



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CÂMPUS DE ARAGUAÍNA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA E TERRITÓRIO  
(PPGCULT/UFT)  
MESTRADO EM ESTUDOS DE CULTURA E TERRITÓRIO**

**MARCELA PEREIRA LIMA ARCANJO**

**DA ALDEIA À UNIVERSIDADE: TRAJETÓRIAS SOCIOESPACIAIS DAS  
DISCENTES INDÍGENAS DA UFT – CÂMPUS DE ARAGUAÍNA.**

Araguaína- TO

2019

**MARCELA PEREIRA LIMA ARCANJO**

**DA ALDEIA À UNIVERSIDADE: TRAJETÓRIAS SOCIOESPACIAIS DAS  
DISCENTES INDÍGENAS DA UFT – CÂMPUS DE ARAGUAÍNA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cultura e Território (PPGCULT), da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus Araguaína como requisito à obtenção do título de Mestre em Estudos de Cultura e Território.

Linha de pesquisa II: Paisagens, Narrativa e Linguagens.

Orientadora: Profa. Dra. Kênia Gonçalves Costa.

ARAGUAÍNA- TO  
2019

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

- A668d Arcanjo, Marcela Pereira Lima Arcanjo.  
Da Aldeia à Universidade: Trajetórias Socioespaciais das discentes indígenas da UFT – Câmpus de Araguaína.. / Marcela Pereira Lima Arcanjo Arcanjo. – Araguaína, TO, 2019.  
129 f.
- Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Estudo de Cultura e Território, 2019.  
Orientadora : Kênia Gonçalves Costa Gonçalves Costa
1. Acadêmicas Indígenas. 2. Trajetórias Socioespaciais. 3. Universidade. 4. Decolonialidade. I. Título

**CDD 306**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

MARCELA PEREIRA LIMA ARCANJO

DA ALDEIA À UNIVERSIDADE: TRAJETÓRIAS SOCIOESPACIAIS DAS  
DISCENTES INDÍGENAS DA UFT – CAMPUS ARAGUAÍNA.

Dissertação apresentada à UFT –  
Universidade Federal do Tocantins –  
Câmpus Universitário de Araguaína,  
Programa de Pós-Graduação em Cultura e  
Território (PPGCULT) foi avaliada para a  
obtenção do título de mestre e aprovada em  
sua forma final pela Orientadora e pela  
Banca Examinadora.

Data de Aprovação 30/08/2019

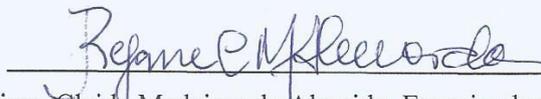
Banca Examinadora



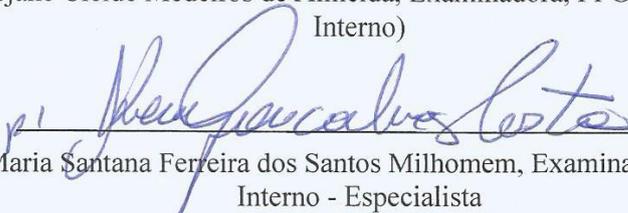
Profª. Dra. Kênia Gonçalves Costa, Orientadora, UFT



Profª. Dra. Maria do Socorro Pimentel da Silva, Examinadora, Educação Intercultural –  
Letras-UFG (Membro Externo)



Profª. Dra. Rejane Cleide Medeiros de Almeida, Examinadora, PPGCult – UFT (Membro  
Interno)



Profª. Dra. Maria Santana Ferreira dos Santos Milhomem, Examinadora, UFT (Membro  
Interno - Especialista)

Às minhas filhas, Ana Clara e Alice, razões da minha vida e que me motivam a continuar crescendo.

Aos meus pais, Ana Pereira e Marcelino (in memoriam), exemplos em minha trajetória de humildade, honestidade e amor.

Às interlocutoras desta pesquisa, que me deram a oportunidade de aprender com suas riquezas de saberes.

## AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida e por me conceder saúde e serenidade para passar por essa etapa, por ser um dos pilares que me sustenta e por me permitir viver esse momento único, que tanto contribuiu para o meu crescimento não só profissional, mas como ser humano.

Às minhas filhas, Ana Clara e Alice, que suportaram a minha ausência nestes dois anos, que ouviram imensas vezes: agora não, mamãe está estudando! Vai brincar na sala, mamãe está estudando! Hoje mamãe não pode, vou estudar! Enfim, foi sacrifício para elas também, mas que um dia espero que entendam que foi necessário. A elas todo o meu amor, em sua maior plenitude.

Ao meu esposo Alexander, que também passou pelo sacrifício de sobreviver a minha falta de tempo, com o mal humor nos dias de estresse. Por ter assumido a minha posição com maestria perante às nossas filhas. Obrigada pelo amor, carinho e companheirismo!

À minha mãe Ana Pereira. Gratidão por todo cuidado, zelo e apoio! Nenhuma palavra conseguirá expressar meu agradecimento, pois todo esse tempo cuidou de mim, das minhas filhas, da minha família. Tenho a graça e a felicidade de tê-la como vizinha, então as refeições, nestes dois anos, foram sempre em sua casa, porque dizia que era para sobrar mais tempo para eu estudar... a ela toda minha gratidão e amor!

À minha família, meu irmão Marcio, por sempre acreditar em mim. Às minhas tias, tios, primas e primos, que sempre me apoiaram e se colocaram à disposição para ajudar no que fosse preciso, por sempre vibrarem comigo em cada etapa vencida. Sei que estão felizes como eu estou. Amo vocês!!!

À Prof.<sup>a</sup> Dra. Kênia Gonçalves Costa, pelo amor com a orientação. Nestes dois anos, foi mais que uma professora/orientadora, se tornou amiga, companheira. Me conduziu de forma carinhosa e amorosa, sua paciência com uma orientanda dependente fez o diferencial, nas minhas angústias sempre me atendeu, foram inúmeras horas de conversas e sempre com um respeito mútuo. Obrigada pela linda construção que fizemos!

Às interlocutoras desta pesquisa, as acadêmicas indígenas, que aceitaram o convite para contribuir, nos cedeu seu tempo e compartilharam conosco suas histórias de vida, tão particular e íntimo. Vocês me fizeram ser uma pessoa melhor e sou grata por isso!

À Universidade Federal do Tocantins, na qual tenho uma longa formação acadêmica desde a graduação, pós-graduação (especialização e mestrado) e também como servidora. Ao meu setor de lotação, secretaria acadêmica, em nome da minha “chefa” Hérica Moreira

estendo os agradecimentos aos meus colegas de trabalho, pelo apoio e compreensão, que durante o meu afastamento para o mestrado se desdobraram para suprir a minha ausência.

