Da mesma forma, outro participante pontua: “Que de modo geral, genericamente,

certamente, nós, professores, carregamos discursos da branquitude. Não sei quantos de nós tem dimensão e até onde vai a nossa cegueira” (P3). Também apresento o seguinte recorte: “Eu não sei te dizer com mais propriedade sobre a presença da branquitude do curso, mas ela está presente na criação, porque veio de dentro da instituição da universidade” (P4). Em outro momento, esse discurso também foi encontrado para análise:

Então, nos cursos indígenas que existem na UFC, há branquitude de um modo histórico, talvez seja essa palavra. Acaba se reproduzindo porque os professores, em sua maioria que ministram componentes curriculares nesses cursos, são professores da UFC. E como nós sabemos, na UFC há, pelo menos hipoteticamente, já que eu não conheço nenhuma pesquisa sobre o assunto, Há, hipoteticamente, mais professores brancos do que indígenas e do que pretos, ou de uma outra identidade racial. Portanto, é um problema histórico e não apenas da UFC (P5).

Diante da condição de interculturalidade do curso, o que aponta para uma expectativa de “proteção”, ou pelo menos, de redução dos engendramentos da branquitude, de forma que:

Eu acho que as licenciaturas interculturais indígenas estão mais ou menos protegidas contra essa hegemonia de uma branquitude, porque são cursos muito especificamente já voltados para um público que não é branco, apesar de trazer também a branquitude dentro, porque a gente fala de culturas indígenas muito transformadas pela fusão de contato, pela negação, a negação de si. Foi uma estratégia de sobrevivência até os anos 70 (P6).

Essa expectativa também é compartilhada por estudantes indígenas que integraram o quadro discente, posto a aproximação com a população local:

O curso é intercultural protagonizando a promoção da interdisciplinaridade, o que poderíamos pensar numa ligação maior entre população local que tem seu contato com os graduandos indígenas, mas como podemos ver na comunidade de Sobral e em seu entorno universitário ainda existe a prática de racismo contra os alunos indígenas (Santos; Franco, 2020, p. 6).

Contudo, mesmo diante dessa expectativa, a vivência do racismo é apresentada em alguns textos, ainda que não ligados diretamente às pessoas que compõe os cursos aqui estudados, mas ao âmbito universitário de forma ampla, como é possível perceber:

[...] eu tenho observado, a partir de relatos dos próprios indígenas, que há algum tipo de preconceito com relação a eles, seja por conta do modo de se comportar, seja por conta dos adereços culturais que eles utilizam quando estão na UFC, como cocá, como pulseiras, colares, pinturas étnicas. E esses preconceitos a gente tenta superar através do diálogo, através das relações sociais e acadêmicas que os indígenas procuram desenvolver dentro da universidade (P7).

Reforço esse ponto a partir de outros relatos apontados por Santos e Franco (2020). Durante a entrevista sobre tais experiências, Ivonês Bernardo - Discente do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Kuaba afirmou que:

Mais quando se fala em ir para a UFC ou outras universidades ocorre sim. Principalmente em relação as nossas roupas e jeito de falar. Enfim ainda olham pra gente com aquele olhar... torto. Em relação a nossa fala. Porque muitos ainda criticam o nosso modo de falar. Porque embora nós seja universitários e professores aqui e acolá falamos ainda como nossos antepassados (Santos; Franco, 2020, p. 7-8).

Ele cita a vivência do racismo diante de comportamentos e adereços que fazem referência à identidade étnica, mas Santos e Franco (2020, p. 6, grifos do autor) também descrevem o racismo diante de comportamentos ou vestimentas tido como “normais”:

**VOCÊS NÃO DEVERIAM PERMANECER NAS SUAS ALDEIAS PARA NÃO PERDEREM SUA CULTURA? POR QUE VOCÊS ANDAM VESTIDOS COMO GENTE NORMAL?** Essas foram às primeiras barreiras encontradas no primeiro contato com o campus universitário do Benfica em Fortaleza, durante quase toda a formação docente indígena no chamado tempo escola na Universidade Federal do Ceará quando os mesmos passaram a frequentar fisicamente aquele espaço.

As violências étnico-raciais sofridas por esses estudantes, muitas vezes, gera uma sensação de desesperança e incompreensão. Desesperança de que os brancos consigam ter uma postura diferente, posto que mesmo estudando e conhecendo a realidade de vários povos, ainda cometem essas violações:

Pra falar a verdade infelizmente a gente nunca espera nada de bom. Apenas desejaria que todos se respeitassem que houvesse o respeito de alguns em relação aos indígenas e as culturas diferentes. Porque afinal se estão estudando devem conhecer a realidade de vários povos né? (Santos; Franco, 2020, p. 8).

Nesse sentido, Santos e Franco (2020, p. 7) questionam-se sobre quão comprometida as universidades - e também as escolas regulares - estão para combater o racismo contra os povos indígenas:

[...] pelo que deixa a transparecer é que nem tão pouco a escola regular e nem muito menos a universidade se esforça para aprimorarem esses conhecimentos por parte dos alunos no enfrentamento dessa forma de desconhecimento que conduz a uma prática do racismo e do preconceito contra os povos indígenas nos dias atuais.

Nesse sentido, apresento a conjectura de um dos entrevistados quanto à pergunta: por que os cursos de Licenciatura Intercultural Indígena têm passado por tantas vulnerabilidades, diante da dependência de um orçamento externo? A relação entre branquitude

e a própria manutenção dos referidos cursos aparece de forma intrínseca, como é apresentado no trecho abaixo:

É um curso que tá sempre precisando de recursos de fora, ele não tá dentro do organograma da universidade, ele tá sempre passando por várias vulnerabilidades. Exatamente porque é um curso voltado pra questão indígena. Que é um corpo considerado menor, que tem menos cidadania, é um corpo, são corpos que têm uma relação direta com uma experiência de desumanização secular nesse país. Então, tudo, absolutamente tudo, que envolve o uso de setor intercultural indígena marcado pelas relações de poder étnico-raciais (P8).

Por fim, para finalizar este tópico, registro aqui perguntas deixadas para mim por um dos entrevistados, e espero que ela ressoe e que desperte o interesse por mais estudos relacionados a esta temática:

[...] quanto à sua execução majoritariamente marcada por pessoas brancas e que eu imagino que talvez, imagino não, eu vou perguntar a você, a sua pesquisa talvez responda isso. Quantos desses professores conhecem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena? Quantos professores conhecem a história dos povos indígenas do Brasil? Quantos professores que atuam na Licenciatura Intercultural Indígena conhecem do léxico específico para trabalhar questões étnico-raciais, em especial os povos originários? Quantos professores trabalham, por exemplo, com bibliografias de indígenas e de indígenas que estão na universidade? Não estou falando só de indígenas que ficam aí, que dão palestras, que estão em lugares aqui e ali, que são importantíssimos. Mas eu tô falando porque também têm indígenas já há alguns anos que já fizeram mestrado, doutorado, tem livro, tem tese, tem artigo. Cadê? (P1).