Ao PPGCULT - Programa de Mestrado em Estudos de Cultura e Território, que me deu a oportunidade de crescimento. Aos professores das disciplinas cursadas, pela partilha de seus conhecimentos/saberes, foram muitas trocas de diálogos os quais foram fundamentais para minha formação.

Às professoras da banca de qualificação e defesa, Maria do Socorro, Maria Santana e Rejane. Mulheres fortes e compromissadas com a luta da Educação, suas contribuições e apontamentos foram essenciais para o aprimoramento da pesquisa.

Aos colegas da 3ª turma, pelo companheirismo, sensibilidade e partilha, especialmente à Ianed, minha amiga da vida e que foi companheira nesta jornada também, nossos laços ficaram mais fortes e sua companhia tornou esse fardo mais leve.

Aos amigos que me acompanharam durante essa fase, que não me arrisco a citar os nomes, mas guardo no coração cada um.

Ao Prof. Dr. João de Deus, por não se cansar em ajudar, mesmo com a agenda apertada por seus compromissos acadêmicos, sempre conseguia oferecer uma mão amiga e fazer contribuições valiosíssimas. Obrigada por me mostrar que existe amor na Educação, pois a forma com que você ensina nos faz crer nisso.

Às inúmeras pessoas que me ajudaram, desde o início, na elaboração do projeto e durante todo o processo do mestrado, seja com dicas de bibliografia, de escrita ou simplesmente com uma palavra amiga.

Enfim, gratidão é a palavra que me define no momento! Obrigada a todos/as!

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos. (FREIRE, 2000)

## RESUMO

A presente pesquisa trata das trajetórias socioespaciais das acadêmicas indígenas do câmpus de Araguaína da Universidade Federal do Tocantins – UFT, matriculadas no primeiro semestre de 2018. Nos últimos anos, observou-se um aumento significativo de indígenas nas universidades brasileiras, essa inserção é, em parte, reflexo das políticas públicas de acesso, no entanto, percebemos que ainda existem muitos entraves quanto à permanência. Propõe-se analisar como se dá a trajetória socioespacial destas estudantes indígenas, da aldeia à universidade, os avanços e desafios. Entende-se como trajetória socioespacial a história de vida de cada indivíduo, as experiências vividas dentro de uma temporalidade e uma espacialidade, sendo que não possui uma constituição linear e/ou contínua. Para atender os objetivos da pesquisa efetuou-se o recorte de gênero, por reconhecer que as mulheres, em geral, ainda sofrem os efeitos de viverem em uma cultura patriarcalista e androcêntrica e, no caso das mulheres indígenas, as diferenças, quando em contato ou no caso da vivência na cultura dos não indígenas, o fosso tende a se acentuar e, nesse sentido, podemos citar uma tríplice condição que a coloca em situação de fragilidade: ser mulher, ser indígena e ser vulnerável economicamente. Para analisar as trajetórias no âmbito educacional utilizou-se da fenomenologia, subsidiada pela história oral, com uso dos procedimentos: revisão bibliográfica, coleta de dados secundários, oficinas/rodas de conversa, notas e diários de campo, formulário digital, gravações em áudio e momentos de entrevistas individuais autorizadas pelas interlocutoras. Esta pesquisa, também tem a pretensão de gerar subsídios para a Instituição e com ele fazer sugestões, principalmente as que tenham surgido das acadêmicas indígenas, para que esse processo formativo seja menos doloroso, por exemplo, foram indicações das próprias acadêmicas que os processos para os indígenas sejam menos burocráticos (simplificação do Cubo, editais específicos para indígenas) e sobre as políticas públicas, que haja melhorias nas existentes e criação de outras para atender demandas específicas. Pretende-se, a partir das narrativas destas estudantes, trazer sua voz e conhecê-las melhor, ouvir das protagonistas como ocorre a saída da aldeia para a Universidade, identificar quais são suas dificuldades e sucessos neste processo.

**Palavras-chave:** Acadêmicas Indígenas; Trajetórias Socioespaciais; Universidade.

## ABSTRACT

This research deals with the socio-spatial trajectories of the indigenous academics of the Araguaína campus of the Federal University of Tocantins - UFT, enrolled in the first semester of 2018. In the last years, there has been a significant increase of indigenous people in Brazilian universities, this insertion is, in part, a reflection of the public access policies, however, we realize that there are still many barriers to permanence. It proposes to analyze how the socio-spatial trajectory of these indigenous students, from the village to the university, the advances and challenges. Socio-spatial trajectory is understood as the life history of each individual, the experiences lived within a temporality and a spatiality, and does not have a linear and / or continuous constitution. To attend the research objectives, a gender cut was made, recognizing that women, in general, still suffer the effects of living in a patriarchal and androcentric culture and, in the case of indigenous women, the differences when in contact or In the case of living in non-indigenous culture, the gap tends to widen and, in this sense, we can cite a threefold condition that puts her in a situation of fragility: being a woman, being indigenous and being economically vulnerable. To analyze the trajectories in the educational field, we used phenomenology, subsidized by oral history, using the following procedures: literature review, secondary data collection, workshops / conversation wheels, notes and field diaries, digital form, audio recordings and moments of individual interviews authorized by the interlocutors. This research also intends to generate subsidies for the Institution and make suggestions, especially those that have emerged from indigenous academics, so that this formative process to be less painful, for example, were indications of the academics themselves that the processes for them less bureaucratic (cube simplification, specific edicts for indigenous people) and public policies, improvements to existing ones and creation of new ones to meet specific demands. It is intended, from the narratives of these students, to bring their voice and get to know them better, to hear from the protagonists how the village leaves for the University, to identify their difficulties and successes in this process.

**KEYWORDS:** Indigenous Academics; Socio-spatial Trajectories; University.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01-	Diálogo Teórico.....	27
Figura 02-	Caminho metodológico.....	29
Figura 03-	Mapa da localização dos câmpus da instituição (UFT).....	31
Figura 04-	Mapa da localização dos povos que estão ou já passaram pela UFT – Câmpus Araguaína.....	42
Figura 05-	Troncos linguísticos indígenas.....	53

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01-	Ingressos por ano.....	40
Gráfico 02-	Indicações de mudanças de cursos na UFT.....	47
Gráfico 03-	Ingressos por Curso.....	49

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01-	Trajetórias Intrainstitucionais dos/as Estudantes Indígenas da UFT - Câmpus Araguaína.....	38
Quadro 02-	Síntese das Trajetórias das Acadêmicas Indígenas da UFT - Câmpus Araguaína.....	44
Quadro 03-	Perfil Resumido das Interlocutoras.....	119
Quadro 04	Trajetórias institucionais dos/as Estudantes Indígenas – 2005/1 a 2018/1.....	124

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Consepe	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
Consuni	Conselho Universitário
COPESE	Comissão Permanente de Seleção
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CUBO	Cadastro Unificado de Bolsistas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMVZ	Escola de Medicina Veterinária e Zootecnia
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNTROP	Fundação de Medicina Tropical do Tocantins
ISA	Instituto Socioambiental
MEC	Ministério da Educação
MOB	Manual de Orientação Básica
NEAI	Núcleo de Estudos e Assuntos Indígenas
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBIC-AF	Programa Institucional de Iniciação Científica nas ações afirmativas
PIMI	Programa Institucional de Monitoria Indígena
PPGCULT	Programa de Pós-Graduação em Cultura e Território
PPGL	Programa de pós-graduação em Letras: Ensino de língua e literatura
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários da UFT
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
RU	Restaurante Universitário
SIE	Sistema de Informação para o Ensino
SISU	Sistema de seleção unificada
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UNITINS	Universidade Estadual do Tocantins

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>15</b>
<b>2. É PRECISO CONHECER O CHÃO EM QUE PISAMOS</b>	<b>31</b>
<b>2.1 A Universidade Federal do Tocantins e as ações afirmativas</b>	<b>31</b>
2.1.1 – Breve histórico da Universidade Federal do Tocantins	32
2.1.2 – Ações Afirmativas na UFT	33
2.1.3 – Ações Afirmativas na UFT Câmpus de Araguaína	36
<b>2.2 Caracterização das Acadêmicas Indígenas do Câmpus de Araguaína</b>	<b>43</b>
2.2.1 Acadêmicas Indígenas: caracterização situacional	46
2.2.2 Apresentando os Povos Indígenas	52
2.2.3 Apresentando as interlocutoras	56
<b>3. ACADÊMICAS INDÍGENAS DA UFT – CÂMPUS DE ARAGUAÍNA: CAMINHOS A SEREM DIALOGADOS E ESPACIALIZADOS</b>	<b>61</b>
<b>3.1 Construir uma territorialidade é possível?</b>	<b>65</b>
<b>3.2 O Ser Mulher Indígena</b>	<b>81</b>
<b>3.3 Saberes no trilhar acadêmico – Pesquisas das Acadêmicas Indígenas</b>	<b>85</b>
<b>4. ACADÊMICAS INDÍGENAS: PERCURSOS E POLÍTICAS PÚBLICAS</b>	<b>88</b>
<b>4.1 Políticas Públicas para indígenas na UFT</b>	<b>88</b>
<b>4.2 Interdisciplinaridade e Interculturalidade no trilhar das Acadêmicas Indígenas</b>	<b>95</b>
<b>4.3 Em busca de uma Educação Decolonial</b>	<b>98</b>
<b>4.4 Encaminhamentos</b>	<b>101</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>107</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>111</b>
<b>BIBLIOGRAFIA CONSULTADA</b>	<b>116</b>
<b>FONTES PRIMÁRIAS</b>	<b>117</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>118</b>
<b>Apêndice A: Biografia Resumida das Interlocutoras Acadêmicas Indígenas da UFT – Câmpus de Araguaína.</b>	<b>118</b>
<b>Apêndice B: Quadro Resumido do perfil das Interlocutoras</b>	<b>119</b>
<b>Apêndice C: Roteiro semiestruturado para Entrevista com Acadêmicas Indígenas da UFT – Câmpus de Araguaína.</b>	<b>120</b>
<b>Apêndice D: Formulário digital para finalização da Pesquisa: DA ALDEIA À UNIVERSIDADE: TRAJETÓRIAS SOCIOESPACIAIS DAS DISCENTES INDÍGENAS DA UFT – CÂMPUS DE ARAGUAÍNA.</b>	<b>121</b>

<b>Apêndice E: Termo Consentimento Livre e Esclarecido</b>	<b>122</b>
<b>Apêndice F: Síntese trajetórias institucionais dos/as Estudantes Indígenas – 2005/1 a 2018/1</b>	<b>124</b>
<b>ANEXO</b>	<b>127</b>
<b>Anexo 01: Parecer do Comitê de Ética</b>	<b>127</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Ao se fazer uma pesquisa, precisamos primeiro refletir os motivos que nos impulsionam, precisamos entender o porquê do respectivo trabalho. Em razão disso sinto necessidade de fazer um memorial reflexivo para responder a tais questões.

Creio que a melhor maneira de iniciar é me apresentando: Sou Marcela Pereira Lima Arcanjo (o último sobrenome adquiri após o casamento), nascida no dia 30 de abril de 1982 na cidade de Aragominas, a qual aqui neste memorial irei chamar pelo seu nome popular: Pé do Morro, pois é assim que chamo no dia a dia e o nome tem significado para mim. Sou filha de Ana Pereira e Marcelino Barbosa de Lima (*in memoriam*) e tenho somente um irmão, Marcio Pereira Lima. Casada com Alexander Pires Arcanjo e mãe de duas princesas: Ana Clara Pereira Arcanjo (sete anos) e Alice Pereira Arcanjo (quatro anos).

Tentarei nesse momento resgatar minhas memórias no intuito de fazer um arquivo da minha própria vida. Philippe Artières (1998, p. 11) diz que “Arquivar a própria vida é se pôr no espelho, é contrapor à imagem social a imagem íntima de si próprio, e nesse sentido o arquivamento do eu é uma prática de construção de si mesmo e de resistência”

Trago as memórias de infância por considerar ser a melhor época da minha vida e também a que me ensinou os valores que tenho até hoje. Nessa época nosso olhar de criança era puro, não víamos muita maldade no mundo, existia igualdade entre nossos amiguinhos e tudo isso foi tão rico, tão saudável. Foi uma época muito tranquila, infância de cidade de interior: crianças brincando na rua, os coleguinhas brincando nos quintais dos vizinhos, os adultos sentados em suas portas jogando conversa fora. Existia uma igualdade aparente, por mais que a classe social fosse bem parecida, na hora de brincarmos não existia diferença e éramos felizes assim.

A rotina era simples: escola, casa, vizinhos e igreja. Minha mãe era professora e meu pai lavrador, nossa vida era bastante simples, não tínhamos muitos brinquedos, devido à condição financeira não permitir, mas construíamos os nossos próprios brinquedos. Na rua eu brincava menos porque minha mãe era daquelas tradicionais que dizia que menina não podia ficar brincando na rua com meninos, salvo raras exceções de quando jogávamos beto (nem sei se é assim que escreve). Era uma das minhas brincadeiras preferidas, gostava também de peteca (aqui chama bolinha de gude), mas só podia jogar no fundo do quintal, na “porta” da rua só meu irmão jogava.

Fui criada em regime tradicional, conservador, patriarcal, ouvindo sempre o discurso: isso não é “coisa” de menina, mas não culpo meus pais, era a realidade da sociedade da época e eles queriam o melhor para mim. Claro que sou grata de hoje conseguir perceber esse erro e não repetir com minhas filhas, mas entendo a postura deles e não sou revoltada pela forma que fui criada. Mas mesmo dessa forma, talvez severa, eles nos ensinaram a viver, a correr atrás, a buscar melhoria, a sermos pessoas honestas, com dignidade e sou grata a eles por toda a educação que nos fora repassada.