## **6.2 Implicações da branquitude nos desafios e estratégias formuladas para garantir o acesso e a permanência de estudantes indígenas nos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena Kuaba e Pitakajá**

### ***6.2.1 Acesso e permanência de estudantes dos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena Kuaba e Pitakajá: implicação da branquitude nos desafios e estratégias de enfrentamento sob a perspectiva do corpo docente***

Destinar um tópico para falar sobre desafios parece-me, à primeira vista, um tanto contraditório, posto que durante toda a dissertação tenho discutido sobre enfrentamentos, lutas, resistências, opressões etc. Contudo, assim o faço, objetivando visibilizar de forma ainda mais marcante, as demandas dos povos indígenas no âmbito universitário. Dito isto, iniciarei apresentando os resultados encontrados a partir dos discursos referentes aos recursos financeiros, mas também emergiram como questões: a dimensão da burocracia; o tipo de

vínculo que os cursos elencados mantêm com a UFC; a maternidade - como questão de gênero, dentre outros.

Intento iniciar pelas demandas financeiras posto que ela repercute em diversos aspectos da permanência universitária. Nesse sentido, ressalto a estrutura física para atender suas necessidades, sejam elas materiais, sociais ou culturais. Como pude observar no seguinte trecho: “É, apoio estrutural realmente para que eles possam vir para cá e se sentir no universitário. Estudar numa sala dessas, numa sala lá do outro lado, frequentar um restaurante universitário” (P2). Esse apontamento parece fazer referência a um certo isolamento vivido por esses/as estudantes.

Ser universitário/as também significa acessar todos os espaços, ser efetivamente convidado/a a partilhar encontros, congressos ou mesmo bibliotecas, dentre outros ambientes. É indiscutível que não há proibição de entrada nessas áreas, mas não basta não proibir, é preciso que a ambiência seja agradável, que haja proximidade física entre as salas, que eventos sejam pensados com o propósito de promover esses encontros.

Não tive acesso às práticas já existentes relacionadas a esse ponto, é possível que existam movimentações nesse sentido. Todavia, reitero a importância desses momentos, uma vez que acessei o seguinte trecho: “Mas há um isolamento. Esse isolamento, com relação às outras licenciaturas e a universidade, ela não é boa. E isso é um processo, isso é algo que marginaliza, que deixa as comunidades indígenas nas bordas de um processo. Eles estão fazendo parte, mas eles estão nas bordas” (P3).

Faz parte também das demandas, para viabilizar a ocupação do espaço universitário, a disponibilidade de transporte, de alimentação, do acesso aos materiais e dos locais para hospedagem. É importante reconhecer algumas das políticas de permanência conquistadas e, portanto, intento apresentá-las conforme me foi exposto, como explicitado no trecho que se segue:

Atualmente a universidade oferece a esses indígenas algumas políticas visando a permanência deles na universidade. Entre essas políticas a gente pode destacar o alojamento, as refeições no restaurante universitário de forma gratuita, o transporte, para buscá-los nas aldeias e trazer para a universidade, além de algumas políticas de auxílio que outros estudantes também têm. O auxílio maternidade é um deles (P4).

Entendo que, a despeito dos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena da UFC já terem conquistado diversos direitos juntamente com os movimentos indígenas, é fato que os recursos são deveras limitados e que, para boa parte das estratégias apontadas como necessárias, é preciso do aumento de volume de investimentos financeiros. O tensionamento, portanto,

precisa ser intenso e constante, a fim de manter e garantir que os direitos já alcançados sejam efetivados, bem como de aprimorar as políticas de permanência e angariar outras que também são urgentes para a ampliação da participação indígena no âmbito universitário. Para isso, foi apontado que as lutas existem e que é preciso mantê-las e, acrescento, fortalecê-las à medida em que se busca outros agentes para participar dessa luta:

Eu acho que, no momento, é mais uma luta mesmo para que essas estratégias pensadas pela coordenação, por exemplo, elas possam acontecer, possam ser implementadas. Com certeza a coordenação está lutando para que haja ônibus ou ajuda financeira, não sei, alguma coisa pra que eles possam voltar a ter aulas presenciais aqui. É, pronto, é a luta, né? A gente tem essa luta grande de oferecer mais infraestrutura para vir pra cá, participar como um aluno, como qualquer aluno da UFC tem o direito a participar, de ter cotas nos programas de pós-graduação (P5).

Considero válido ressaltar que essa luta também é intensamente firmada por estudantes dos cursos, como afirma Santos e Franco (2020, p. 7):

[...] por inúmeras vezes o movimento indígena tentou dialogar com a pró-reitoria de Graduação para que a reitoria pudesse assinar a carta/termo de compromisso da bolsa permanência junto ao ministério da educação para que os discentes indígenas pudessem ter a oportunidade de participar, também lhes dando condições para aprimorarem nos seus estudos mais até os dias de hoje, apesar da Universidade Federal do Ceará ter assumido as duas licenciaturas interculturais LII PITAKAJÁ e LII KUABA “Lugares de Conhecimento” até o presente momento não se manifestou a apoiar os indígenas nessa questão, já que seria um dever da universidade e um direito dos alunos.

Como mencionado na citação acima, indígenas relatam a importância de uma bolsa permanência. Essa necessidade também é percebida pelo quadro docente, posto que para se acompanhar as aulas, é preciso se ausentar do trabalho, como foi exposto: “[...] muitos deles trabalham e ao saírem de suas aldeias, de sua comunidade, eles precisam, de algum modo, de compensar um substituto, especialmente se eles são professores. E essa compensação, habitualmente, sai do salário deles, que já é pouco” (P6). Outro participante acrescentou, também, a interação que a universidade busca efetivar com os locais de trabalho:

Mas se ele for professor de uma escola indígena municipal, aí tem que ter uma conversa da municipalidade com a federal para aquele professor ser afastado durante aquela semana de formação pra poder estar aqui e garantir o seu processo de formação em ensino superior. Mas se ele trabalhar numa escola do município que não seja indígena, aí não tem como a gente conversar. Então é uma condição material que a UFC não tem como romper [...] (P7).

Entendo, portanto, a relevância de que os programas de permanência universitária para indígenas sejam construídos de maneira intersetorial, posto que as demandas também se

configuram dessa forma. É preciso que haja interlocução com programas de renda, de acesso à saúde, à moradia, ao trabalho etc. A construção de projetos que garantam licença remunerada para que indígenas possam concluir o ensino superior é fundamental para que possamos, minimamente, pensar em uma reparação histórica. E, quando digo reparação histórica, refiro-me a violações que se atualizam na contemporaneidade, e não a um passado inerte.

Diante disso, acredito ser importante apresentar os achados relativos às situações de vulnerabilidade social apresentadas pelos/as participantes que - de maneira interseccional - afetam as possibilidades de acesso e permanência desses/as estudantes, como foi encontrado no seguinte trecho: “[...] acho que o problema da permanência que eu sei te dizer é assim as pessoas vulneráveis elas sofrem com a permanência na universidade de todas as formas e não tem como eu pensar né que o público-alvo do KUABA não é vulnerável” (P8).

A vulnerabilidade apresentada diz respeito a diversos aspectos, diferente da classe média branca que - por tudo que já discorri ao longo da dissertação - consegue prover seus jovens durante sua formação profissional, esses/as estudantes precisam trabalhar mesmo antes de concluir o ensino médio, muitas vezes, quiçá o ensino superior. Contudo, não apenas isso, outra parte de suas atividades precisa consistir na luta pela conquista de seus direitos. Essa sobrecarga é própria de grupos racialmente oprimidos, como se pode observar:

Então, como o tempo era corrido, como as pessoas eram pais e mães, trabalhadoras, líderes sindicais, alguns estavam num processo, num movimento de assembleias de demarcação de terras. Então, pediam pra sair mais cedo ou não iam, né? E eu tava sempre... a gente formava grupos, a gente tinha grupos de WhatsApp, né? E eu tava sempre em cima ali, né? Pra pessoal não desistir, alguns prorrogaram prazos, né? Então, eu penso que isso atrapalha um pouco essa vivência de escolaridade, de uma escolaridade acadêmica (P. 1).

Outro trecho que reafirma esse aspecto aponta que: “Então, é um público tradicionalmente mais velho, que já tem família, tem uma sobrecarga, porque está aprendendo algo que não é simplesmente teórico, mas é algo que está bem envolvido” (P2). Tudo isso impacta nas condições de acompanhar efetivamente as aulas, os projetos. E, portanto, é preciso criar estratégias para lidar com essas questões, uma delas é a flexibilização para concluir as disciplinas, como destaco:

Então, muitas vezes eu vi uma repetição. Então, por exemplo, que estavam na disciplina e que aí não aparecem e aí depois a disciplina abre para dar conta de 10 alunos que não fizeram e às vezes a última vez que eu ministrei aula no KUABA acho que foi eu não sei se foi esse ano depois desse ano no fim do ano passado eu dei aula para uma pessoa porque quando eu falo de acesso, para mim também é falar dessa possibilidade de fazer a coisa com suavidade. Eu acho que há uma flexibilidade, um cuidado até do KUABA (P3).

É preciso, em vista disso, que sejam criadas mais ferramentas de flexibilidade, inclusive no que concerne às bolsas estudantis. Uma importante conquista explicitada por diz respeito à contemplação de um edital que garantirá bolsa permanência: “[...] a próxima turma que vai entrar, que a gente foi contemplado no... foi lançado agora, que é o Parfor Equidade, conseguiu mais 60 vagas para mais uma licenciatura intercultural. Cada aluno vai receber uma bolsa integral durante todo o curso de 700 reais” (P4).

Todavia, preciso destacar também a importância de a UFC conseguir garantir a participação deles na seleção de bolsas de iniciação científica, de extensão etc.:

Acho que não se justifica esse tratamento diferenciado. Até nas bolsas, bolsa PIBIC, por exemplo, eu acho que deveria ter cota para os negros e para os indígenas. Eles precisam ter essa voz. Porque aí a comunidade acadêmica, ela consegue ter a visibilidade que esse pessoal merece. Eles lá, ninguém nem sabe que a UFC tem uma licenciatura indígena. Quase ninguém sabe (P5).

Nesse contexto, ressalto a problematização encontrada no que concerne a esse ponto, posto que as bolsas citadas demandam disponibilidade de tempo e, um dos requisitos, geralmente, é não ter vínculo empregatício. Contudo, um dos achados foi de viabilizar a garantia de tais bolsas considerando as especificidades dos povos indígenas:

Então, por exemplo, garantir bolsas, garantir a flexibilização de certos tipos de bolsa. Como é que eu dou bolsa para quem é professor? Para quem tem um trabalho? Então, todas essas coisas eu acho que uma vez que a gente consegue ter o KUABA, por exemplo, como curso regular, aí elas podem ser pautadas, sabe? Como eu digo assim, elas já podem ser pautadas agora, mas acaba que é uma discussão que fica no vazio. Mas eu acho que a gente precisaria ampliar nessa dimensão do suporte em termos da assistência estudantil, manter e criar talvez uma política (P6).

As estratégias intersetoriais, por sua vez, precisam ser discutidas de forma ampla, transcendendo às esferas do trabalho e da assistência. É fundamental que esses/as estudantes tenham suporte na área de saúde, com agentes preparados para tratá-los de acordo com suas especificidades nas universidades. A estruturação de um posto de saúde para indígenas no âmbito universitário não apenas garante maiores taxas de permanência, como promovem relações inter-raciais, uma vez que pode ser criada uma estrutura que demarque a presença desses/as estudantes, que ali também é um lugar ocupado por eles/as e por outros indígenas que vivem nas proximidades.

Além disso, pensando de forma ampliada, contribuirá para a formação profissional de outras graduações, tendo em vista a possibilidade de estágios, de acompanhamento e de proximidade com a saúde indígena. Na tese de Núñez (2022), pude acessar o relato de Tereza Ortega, ância guarani que falou sobre como a invasão portuguesa - e tudo que ela representou -, bem como a continuação de práticas que dificultam o acesso às matas, aos rios, às plantas medicinais afetam a relação dos indígenas com a saúde:

O que eu vejo e que nós não temos mais a saúde como antigamente, porque chegaram os não índios e tomaram conta de tudo, não estamos mais livres, antigamente nós vivíamos totalmente livres do jeito que a nossa cultura é, mas hoje não qualquer coisa que a gente quer temos que pedir para os não índios, isso tudo porque nós não temos mais a nossa terras, eles levaram tudo de nós, e nós estamos sem terra, como isso não temos mais a liberdade, como na saúde, quando estamos doente temos que procurar remédio de fora, por que isso, e porque não temos mais mata para irmos buscar, em algum lugar tem muita mata, mas nós não podemos entrar para pegar, falam que já tem dono, não pode entrar, para entrar temos que pedir para o dono, mas para mim ninguém é dono da terra, [...], por isso as vezes eu fico muito triste, sabendo que nós guarani não temos mais liberdade como era antigamente (Benites 2015, p. 16-17 *apud* Núñez, 2022, p. 91).

O campo da saúde também apareceu como demanda nos achados desta pesquisa, como posso apresentar: “[...] eu entendo que seria importante também ter posto de saúde e creche para os filhos dos indígenas poderem ficar enquanto os pais estudam na universidade” (P7). É preciso dar destaque também às dificuldades próprias da questão de gênero. Já expus que boa parte dos/as estudantes já são pais e mães. Essa realidade afeta homens e mulheres de formas diferentes:

Em conversas informais que tive com parentas mães durante os atos e mobilizações, muitas delas comentaram que uma das grandes dificuldades para sua permanência na faculdade era justamente **a falta de espaço e acolhimento para elas e suas crianças, uma vez que a academia não costuma considerar a especificidade das parentalidades indígenas, nas quais a presença das crianças não é excluída** (Núñez, 2022, p. 86, grifo próprio).