Meu pai era lavrador e não tinha estudo, fez até a quarta série em escola rural, basicamente para aprender a ler e a escrever, mas tinha um ótimo raciocínio e era muito bom em matemática. Minha mãe estudou um pouco mais, fez até o fundamental e depois começou a dar aula na escola lá do Pé do Morro mesmo. Fez o Ensino Médio pelo projeto Lume (alguma coisa assim) que era tipo o Enceja que temos hoje. Foi professora a vida toda, trabalhava com alfabetização, limitada de formação, mas era muito dedicada em sua profissão. Na família da minha mãe quase todos os irmãos foram professores, então o incentivo aos estudos era constante, principalmente da parte da família materna.

No Pé do Morro não existia escolar particular e mesmo que existisse acredito que teríamos estudado na escola pública mesmo, não tínhamos recursos para pagar. Era a Escola Estadual Getúlio Vargas, na época, a única da cidade, então estudei nessa escola até o término do Ensino Médio. Ao terminar o Ensino Fundamental minha mãe queria que viéssemos estudar em Araguaína, pois no Pé do Morro só existia o Magistério, naquela época existiam os cursos profissionalizantes e o Colegial, minha mãe achava que se fizéssemos o colegial nos prepararíamos melhor para o vestibular. Só que eu fiquei com um impasse, não queria deixar a minha turma que estudei a vida toda e optei a fazer concomitantemente os dois Ensinos Médios, pela manhã fazia o Colegial em Araguaína e a noite o Magistério no Pé do Morro.

Fiz minha graduação em Matemática, iniciando na Universidade Estadual do Tocantins - UNITINS, a qual foi encampada pela Universidade Federal do Tocantins - UFT no ano de 2003, então terminei o curso pela UFT no final de 2003. Antes de concluir o curso tive algumas experiências profissionais: trabalhei em uma escola de informática, fiz um estágio na companhia de energia elétrica, depois fui trabalhar em um escritório de contabilidade, no qual fiquei por três anos.

Após um ano da conclusão do curso recebi uma proposta de sala de aula, confesso que relutei, não me sentia preparada e pairava um certo medo, mas resolvi aceitar. A escola

era a extinta Joaquim de Brito Paranaguá, as turmas eram do sexto ao nono ano. Foi um ano de adaptação, nem toda teoria conseguíamos aplicar na prática, mas nos momentos difíceis procurava lembrar dos/as professores/as que fizeram a diferença na minha vida e tentava me inspirar neles, dava o melhor de mim. Foram muitas frustrações, decepções, mas também muitas alegrias, aprendi muito neste primeiro ano. Nos dois anos seguintes completei minha carga horária na Escola Jardim Paulista e lá tive a oportunidade de trabalhar com um público diferente, alunos do Ensino Médio e a EJA (Educação de Jovens e Adultos) o qual adorei, me sentia mais à vontade e mais tranquila para desenvolver as aulas.

Vivi de perto a realidade de alunos pobres de periferia que trabalhavam o dia inteiro e estudavam a noite, muitos deles em serviço braçal e era visível o cansaço em seus rostos, me sentia incapaz em muitos momentos, queria ajudar de alguma forma, então sempre tentava motivá-los a não desistirem, a continuarem.

Eu acreditava e acredito na Educação! Por acreditar nessa Educação, senti a necessidade de voltar a estudar, de complementar minha formação e em 2005 comecei uma especialização em Matemática Pura, pela UFT. Em 2007 a diretora da Escola Estadual Getúlio Vargas, minha escola do Pé do Morro, me convidou para dar aula lá, e como minha mãe estava sozinha, pois meu pai tinha falecido em 2001 e em 2003 meu irmão tinha vindo para Araguaína trabalhar, não pensei duas vezes e aceitei.

Foi muito diferente voltar à escola como professora, a minha escola, da minha cidade, agora eu seria colega de trabalho daqueles que antes eram os meus professores... Fui tão bem recebida, me senti literalmente em casa, foram dois anos muito produtivos, dar aula para os filhos das pessoas que me viram nascer e crescer foi uma experiência única e, de alguma forma, sentia que estava devolvendo o que de tão bom essa cidade me ofereceu. Minha ligação até hoje ainda é muito forte com minha cidade natal, ainda tenho lá os familiares paterno, mas não é só isso, tenho raízes literalmente, sinto necessidade de voltar lá de vez em quando para recarregar as energias, sinto amor pelo lugar. É o meu lugar! Para Tuan (1983, p. 83) “[...] quando o espaço nos é inteiramente familiar, torna-se lugar”. Para o autor o sentimento de lugar advém de experiências e esse sentimento de pertencimento que sentimos por uma localidade não se adquire só pelo fato de se passar pelo lugar, mas sim no cotidiano no espaço vivido. O autor me contempla com sua definição, pois é exatamente assim que sinto em relação ao Pé do Morro.

Final de 2008 casei-me e comecei a procurar contrato em Araguaína, consegui vaga na escola CAIC (Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente), fiquei lá somente três meses, porém muito intensos, já que eu estava saindo da realidade de escola de interior

e indo para uma escola de periferia que trabalhava inclusão de alunos especiais, mas que nós professores não tínhamos formação específica para lidar com a situação, me sentia inútil. Em maio de 2009 saiu minha convocação para o concurso da UFT, confesso que senti muita alegria, mas no fundo com um sentimento de covardia. Fui covarde ao enfrentar estas particularidades, torcia que assumisse alguém mais capacitado do que eu para trabalhar com estes/as alunos/as.

Enfim concursada, tomei posse na UFT no dia 19 de maio 2009, depois de cinco anos de contrato do Estado, sendo demitida quase todo ano para recontração em ano seguinte, um concurso era a glória (o que melhor poderia ter acontecido). Apresentei-me à UFT e logo me encaminharam para a secretaria acadêmica, onde estou até hoje. Nunca havia trabalhado no administrativo de uma escola, não tinha muita ideia de como funcionava uma secretaria, mas estava ansiosa e eufórica, feliz com a estabilidade e também com a ascensão salarial. Sou muito feliz com o trabalho que desempenho, não saio de casa com tristeza porque vou trabalhar, pelo contrário, me faz muito bem e, particularmente, gosto muito do meu ambiente de trabalho.