No contexto dos cursos ora pesquisados, apareceu nos dados a disponibilidade e abertura do quadro docente para atender essas demandas:

E aí significa filhos, com quem deixá-los, no caso das mulheres, em trazendo. Muitos, muitos dos nossos colegas não tem problema em estar dando aula com uma mãe que está com uma criança numa rede amarrada dentro da sala de aula. Ou amamentando, ou com ela no colo. Eu já vi professores do meu departamento, que o menino tava chorando lá, no colo da mãe, ela tava dando aula, e a professora foi lá, botou o menino no colo [...] (P8).

É evidente que esse acolhimento é importante, todavia é necessário que essa demanda seja pensada enquanto uma política de Estado. Como pensar em uma creche que possa atender as demandas de mães indígenas a partir de suas especificidades étnico-culturais? Como disse, para ampliar o acesso e permanência, é preciso articular as políticas de forma intersetorial. Destaquei a dimensão do trabalho, da assistência, da saúde, da maternidade e agora, importa tecer considerações acerca da cultura.

Acrescento que a pesquisa também evidenciou que alguns desses pontos já estão sendo pensados pela administração superior, sendo um deles bastante importante no que diz respeito à questão cultural:

Mas a atual administração superior se comprometeu em construir no CH2 um espaço específico para essas licenciaturas interculturais indígenas, transformá-las de temporárias para permanentes, além de criar uma casa de cultura específica para eles. Então essas políticas, ou melhor, esses projetos políticos e acadêmicos que estão na ordem do dia da administração superior, são caminhos importantes para que esses indígenas se sintam mais incluídos (P1).

Entendo que a criação de uma casa de cultura específica poderá contribuir de inúmeras formas para os/as estudantes indígenas: inclusão universitária, representatividade, produção cultural, produção de materiais específicos para escolas indígenas, fortalecimento das línguas indígenas, ampliação do vínculo das universidades com as aldeias, visibilidade, fortalecimento de vínculos etc. Os resultados da presente pesquisa apontam que, atualmente, há estratégias para promover uma expressão mais inclusiva dos/as estudantes, mas elas ainda são limitadas, posto que consistem na diversificação das metodologias de avaliação, que pode ser construído a partir da oralidade, de produções artísticas, de culinária etc., ficando a critério de cada docente. É indiscutível que essas iniciativas são imprescindíveis. Todavia, ressalto a necessidade de ferramentas mais significativas, como a casa de cultura. Destaco, sobre esse aspecto, o que Angelin, Zoltowski e Teixeira (2017, p. 8) escreveram sobre isso:

A partir desse contexto, torna-se importante desenvolver programas de suporte vocacional para indígenas que possibilitem a construção de um “capital de carreira” que respeite o “capital cultural” desse grupo (Helme, 2010). Sugere-se a criação de espaços para que os acadêmicos em geral, e os indígenas em particular, possam refletir sobre o futuro, explorar a si mesmos e as possibilidades ao seu redor, ao mesmo tempo em que se possibilitem trocas culturais.

Elenco, como desafio basilar, a questão do vínculo que as Licenciaturas Interculturais Indígenas Kuaba e Pitakajá mantêm com a UFC. Essa escolha se deve aos inúmeros apontamentos quanto à importância de regularização do curso, a fim de que ele se

torne efetivamente parte da estrutura da UFC. Essa demanda apareceu quando perguntado sobre desafios, surgiu também na análise das estratégias - posto que muitas delas só poderiam ser concretizadas a partir dessa formalização -, bem como foi mencionada ao perguntar sobre como os/as docentes dos referidos cursos acreditam que a UFC pode melhorar o suporte oferecido aos estudantes. Nesse sentido, exponho o seguinte discurso: “Eu acho que tem uma dimensão da institucionalização do próprio curso. Não só a universidade abrigando, mas abrigando de uma forma mais regular” (P2). Destaco, também, o seguinte recorte: “Há a possibilidade da gente melhorar, sim, através da regularização desses cursos junto à universidade, tendo em vista que o funcionamento deles atualmente é temporário. A cada final de turma, a gente tem que criar uma nova turma e assim sucessivamente” (P3).

Então, eu entendo que há um cuidado sobre isso, eu acho que o acesso é uma coisa a ser pensada pelo próprio formato do curso, né? Então é um curso que é uma graduação, mas ao mesmo tempo não tem ali a sua entrada normal todo ano, assim como todos os outros, né? E é uma luta do KUABA em se tornar, né? Um curso, talvez, assim, com sede, né? Mais fixada (P4).

Por fim, anseio por finalizar este capítulo reforçando a imensa conquista que é a concretização deste programa. Os efeitos da convivência inter-racial, da formação universitária, do deslocamento dos/as professores às comunidades indígenas etc. Tudo isso é disruptivo! A importância de indagações, reflexões, apresentação de demandas e reconhecimento das conquistas é inexorável para que seja possível seguir lutando, aprimorando e se desdobrando em novas ações e programas em direção à justiça racial. Nesse sentido, deixo aqui impresso:

O fato é que a gente tem uma boa taxa de conclusão, o fato é que a gente continua... E a gente tem um grande êxito dos nossos ex-alunos, por exemplo, nesse primeiro concurso indígena do Estado do Ceará, né? Então, esses dados, eles mostram alguma coisa de eficiência, né? Uma vez que nós não fomos os únicos que formamos indígenas, e ele poderia ter uma licenciatura, fazer tal, etc. Mas, enfim... Também falando de eficiência, posso falar da realidade do Kuaba, que ficou seis anos na UECE, a primeira turma que a gente recebeu deles, eles só conseguiram integralizar 20% das disciplinas em seis anos. E aí, [...] eles vieram pra cá e pediram pros alunos serem transferidos e o curso funcionar na UFC, uma vez que a gente tinha prédio. E a gente conseguiu dar a conclusão no curso [...] (P5).

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre todas as pesquisas que elaborei, posso afirmar - indiscutivelmente - que esta foi a mais difícil de escrever e também a que mais me fez perceber a importância de refletir sobre os efeitos de quem sou, dos valores que comungo, das minhas ações e da importância de fazer resistência aos privilégios garantidos a mim - e às pessoas da raça branca - em detrimento de tantas pessoas que precisam lutar para ter - pelo menos - seus direitos garantidos.

Precisei treinar a minha habilidade de desnaturalizar o que foi naturalizado pelas pessoas ao meu redor. Foi necessário provocar fissuras na minha parte do “pacto da branquitude”. E, deixo expresso, isso é o mínimo. Não é razão de orgulho, ao contrário. É algo para fazer pensar: como não me dei conta disso antes? Como pude olhar para o que falta sem enxergar aquilo que sobra? Sobra narrativas, vagas, sobra lugares, sobra poder nas mãos de apenas um grupo racial.

É preciso fazer pensar! Gerar desconforto, estresse racial. É substancial tirar a venda, incidir uma luz, pôr em destaque, colocar uma lupa! Evidenciar que tem algo de errado em estar em um ambiente que lhe oferta uma “proteção racial” sem que isso, sequer, lhe chame a atenção. Como é possível olhar ao redor, ver somente pessoas iguais a você e não ser impactada a respeito? É necessário problematizar, questionar, cutucar os seus porque a desigualdade racial é um problema nosso! Construir esta pesquisa foi um intenso ato de autorreflexão. Acredito – e espero - que também tenha produzido inquietações e ranhuras.

Os resultados encontrados na presente pesquisam apontam, portanto, para o reconhecimento da branquitude como uma questão estrutural, contudo revelam a dificuldade de falar explicitamente sobre ela e, também de perceber suas manifestações no seu cotidiano de trabalho. Contudo, importa citar que a percepção do tensionamento racial também foi pontuada em diversos momentos da entrevista.

Evidencio, portanto, a relevância de se empreender eventos, reuniões etc. a fim de que seja possível refletir sobre os efeitos da branquitude – seja no âmbito institucional, coletivo, individual -, posto que poderá potencializar as relações inter-raciais constituídas nesse contexto, bem como estabelecer novas práticas decoloniais no decorrer da formação.

Quanto às construções teórico-metodológicas do curso, os dados indicam que diante do encontro inter-racial, alguns direcionamentos são efetivados a fim de reduzir os efeitos da branquitude, como: a construção coletiva das disciplinas; a construção de aulas predominantemente relacionadas à prática cotidiana; o ementário das disciplinas, objetivando incluir autores/conteúdos relacionados à decolonialidade e/ou temáticas que correspondem à

realidade indígena; bem como evidenciaram a relevância dos referidos cursos contarem com a presença de professores indígenas compondo o quadro de professores.

Quanto às implicações da branquitude no tocante aos desafios e estratégias vivenciadas pelos estudantes, destaco como resultado principal a própria condição de existência do curso, posto que não faz parte do organograma da UFC, contexto que dificulta a disponibilização de recursos e, portanto, afeta as condições de acesso e permanência dos estudantes indígenas. Nesse sentido, tais cursos se apresentam ainda mais vulneráveis por se tratar de uma vinculação específica e de caráter temporário com a UFC. Haja vista que é sempre necessário que seja aberto um novo edital para a disponibilidade de uma nova turma.

Desse contexto, outros desafios se desdobram como a dificuldade de recursos que possam ofertar mais condições de acesso e permanência, envolvendo o campo da estadia, alimentação, transporte etc. Destaco, também, as dificuldades relativas à burocracia, bem como o desafio de acesso à saúde indígena e de creches nas proximidades da UFC – ou mesmo em suas instalações. Os achados no que concerne aos pontos fortes envolvem, dentre outros, a participação dos estudantes indígenas nas plenárias, momento em que são decididos a alocação de recursos, o período das etapas etc. Portanto, além das aulas terem uma constituição a partir da coletividade, as decisões no campo da gestão também são construídas nesse formato.

Quanto às estratégias, os resultados indicam, por exemplo a diversificação das metodologias de avaliação, que pode ser construído a partir da oralidade, de produções artísticas, de culinária etc., ficando a critério de cada docente. Ademais, é imprescindível que o tensionamento seja constante a fim de manter e garantir que os direitos já alcançados sejam efetivados, bem como de aprimorar as políticas de permanência e angariar outras que também são urgentes para a ampliação da participação indígena no âmbito universitário. Aponto que as estratégias intersetoriais, por sua vez, precisam ser discutidas de forma ampla, transcendendo às esferas do trabalho e da assistência, ampliando-se para a saúde, cultura etc.

É imprescindível, também, ressaltar que os resultados da pesquisa só reforçam a importância de manter, reforçar e aprimorar continuamente o programa. O encontro inter-racial é fundamental para a decolonização do saber. Ressalto, portanto, a relevância de tais reflexões para que seja possível avançar continuamente.

Ademais, penso que os resultados dessa pesquisa transcendem a concretização dos objetivos instituídos. Almejo que ela inspire a abertura de portas para novas reflexões e avaliações dentro do contexto universitário porque a produção de saber opera nas diversas áreas da vida social, repercutindo em discursos que podem – ou não – contribuir para a manutenção

do *status quo*. A universidade precisa olhar para si e para as relações de poder que fazem parte de sua constituição.

Apresento, ainda, algumas limitações. O método que utilizei não prevê uma imersão efetiva no campo de pesquisa, no sentido de participar das aulas, vivenciar as experiências em conjunto, desenvolvendo, assim, uma pesquisa-ação-participante. Acredito que isso traria muitos elementos para discussão. Para isso, é preciso atravessar o processo do Comitê de Ética para fazer pesquisa com povos indígenas, o que penso ser bastante relevante para pesquisas futuras.

Entendo como importante também o desenvolvimento de novas pesquisas que possam ampliar as discussões sobre o acesso e a permanência de povos indígenas mediante a análise dos documentos oficiais: Regimento Geral da UFC, Estatuto da UFC, Resoluções do Conselho Universitário e do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, dentre outros materiais produzidos no âmbito institucional. Acredito que tal análise possibilitará perceber em que circunstâncias as resoluções discutem e/ou aprovam medidas que fazem resistência à branquitude e que visam a transformação social.

Outro dado relevante que emergiu, ao longo das entrevistas, foi a necessidade de revisar as ementas dos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena Kuaba e Pitakajá, e entendo que pesquisas nesse campo também poderão ser deveras relevante. E, reforço que tais análises devem se estender aos demais cursos de graduação da UFC, pois um dos achados também diz respeito à própria formação profissional de diversos cursos. Como a grade curricular das graduações tem pensado essa temática? Boa parte dos/as integrantes da pesquisa afirmaram que não tiveram acesso a estudos nesse campo.

Por fim, destaco a guinada do ensino remoto no pós-pandemia. Essa realidade traz consigo novos formatos de relações e possibilidades de construções teórico-metodológicas, como professores/as têm lidado com isso? Quais são os efeitos da branquitude em uma relação mediada por uma tecnologia em que, muitas vezes, não se vê o corpo, a pele, a cara? Apenas uma letra em meio a tantas outras. Por isso, defendo, que venham mais pesquisas, mais contribuições para a construção de uma ciência (des)natural, que não reproduza a branquitude e que promova espaços em que a diversidade racial, social, sexual, regional etc. exista e resista!