Já falei sobre minhas lembranças de infância, sobre minha trajetória educacional e profissional, mas ainda tenho um pilar que foi fundamental na minha formação de caráter e de cidadã, que é a minha base religiosa. Meus pais eram católicos, meu pai era o dito católico de nome, por outro lado, minha mãe era praticante e assídua e, desde quando eu e meu irmão éramos crianças, nos levava à igreja. Eu até gostava, não reclamava de ir, mas enquanto crianças não conseguíamos ver muito sentido... na adolescência os membros do grupo de jovens começaram a me convidar para participar dos teatros que eram realizados, eu adorava, mas ainda não podia participar das reuniões do grupo porque a idade mínima era quinze anos.

O grupo era ligado à Pastoral da Juventude da igreja católica e seu objetivo não era só fazer oração, fazia um tipo de evangelização diferente, não tinha o intuito de alienar, pelo contrário, despertava a juventude para agir em muitas situações, para serem jovens atuantes na sociedade e a lutar contra as injustiças, ou seja, havia um envolvimento social bem forte. Ao completar a idade necessária comecei a participar deste grupo de jovens, as reuniões eram compostas por leituras bíblicas, dinâmicas, músicas (algumas populares) e discussões de temas. As temáticas eram as mais diversas, de religião à política, havia alguns debates calorosos, mas sadios, com opiniões de todos, isso me fez amadurecer questões importantes para mim hoje, minha inserção social, minha função como cidadã, minha sede de buscar um mundo mais igualitário, mais justo e fraterno.

Foram anos participando, cheguei a coordenar o grupo, depois já fazia parte da coordenação da diocese e até hoje não consegui deixar essa parte da minha vida, já não tenho como me dedicar como fazia antigamente, mas ainda colaboro na assessoria do Setor Juventude existente na diocese. E se hoje tenho uma ideologia, ela é fundamentada pela minha educação familiar, minha educação escolar e meu processo formativo na religião, através da Pastoral da Juventude, são pilares que me sustentam. Tenho certeza que a educação que recebi, cada experiência profissional e educacional, meu processo formativo na igreja, foram experiências formadoras. Sobre isso Josso (2004, p.47) nos ajuda a refletir:

[...] para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem; em outras palavras, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades.

Tenho a certeza que cada aprendizado me trouxe uma formação, ajudou na composição da minha identidade e cada uma tem um significado na minha vida, sejam elas experiências boas ou não, todas trouxeram aprendizados.

Fazer um mestrado para mim era um projeto que parecia muito distante, até pouco tempo atrás ainda não estava nos meus planos, nunca quis um título só para ostentar, se for para ter quero que seja para utilidade, mas a necessidade de voltar a estudar voltou a me mover. Na verdade essa intenção de voltar a estudar foi bem recente, ao terminar minha especialização em Matemática tive a certeza que não queria fazer um mestrado na área de exatas, mas até então não tinha deslumbrado nenhum programa de pós-graduação e fui realizar meu sonho da maternidade, tive minhas duas filhas, minhas maiores riquezas, e quando se tem filhos temos vontade de crescer mais ainda, por eles e para eles, começou a suscitar o desejo do mestrado, confesso que a progressão que temos na carreira é um fator de forte impulsão, mas também veio a vontade de sair da inércia, da estagnação.

Meu tema de pesquisa é o diagnóstico dos estudantes indígenas da UFT, tendo como recorte as acadêmicas indígenas da UFT - campus de Araguaína. Não tenho uma história pessoal de envolvimento com indígenas que justifique minha pesquisa, porém a temática nasce a partir da minha relação de trabalho na Universidade e os dados que envolvem a vida acadêmica dessas alunas, além disso tenho um imenso respeito pelos povos que estão presentes na Universidade, sempre me indignei com as desigualdades sociais e discriminação, não só com a temática indígena, porém no contexto onde me encontro, o meio acadêmico, fica mais enfatizado a questão dos povos indígenas. Incomoda-me presenciar tais situações, cresci num meio de igualdade e cada vez que ouço, principalmente dentro da UFT,

comentários tipo: “não sei o que índio quer estudando; índio vem para universidade só para dar trabalho; índio tem direito demais; índio não aprende; e etc,” me corta a alma (me entristece profundamente). São comentários maldosos, racistas, de discriminação total, e infelizmente, é muito comum no meio acadêmico, por partes de docentes, discentes e corpo administrativo.

Ainda é predominante a visão do indígena pela representação cristalizada de características básicas como a nudez, a pintura no corpo, os rituais de danças, entre outros. A sociedade em geral parece não aceitar que o indígena também é cidadão e tem os mesmos direitos, inclusive à Educação.

Respeitar a cultura e identidade indígena dentro da universidade é um desafio, principalmente quando voltamos o olhar à mulher, que já enfrenta obstáculos internos na aldeia para poder se dedicar aos estudos. Essas mulheres conhecem os desafios muito cedo, pois a comunidade espera que elas se casem, sejam esposas, cuidando da casa e dos filhos e se pensar em seguir um caminho diferente, sofrem preconceito da própria comunidade.

Essa pode ser uma visão generalizada da mulher indígena, porém quanto às mulheres Karajá-Xambioá, que estão em maior quantidade no Câmpus de Araguaína, conseguimos perceber algumas diferenças, ainda mais porque tivemos a oportunidade de ir visitar a aldeia onde elas residem. Sendo assim, identificamos algumas diferenças, como ressalta Ligiana Karajá, em seu trabalho de conclusão de curso que discutiu o papel da mulher indígena Karajá-Xambioá:

[...] nos dias atuais, elas também têm seus trabalhos na comunidade, algumas outras trabalham em casa cuidam dos filhos, esposos, e ainda tem tempo para irem para a escola, porque hoje na comunidade muitas estão trabalhando devido aos seus próprios esforços de ter lutado por modo de vida melhor. [...] as mulheres Karajá-Xambioá (*Ixy-Biowá*) tem uma visão totalmente diferente das outras mulheres indígenas de outros povos. Elas são as que mais se desenvolvem melhor, em relação à comunicação com o mundo lá fora, nas universidades devido a perda parcial da sua cultura foram praticamente obrigadas a conviver e isso fez com que se desenvolvesse em relação as outras de outros povos. (KARAJÁ, 2017, p. 14-15)

Sendo assim, senti o desejo do recorte para gênero, pelo fato de reconhecer que ainda não existe igualdade entre homens e mulheres, e entre mulheres indígenas percebemos que a luta por essa igualdade é bem maior, pois além da discriminação do gênero, vem forte também a discriminação étnico-racial. A mulher indígena sofre triplo preconceito pelo fato de ser mulher, pobre e indígena, desde a colonização lutam contra violências e continuam em busca de espaço e melhorias para seu povo.

Eu, como mulher me sinto mobilizada a me unir a essa luta. Sempre fui rodeada de mulheres fortes, minha mãe, apesar de conservadora, tinha muitas características feministas:

era forte, sempre conduziu a família, tomava as decisões, não era comandada por meu pai, da mesma forma minhas tias maternas, todas trabalharam cedo, casaram mais tarde, nunca dependeram financeiramente dos maridos e sempre tiveram voz. Cresci vendo essas características nelas e lembrando das frases que ouvia quando criança: menina não faz isso; isso não é brincadeira de meninas. Hoje percebo o incômodo e a vontade de fazer algo para mudar essa realidade da sociedade em geral.