## REFERÊNCIAS

- ACOSTA, A. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Editora Elefante, 2019.
- ALCÂNTARA, L. C. S.; SAMPAIO, C. A. C. Bem Viver: uma perspectiva (des) colonial das comunidades indígenas. **Revista Rupturas**, San José, v. 7, n. 2, p. 1-31, 2017.
- ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALVES, Daniel Cardoso. Acadêmicos indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência no ensino superior: uma análise da política de inclusão adotada pela Universidade Estadual do Sudeste da Bahia (UESB). **Revista Diversidade e Educação**, Rio Grande, v. 7, n. 1, p. 121-150, 2019.
- ANGELIN, Ana. Paula; ZOLTOWSKI, Ana Paula Couto; TEIXEIRA, Marco Antonio Pereira. A construção do projeto de vida e carreira em estudantes indígenas: um estudo exploratório. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 29, p. 1-10, 2017.
- ANGNES, J. S.; FREITAS, M. F. Q.; KLOZOVSKI, M. L.; COSTA, Z. F.; ROCHA, C. M. A Permanência e a conclusão no ensino superior: o que dizem os Índios da Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná (UNICENTRO) – Brasil. **Education Policy Analysis Archives**, Arizona, v. 25, n. 6, p. 1-34, 2017.
- ANTUNES, T. O. 1863: o ano em que um decreto-que nunca existiu-extinguiu uma população indígena que nunca deixou de existir. **Revista Aedos**, Natal, v. 4, n. 10, p. 8-27, 2012.
- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, 2013.
- BARBOSA, Y. M. **O museu indígena Pitaguary**: proposta de incorporação do horto de plantas medicinais na coleção museológica. 2019. Dissertação (Mestrado em Preservação e Gestão do Patrimônio Cultural das Ciências e da Saúde) - Fundação Oswaldo Cruz, Casa de Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2019.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOMFIM, Z. A. C. **Cidade e afetividade**: estima e construção dos mapas afetivos de Barcelona e São Paulo. Fortaleza: UFC Edições, 2010.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 05.10.1988**. Brasília, DF. 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 29 jun. 2023.
- BRASIL. **Decreto n.º 26, de 4 de fevereiro de 1991**. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1991. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D0026.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm). Acesso em: 01 mar. 2024.

**BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 02 jul. 2023.

**BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

**BRASIL. Resolução nº 3, de 10 de novembro de 1999.** Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf). Acesso em: 03 jul. 2023.

**BRASIL. Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rkp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rkp01_02.pdf). Acesso em: 01 mar. 2024.

**BRASIL. Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN52012.pdf?query=Escolas%20da%20Educação%20Indígena%20na%20Educação%20Básica](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52012.pdf?query=Escolas%20da%20Educação%20Indígena%20na%20Educação%20Básica). Acesso em: 01 jul. 2023

**BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 01 mar. 2024.

**BRASIL. Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012.** Normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466\\_12\\_12\\_2012.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html). Acesso em: 20 set. 2020.

**BRASIL. Resolução nº 1, de 07 de janeiro de 2015.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category\\_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 29 jun. 2023.

BENTO, C. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-58. 2002.

BENTO, C. **O pacto da branquitude**. Companhia das Letras, 2022.

CARDOSO, L. **O branco “invisível”**: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil. 2008. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2008.

CARDOSO, L. Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Manizales, v. 8, n. 1, p. 607-630, 2010.

**CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os) junto aos povos indígenas**. Brasília: CFP, CREPOP, 2022.

CURI, M. V. O direito consuetudinário dos povos indígenas e o pluralismo jurídico. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 230-230, 2012.

DAVID, Moisés; MELO, Maria Lúcia.; MALHEIRO, Jão Manuel da Silva. Desafios do currículo multicultural na educação superior para indígenas. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 111-125, 2013.

DIANGELO, R. Fragilidade branca. **Revista ECO-Pós**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 35-57, 2018.

DIANGELO, R. **Não basta não ser racista**: sejamos antirracistas. São Paulo: Faro Editorial, 2020.

EBEIDALLA, F. S. **Aguydjeweté- racismo estrutural perpetrado aos povos indígenas pelo estado brasileiro**: a nova estratégia do marco temporal. 2023. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

FEITOSA, M. Z. de S. **Afetividade na residência integrada em saúde**: o psicólogo no território de form“ação”. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

FEITOSA, M. Z. de S. **Lideranças Pitaguary de Monguba**: estratégias do bem viver e de compromisso ético-político. 2019. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

FEITOSA, M. Z. de S.; BOMFIM, Z. A. C. Povos originários em contextos de desigualdade social: afetividade e bem viver como modos de (re)existência ético-política. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 20, n. 49, p. 719-734, 2020.

FÉLIX, A. C.; MONTEIRO, E.; MONTEIRO, E. SANTANA, E.; COSTA, J.; SOUZA, S. Educação indígena. In: MENDES, M.; OLIVEIRA, N.; VALENTE, H. (org.). **Atuação docente na diversidade**: estudos sobre Educação Especial, Educação Indígena, EJA, Educação Ribeirinha, Raça e Gênero. Pará de Minas: VirtualBooks Editora, 2017. p. 20-34.

FERNANDES, E. A. Novos atores em cena na antropologia. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 254-254, 2016.

GÓIS, C. W. L. Psicologia comunitária. **Universitas: Ciências da Saúde**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 277-297, 2003.

GÓIS, C. W. L. **Saúde comunitária**: pensar e fazer. São Paulo: Editora HUCITEC, 2008.

GONZAGA, J. L. A.; REIS, J. T.; AZEVEDO, J. C. Razão e Raça uma construção da Modernidade e Colonialidade no processo de Colonização da América. In: SILVA, C. A.; AÇO, J. P. R. R. (org.). **Relações étnico-raciais e a descolonização do pensamento**. São Paulo: Editora Metodista, 2018.

GROSFOGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.

HIRANO, L. F. K.; ACUÑA, M.; MACHADO, B. F.. (org.). **Marcadores sociais das diferenças**: fluxos, trânsitos e intersecções. Goiânia: Editora Imprensa Universitária, 2019.

HOLANDA, V. C. C.; SILVA, R. M. G.; ANDRADE, G. M. A ancestralidade como epistemologias indígenas e decolonial na formação do professor atuante nas licenciaturas interculturais. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Piauí, v. 27, n. esp. 1, p. e023016-e023016, 2023.

INDÍGENA. DICIO - Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/indigena/>. Acesso em: 02 marc. 2024.

JECUPÉ, K. W. **A terra dos mil povos**: História Indígena brasileira contada por um Índio. São Paulo: Editora Peirópolis, 1998.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020a.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020b.

KAWAKAMI, É. A. Currículo, ruídos e contestações: os povos indígenas na universidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 1-18, 2019.

LABORNE, A. A. P. **Branquitude em foco**: análises sobre a construção da identidade branca de intelectuais no Brasil. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

LACERDA, R. F.; FEITOSA, S. F. Bem viver: projeto u-tópico e de-colonial. **Interritórios**, Recife, v. 1, n. 1, p. 5-23, 2015.

LAGO, M. C. de S.; MONTIBELER, D. P. da S.; MIGUEL, R. de B. P. Pardismo, Colorismo ea “Mulher Brasileira”: produção da identidade racial de mulheres negras de pele clara. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 31, n. 2, p. 1-15, 2023.

LIMA, G. R.; URQUIZA, A. H. A. Agronegócio, desenvolvimento e territórios indígenas tradicionais: os desafios dos direitos Humanos em Mato Grosso do Sul. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru, v. 3, n. 2, p. 115-131, 2015.

LONGHINI, L. Z. Educação e aprendizagem de indígenas Terena: considerações éticas a partir de um estudo etnopsicológico. **Cadernos CIMEAC**, Uberaba, v. 7, n. 1, p. 125-142, 2017.

LUNA, W. F.; TEIXEIRA, K. C.; LIMA, G. K. Mapeamento e experiências de indígenas nas escolas médicas federais brasileiras: acesso e políticas de permanência. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 25, p. 1-19, 2021.

MARIN, J. R. A Santa Sé e o serviço de proteção ao índio: as disputas entre a igreja católica e o estado pela tutela e gestão das populações indígenas. **História**, São Paulo, v. 40, p. 1-30, 2021.

MARKUS, C. **As contribuições da concepção indígena do Bem Viver para uma educação intercultural e descolonial**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

MARTÍN-BARÓ, I. O papel do psicólogo. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 2, p. 7-27, 1997.

MELO, W. C.; SCHUCMAN, L. V. Mérito e mito da democracia racial: uma condição de (sobre) vivência da supremacia branca à brasileira. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 21, p. 14-23, 2022.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017.

MILANEZ, F.; SÁ, L.; KRENAK, A.; CRUZ, F. S. M.; RAMOS, E. U.; JESUS, G. S. Existência e diferença: o racismo contra os povos indígenas. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 2161-2181, 2019.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINAYO, M. C. S.; COSTA, A. P. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 40, p. 11-25, 2018.

MOSER, G. Psicologia Ambiental no novo milênio: integrando a dinâmica cultural e a dimensão temporal. In: TASSARA, E. (org.). **Panoramas interdisciplinares para uma psicologia ambiental do urbano**. São Paulo: EDUC, 2001.

MÜLLER, T. M. P; CARDOSO, L. (org.). **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2018.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

MUNHÓS, L. V. A; URQUIZA, A. H. A. Povos indígenas e interculturalidade: o pluralismo jurídico latino-americano. **Revista de Movimentos Sociais e Conflitos**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 15-34, 2020.

NÚÑEZ, G. D. **Nhande ayvu é da cor da terra**: perspectivas indígenas guarani sobre etnogenocídio, raça, etnia e branquitude. 2022. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

PRANDINI, P. D.; PASSOS, A. H. I. Branquitude no Brasil: desafios para uma educação decolonial na sociedade pós-colonial. **Revista Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 65-81, 2019.

NASCIMENTO, F. J. S. Presença, silenciamento e aparecimento político dos povos indígenas no Ceará. **Revista Tamoios**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 82-96, 2022.

NUNES, A. Educação indígena no Brasil antes da chegada dos europeus. In: Simpósio Nacional de História, 25, 2009. **Anais do XXV Simpósio Nacional de História**. Fortaleza: UFC, 2009. p. 1-11.

OLIVEIRA, D. M. Ética indígena Quíchua interpelando éticas cristãs ocidentais: reflexões latino-americanas. **Caminhando**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 17-31, 2014.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais**. Brasília: OIT, 2011.

OLIVEIRA, S.; GUIMARÃES, O. M.; FERREIRA, J. L. As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 24, n. 55, p. 210-236, 2023.

PEIXOTO, K. P. F. Racismo contra indígenas: reconhecer é combater. **Revista Anthropológicas**, Recife, v. 28, n. 2, p. 27-56, 2017.

PERUZZO, P. P.; OZI, G. O direito à autoidentificação dos povos indígenas como direito fundamental. **Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM**, Santa Maria, v. 15, n. 2, p. 1-29, 2020.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do Saber**: etnocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-126.

QUIJANO, A. Bem viver? Entre o "desenvolvimento" e a decolonialidade do poder. **Revista Contrapunto**, Madrid, v. 2, p. 83-93, 2013.

RAMOS, A. G. **Introdução crítica à Sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1995.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, R. B. O racismo contra os povos indígenas: panorama dos casos nas cidades brasileiras entre 2003 e 2019. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 1-32, 2022.

REY, F. G. **Pesquisa qualitativa em Psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Cengage Learning, 2005.

RODRIGUES, A. D. Tradição e modernidade. **Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas**, Lisboa, v. 1, n. 9, p. 301-308, 1996.

RODRIGUES, A. V. Todo dia é dia de índio: Quais são os povos indígenas do Ceará? **Governo do Estado do Ceará**. Fortaleza, 16 abr. 2019. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2019/04/16/todo-dia-e-dia-de-indio-quais-sao-os-povos-indigenas-do-ceara/>. Acesso em: 10 de jun. 2023.

RUFINO, Â. M. S.; SENNA, L. A. G.; SOUZA, J. V. F. A identidade indígena em tempos contemporâneos. **Revista Fórum Identidades**, São Cristóvão, v. 36, n. 1, p. 91-103, 2022.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 79, p. 71-94, 2007.

SANTOS, B. de S. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 23-72.

SANTOS, D. I. P. dos; GOBBI, M. do C. M.; LOPES, M. M. Formação do professor indígena em Humaitá, sul do Amazonas. **Retratos de Assentamentos**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 206-222, 2017.

SANTOS, S. S.; FRANCO, R. K. G. Vozes indígenas em formação docente e discriminação étnico-racial nas universidades públicas cearenses. In: Congresso Internacional de Ensino e Formação Docente, 2020. Anais [...]. Redenção: UNILAB, 2020. p. 1-10.

SAWAIA, B. B. “A crítica ético-epistemológica da psicologia social pela questão do sujeito” **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p.117-136, jul./dez. 1998.

SAWAIA, B. B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, B. B. (org). **As artimanhas da exclusão**: análise psicosocial e ética da desigualdade social. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 97-118.

SAWAIA. B. B. **Sílvia Lane**. Rio de Janeiro: Imago, 2002.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SCHUCMAN, L. V. Sim, nós somos racistas: estudo psicosocial da branquitude paulistana. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 26, p. 83-94, 2014.

SILVA, G. K. B.; PAULINO, S. F. Licenciaturas Interculturais: estudo de caso dos acadêmicos indígenas Fulni-ô. **RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, Foz do Iguaçu, v. 4, n. 3, p. 1-18, 2018.

SILVA, L. G. L. Impressões sobre o atendimento na secretaria de um curso de licenciatura intercultural indígena: FIEI/UFMG. **Cadernos CIMEAC**, Uberaba, v. 7, n. 1, p. 143-159, 2017.

SOVIK, L. Preto no branco: Stuart Hall e a branquitude. *In: MÜLLER, T. M. P; CARDOSO, L. (org.). Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil.* Curitiba: Appris, 2018. p. 141-154.

STORCH, C. A. A.; TAMBORIL, M. I. B. Políticas de Formação e Carreira Docente Indígena em Contexto Amazônico. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 41, p. 1-13, 2021.

TERRA, R. B. M. R. B.; DAVID, T. D. de. A função social do acesso ao ensino superior diante da sub-representatividade dos povos originários: uma análise acerca da política pública de cotas (lei N° 12.711/2012) e da resistência indígena no Brasil. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 47, p. 107-124, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Indígena Kuaba**. Fortaleza, 2021.

VIANA, I.; TONIAL, F. A. L.; BRUNIERE, M. F.; MAHEIRIE, K. Colonialidade, invisibilização e potencialidades: experiências de indígenas no ensino superior. **Revista Psicologia Política**, Florianópolis, v. 19, n. 46, p. 602-614, 2019.

VIANA, I.; LAHORGUE, J. B. Nem tão branca, nem tão índia. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 21, p. 31-40, 2021.