O recorte desta pesquisa é as acadêmicas indígenas da UFT – Câmpus de Araguaína, e isso se dá pelo fato de estar perto dessa realidade, atendo essas alunas desde o ingresso, no ato da matrícula, até a sua evasão, seja ela formada, desistente ou desvinculada. A UFT desde 2004 implantou cotas para indígenas e em 2012 foi sancionada a Lei 12.711, Lei de Cotas (BRASIL, 2012) que possibilitou maior acessibilidade desse povo a cursos superiores e, a partir daí notamos um aumento significativo de indígenas dentro da Universidade. Segundo Bicalho (2010) a organização dos movimentos indígenas contribui para essa perspectiva da formação profissional no sentido de aperfeiçoar o exercício do protagonismo em articulação com o mundo não indígena.

O meu contato com as estudantes indígenas se dá no espaço da Universidade, as acompanho na vida acadêmica. Percebi o quanto é difícil o desafio do curso superior para elas, como estou na Secretaria Acadêmica tenho os dados de reprovações, desistências, mudanças de cursos e fica evidente que existem problemas enfrentados por elas. Portanto, surgem inquietações e tenho como pergunta central da minha pesquisa: Quem são essas mulheres indígenas e como elas se relacionam na UFT – Câmpus de Araguaína?

Desta questão chave nasce outras indagações:

- Qual o motivo de sua trajetória as trazer para a Universidade?
- Existem políticas públicas que facilitam o ingresso, mas porque a conclusão do curso é tão difícil?
- Porque a permanência destas indígenas na universidade é tão complicada?
- Porque existe tanto preconceito em um ambiente que deveria acolher?
- Como propiciar um ensino de qualidade para essas indígenas sem respeitar suas diferenças, sua cultura?

Perguntas como essas começaram a me provocar e a me incomodar, mas ainda não tinha a pretensão de levar essas questões para uma pesquisa. A partir do momento que decidi fazer o mestrado, este tema me veio como busca das inquietações aqui já citadas, o recorte

de gênero se deu pelo feminismo existente em mim e todas as mazelas contra as mulheres, em especial às mulheres indígenas, já levantadas anteriormente.

Estas alunas saem das suas aldeias em busca de estudo, a maioria com o intuito de voltar à comunidade e contribuir com o seu povo através dos conhecimentos acadêmicos. Neste “trajeto”, da aldeia à Universidade, as estudantes indígenas passam pelo processo de desterritorialização, precisando novamente se reterritorializar. Como aporte teórico para nos ajudar na discussão sobre estes conceitos, trago Rogério Haesbaert (2009) onde diz que, as relações existentes entre reterritorialização e desterritorialização são vistas como os dois lados da “moeda” da territorialização, exatamente pelo seu encadeamento ao longo de um horizonte temporal mais amplo.

Sendo assim, na medida em que ocorrem movimentos individuais e sociais de desterritorialização, a estes sucedem novos processos de reterritorialização. Com isso, o fenômeno vivido no mundo real é o da des-re-territorialização uma vez que não é possível, nem individual, nem socialmente ter-se a ausência de alguma forma de territorialidade. Dessa forma, através da minha pesquisa, quero refletir como se dá esse processo de reterritorialização e se ele de fato acontece dentro do Câmpus de Araguaína.

Ainda sobre a construção da pesquisa, quero me direcionar agora para as disciplinas cursadas no Mestrado, o quanto me ajudaram e me fizeram crescer. No primeiro semestre cursei as disciplinas obrigatórias: Metodologia da Pesquisa em Cultura e Território, Cultura, Território e Interdisciplinaridade e uma disciplina optativa “Tópicos 1: Ensino e Valorização da Diversidade” no PPGL – Programa de pós-graduação em Letras: Ensino de língua e literatura.

As disciplinas de Cultura, Território e Interdisciplinaridade e a de Ensino e Valorização da Diversidade, me ajudaram bastante a adquirir aportes teóricos e me familiarizar com os conceitos, confesso que não foi nada fácil, como já falei, venho da área de Exatas e compreender os textos das Humanas para mim era um desafio enorme, nas primeiras aulas eu nunca falava, queria mais era ouvir as discussões dos/as colegas e professores/as para me ajudar na compreensão. Muitos dos teóricos que uso na pesquisa foi fruto dessas disciplinas.

As disciplinas do segundo semestre foram as optativas “Hermenêutica da Memória: Paisagens, Narrativas e Linguagens Construídas pelas Memórias”, oferecida pelo meu Programa PPGCULT, a qual me ensinou muito a como articular os saberes advindos da Memória, já que eu trabalharia com História Oral, os/as autores/as estudados vieram elucidar muitos pontos ainda obscuros na minha mente; a outra disciplina foi “Produção Textual e

Ensino” ofertada pelo PPGL, essa que optei em cursar pela minha necessidade de melhorar as produções de texto. Essa disciplina superou minhas expectativas, com ela conheci sobre Análise de Discurso, por mais que não será meu método, por achar que ainda não estou preparada para usá-lo, ampliou os meus horizontes, e tenho certeza que me ajudou também nas análises das narrativas das acadêmicas indígenas.

Já a disciplina de Metodologia me serviu para pensar o projeto, percebi que algumas questões que imaginava, não seria possível. Por exemplo, quando iniciei as aulas tinha uma visão para o projeto, queria fazer algo bem prático, que fosse surtir efeitos imediatos, propor ações, o que seria praticamente um projeto de intervenção. No decorrer das aulas e, principalmente, com a ajuda do realismo do Professor Dernival, entendi que o caminho não seria exatamente esse, que no Mestrado temos um tempo curto, que eu não conseguiria resolver os problemas destas indígenas apenas com minha pesquisa.

Mas desejo profundamente que seja uma pesquisa que nos ajude a olhar para estas questões que são deixadas de lado, que passam despercebidas ou as pessoas fingem não ver para não enfrentar a realidade. Queremos entregar à Instituição um subsídio que leve à reflexão para um dia conseguir propiciar a estas mulheres indígenas um ambiente equitativo e que dê valor a sua voz e seus conhecimentos dentro da Universidade. Que as pessoas percebam e compreendam o significado e a importância da indígena no meio acadêmico, que todos possam oferecer melhores meios para que essas estudantes consigam se reterritorializar e dialogar com seus saberes.