VIANA, I.; MAHEIRIE, K. Identidades em reinvenção: o fortalecimento coletivo de estudantes indígenas no meio universitário. **Revista Polis e Psique**, Porto Alegre, v. 7, n. 3, p. 224-249, 2017.

VIDAL, A. B. S.; TEIXEIRA, B. J.; SOUSA, S. L.; COELHO, M. R.; GOMES, M. E. S. As vozes ancestrais: a busca pela preservação da sabedoria indígena no estado do Ceará. **Encontros Universitários da UFC**, Fortaleza, v. 7, n. 8, 2022.

WIESE, R. S.; DILL, F. M; VEIGA, A. H. Moradia estudantil indígena: permanência, representatividade e o processo de projeto participativo. **Arquitecturas del Sr**, Concepción, v. 39, n. 60, p. 28-47, 2021.

## APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Em que momento você conheceu os cursos de LII Kuaba e Pitakajá? Você já estudava/trabalhava com povos originários antes de dar aulas nesses cursos?
2. Como você percebe a dinâmica racial dentro do ambiente universitário, especificamente em relação aos estudantes indígenas?
3. Como você descreveria sua própria identidade racial?
4. Você acha que a sua identidade racial afeta o seu conteúdo e a sua metodologia de ensino dos estudantes indígenas dos cursos de LII? Se sim, de que forma você percebe que isso acontece?
5. Você acha que sua identidade racial afeta suas relações com os estudantes indígenas dos cursos de LII? Se sim, de que maneira?
6. O que você comprehende sobre branquitude e como você a percebe dentro dos cursos de LII da UFC?
7. Na sua opinião, como o encontro entre docentes brancos/as e estudantes indígenas opera na trajetória acadêmica dos estudantes indígenas de LII da UFC?
8. Quais estratégias são tomadas ou poderiam ser tomadas para promover uma expressão mais inclusiva dos estudantes indígenas, considerando que as universidades têm, historicamente, um padrão ocidentalizado? Como você as percebe?
9. Na sua percepção, quais são os principais desafios vivenciados pelos estudantes indígenas no acesso e na permanência nos cursos de LII da UFC?
10. Você acredita que a UFC dispõe de estratégias eficazes atualmente implementadas para lidar com esses desafios? Se sim, quais são elas?
11. Como você imagina que a UFC poderia melhorar o suporte oferecido aos estudantes indígenas para garantir seu acesso e permanência nos cursos de LII?

## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convido você a participar, de forma voluntária, da pesquisa realizada por **Mayara Rocha Coelho**, intitulada: “**A BRANQUITUDE NA TRAJETÓRIA ACADÊMICA DOS CURSOS DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA KUABA E PITAKAJÁ: O ENCONTRO ENTRE BRANCOS E INDÍGENAS**”. É importante que você leia atentamente as informações e sinta-se à vontade para realizar quaisquer perguntas que desejar, de forma a compreender todos os procedimentos desta pesquisa.

Tenho como **objetivo** compreender como a branquitude opera na trajetória universitária dos estudantes do curso de Licenciatura Intercultural Indígena (LII) Kuaba e Pitakajá. Destaco, mais especificamente, que esta pesquisa se constitui do interesse em construir discussões que auxiliem práticas decoloniais e emancipatórias através do olhar para a branquitude no processo formativo de professores de educação indígena do estado do Ceará. Ressalto, ainda, como **benefícios** desta pesquisa a reafirmação das diversas formas de produção de conhecimento universitário, bem como a explicitação e criação de possibilidades e estratégias que promovam bons encontros e que potencializam tanto os estudantes-professores de educação indígena quanto os docentes que atuam nesse processo formativo.

Quanto aos **procedimentos** desta pesquisa serão realizadas entrevistas individuais com aproximadamente 20 docentes que atuam no LII Kuaba e Pitakajá. Os dias e horários serão combinados individualmente, podendo acontecer tanto através de um encontro presencial nas instalações da UFC quanto através de plataformas de reuniões virtuais, a fim ampliar as possibilidades de horário para a execução da pesquisa. Caso você escolha realizar a entrevista no formato virtual, criarei um link de reunião no Google Meet e o encaminharei através do canal de comunicação que você preferir. O tempo de entrevista é livre, podendo variar de acordo com a sua disponibilidade de tempo.

Peço autorização para gravar a entrevista, seja mediante gravador de voz – em caso de encontro presencial – ou através de gravação da reunião do Google Meet. A partir dessa gravação, será possível realizar a transcrição da entrevista para a análise de dados. Assumo o **compromisso de utilizar todo o material coletado nas entrevistas exclusivamente para a realização desta pesquisa**, bem como garanto tomar todas as providências necessárias para **garantir o sigilo e o anonimato dos participantes**, de forma que sua identidade não será revelada em nenhuma publicação. Apenas os profissionais responsáveis pela pesquisa terão acesso a essas informações.

Os **riscos** envolvidos na execução desta pesquisa são mínimos e estão relacionados com o desencadeamento de emoções e possíveis desconfortos e/ou constrangimentos ao responder determinadas perguntas. Contudo, reafirmo que a pesquisa será realizada de forma a assegurar a confidencialidade das informações de acordo com os padrões profissionais de sigilo, bem como **será possível encerrar a pesquisa a qualquer momento**. Sendo psicóloga, também estarei apta e à disposição para lidar com eventuais demandas emocionais que possam surgir no decorrer da pesquisa, de forma a fazer os encaminhamentos necessários. Deixo explícito que sua **participação é voluntária** e que sua recusa em participar não lhe trará qualquer

**prejuízo**, sendo possível que você retire o seu consentimento em participar desta pesquisa a qualquer momento. Acrescento também que você **não receberá nenhuma vantagem financeira** para participar desta pesquisa.

Para participar desta pesquisa, você precisará assinar este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os resultados deste estudo estarão à sua disposição quando a pesquisa for finalizada e a qualquer momento você poderá, a qualquer momento, ter acesso às informações referentes à pesquisa pelos endereços e telefone das pesquisadoras, indicados a seguir:

**Nome: Mayara Rocha Coelho**

**Endereço:** Av. da Universidade, 2762, Benfica - CEP: 60.020-180 - Fortaleza/CE – Área 2 do Centro de Humanidades - Bloco Didático Prof. Ícaro de Sousa Moreira

**Telefones para contato:** (85) 9 99291035

**Nome: Zulmira Áurea Cruz Bomfim**

**Endereço:** Av. da Universidade, 2762, Benfica - CEP: 60.020-180 - Fortaleza/CE – Área 2 do Centro de Humanidades - Bloco Didático Prof. Ícaro de Sousa Moreira

**Telefones para contato:** (85) 9925-9315

**Instituição:** Universidade Federal do Ceará (UFC) – Departamento de Psicologia

**Endereço:** Av. da Universidade, 2762, Benfica - CEP: 60.020-180 - Fortaleza/CE – Área 2 do Centro de Humanidades - Bloco Didático Prof. Ícaro de Sousa Moreira

**Telefones para contato:** (85) 3366-7723 / 3366-7722

**ATENÇÃO:** Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2023

---

Nome do participante da pesquisa

Data

Assinatura

---

Nome da pesquisadora

ata

Assinatura