Diante do exposto, apresentamos nossos objetivos quanto à pesquisa, sendo que o geral se concentra em elucidar as trajetórias socioespaciais das mulheres indígenas estudantes no ambiente acadêmico da UFT, Câmpus de Araguaína, vinculadas no primeiro semestre de 2018; traz como objetivos específicos:

- I. Levantar qualiquantitativamente os dados das acadêmicas indígenas via Sistema de Informação para o Ensino – SIE -UFT;
- II. Identificar as trajetórias socioespaciais das discentes indígenas da UFT para acompanhamento do percurso no ambiente acadêmico, conhecendo seus impasses, suas soluções, dando-lhe visibilidade, de modo a potencializar o aprendizado acadêmico em favor de um melhor rendimento;
- III. Verificar as políticas públicas existentes na UFT que atendem as estudantes indígenas e discutir encaminhamentos no sentido de auxiliar a instituição na elaboração de estratégias que possam potencializar o percurso acadêmico dessas estudantes.

Sobre a natureza da pesquisa, entendemos que é quantitativa/qualitativa. Para desenvolvê-la construiremos um caminho metodológico interdisciplinar, cuja abordagem ampliada se dá a partir da fenomenologia (TRIVIÑO, 1987), instrumentalizando as discussões pelo viés da história oral (PORTELLI, 2016; MEIHY, 2011).

Para entender um pouco sobre a abordagem da fenomenologia, mobilizamos as considerações de Triviño (1987), para nos ajudar o autor salienta:

[...] é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, tornam a definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas também a fenomenologia é uma filosofia que substitui as essências na existência e não pensa que se possa compreender o homem de outra forma senão a partir de sua “facticidade”. (TRIVIÑOS, 1987, p. 43)

O autor dialoga com Husserl e a partir da concepção deste autor, aprimora seu conceito, destaca que:

Trata-se de descrever, e não de explicar nem de analisar. Esta primeira conotação que Husserl dava à fenomenologia nascente de uma ‘psicologia descritiva’, ou de retornar às ‘coisas mesmas’ foi primeiramente o desmentido da ciência... Tudo o que sei do mundo, mesmo devido à ciência, o sei a partir da minha visão pessoal ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência nada significariam. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido e, se quisermos pensar na própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, convém despertarmos primeiramente esta experiência do mundo do qual ela é a expressão segunda. (TRIVIÑOS, 1987, p. 43)

Sendo assim, a fenomenologia nos ajuda a entender as trajetórias socioespaciais das acadêmicas indígenas, pois as relações, espaço e lugar definem o contexto em que se encontram, as experiências vividas constroem as suas essências. Quando definido esse contexto, conseguimos ir ao encontro das trajetórias socioespaciais, na qual as histórias de vida estão circunscritas, mas não estática em um lugar ou tempo, considera-se os deslocamentos, os movimentos. A percepção fenomenológica do trabalho é entender como essa mesma mulher se encontra nos dois espaços macros, a aldeia e a universidade.

Diante do exposto, pelo caráter fenomenológico, a história oral é de fundamental importância para alcançarmos nosso objetivo, pois entende-se que a memória está intrinsecamente ligada à experiência pessoal, o sujeito realiza o ato de recordar:

A História Oral é uma ciência e arte do indivíduo. Embora diga respeito – assim como a Sociologia e a Antropologia – a padrões culturais, estruturas sociais e processos históricos, visa aprofundá-los, em essência, por meio de conversas com pessoas sobre a experiência e a memória individuais e ainda por meio do impacto que estas tiveram na vida de cada uma. (PORTELLI, 1997, p. 15)

Pela metodologia da História Oral, enfatizaremos a história oral de vida e a história oral temática, porém não teremos só os sentidos e símbolos, os lugares e o tempo fazem toda a diferença, por esse motivo, dentro dos procedimentos metodológicos, trabalharemos na

perspectiva das trajetórias Socioespaciais de Cirqueira (2008), o qual também vem com uma visão fenomenológica, para entendermos o lugar, o espaço e o território dessas vivências.

Para compreendermos e conseguirmos traçar essas trajetórias socioespaciais, usamos a metodologia da história oral de vida (MEIHY e RIBEIRO, 2011), os quais definem como: “Trata-se de narrativa com aspiração de longo curso - daí o nome "vida" - e versa sobre aspectos continuados da experiência de pessoas.” (MEIHY e RIBEIRO, 2011, p. 82) Complementam os autores: “Trata-se de uma construção de conhecimento sobre a pessoa de outra natureza (MEIHY e RIBEIRO, 2011, p. 83).

Por meio da história de vida podemos trabalhar a memória, os sentidos, os sentimentos, as vivências em consonância com as trajetórias socioespaciais, pois queremos perceber as questões nos espaços vividos, principalmente no deslocamento da aldeia à universidade, analisando a sua temporalidade, as territorialidades construídas, por isso, entendemos a história oral como fenomenológica.

Iremos correlacionar as narrativas das histórias de vidas temáticas com os espaços e trajetos vivenciados por essas estudantes, tanto dentro como fora da Instituição de Ensino, isso é que vai construir as especificidades de cada acadêmica e essas especificidades é que vão nos ajudar a analisar os dados como: mudanças de cursos, desistências, período de conclusão do curso.

Portanto, é através das narrativas destas estudantes indígenas que queremos levantar os problemas existentes. Sobre história oral Silvia Rivera (1987, p. 10) diz que:

[...] a história oral é, portanto, muito mais do que uma metodologia “participativa” ou “ação” (onde o pesquisador é quem decide a orientação da ação e as modalidades de participação): é um exercício coletivo de desalienação, ambos para o pesquisador e para seu interlocutor.

É através desse método que pretendemos nos aproximar da realidade e até mesmo compreender os desafios de ser mulher indígena dentro da universidade, e só conseguiremos a partir do momento que nos colocarmos a escutar seus problemas, de vivenciar seu dia a dia no âmbito acadêmico. Portanto, trabalhar as narrativas das mulheres indígenas que, na sua grande maioria, são silenciadas ou invisibilizadas, elucida a protagonista da história. Nesse caso é ir além de dados estatísticos ou oficiais, é buscar na história de cada mulher indígena o valor dessa voz feminina existente no território da universidade.

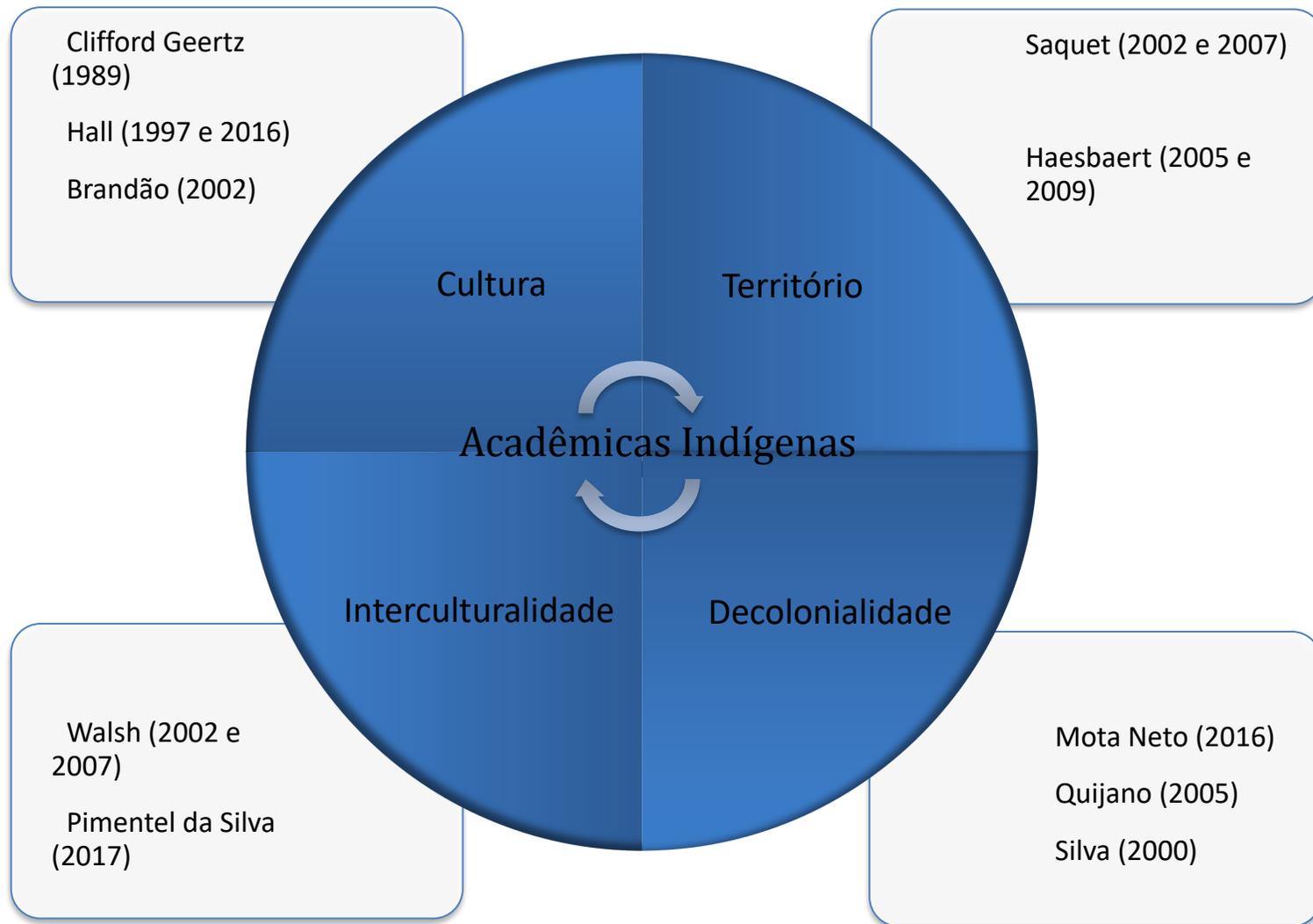
Como ferramentas de pesquisa incluem revisão bibliográfica, coleta de dados secundários, oficinas/rodas de conversa, notas e diários de campo, formulário digital, gravações em áudio e momentos de entrevistas individuais autorizadas pelas interlocutoras,

uma vez que nenhuma ferramenta isolada é suficiente em uma pesquisa qualitativa e interdisciplinar (VIEIRA – ABRAHÃO, 2006).

Para esta pesquisa, temos o recorte temporal de 2005/1 a 2018/1, ou seja, entre o primeiro semestre de 2005 até o primeiro semestre de 2018, sendo assim, os relatórios e a revisão bibliográfica foram realizados a partir deste recorte.

Dentro da revisão bibliográfica, analisamos documentos institucionais do Consepe (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão) e Consuni (Conselho Universitário), fizemos levantamento na biblioteca do Câmpus dos trabalhos realizados sobre a temática indígena e quais deles eram de autoria de acadêmicos/as indígenas e, especialmente, quais eram mulheres e quais temas discutiram em seus trabalhos de conclusão de curso. Ainda na revisão bibliográfica, mobilizamos autores que discutem as variáveis que emergiram na pesquisa, esquematizamos aqui para ficar mais claro nosso caminho, como observamos na figura 01.

Figura 01 – Diálogo teórico



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Procuramos entender essas acadêmicas indígenas pelo viés da cultura, do território e de suas territorialidades, pela interculturalidade e pela decolonialidade, subsidiados pelos autores apresentados no esquema da figura 1. Vamos refletir como esses autores estão interagindo com as interlocutoras.

Após esse primeiro momento, partimos para a coleta de dados secundários, parte destes são os dados acadêmicos, colhidos por meio de relatórios do SIE – Sistema de Informação para o Ensino, disponibilizados pela Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) trabalhamos com os relatórios de ingressos e de evasão.

O primeiro contato com as acadêmicas indígenas foi feito por meio de uma oficina, momento em que estivemos em conversa coletiva para apresentação da pesquisa, das interlocutoras e construção da dinâmica da coleta dos dados primários. Posteriormente tivemos o contato individual no momento das entrevistas, nesta oportunidade, mobilizamos uma conversa mais particular, usando a ferramenta da entrevista semiestruturada (Apêndice C), procedimento este utilizado pela história oral (MEIHY e RIBEIRO, 2011). Ressaltamos, que como trabalhamos com entrevistas, submetemos nossa pesquisa ao CEP (Comitê de Ética em Pesquisa), o qual foi aprovado, como consta no Parecer (Anexo 01<sup>1</sup>)

De acordo com Thompson (1992) muitos e diferentes são os estilos de entrevistas e, para o autor, cada entrevistado acaba por desenvolver uma variedade do método “[...] que, para ele, produz os melhores resultados e se harmoniza com sua personalidade [...]” (THOMPSON, 1992, p. 254). Fizemos opção pela entrevista semiestruturada, por permitir uma flexibilidade discursiva, mas precisamos ter algumas questões pontuais. Thompson (1992, p. 257) diz que esse tipo de empreendimento “[...] exige que, antes das entrevistas, haja uma preparação particularmente cuidadosa da forma de perguntas [...]”.

Sendo assim, os dados primários foram originados destas entrevistas semiestruturadas, nelas conseguimos levantar algumas variáveis, porém ao longo da pesquisa percebemos que elas só narraram o acontecido e identificando que não tínhamos dados primários das expectativas, portanto optamos por acrescentar um formulário digital (*Google* formulários) disponível na internet (Apêndice D) para sanar essa lacuna e, a partir dele, fazer algumas inferências mais coletivas dentre estas interlocutoras.

Outra ferramenta que nos ajudou na construção da pesquisa foi a nota e o diário de campo, os quais foram utilizados em observações durante as oficinas, nos encontros

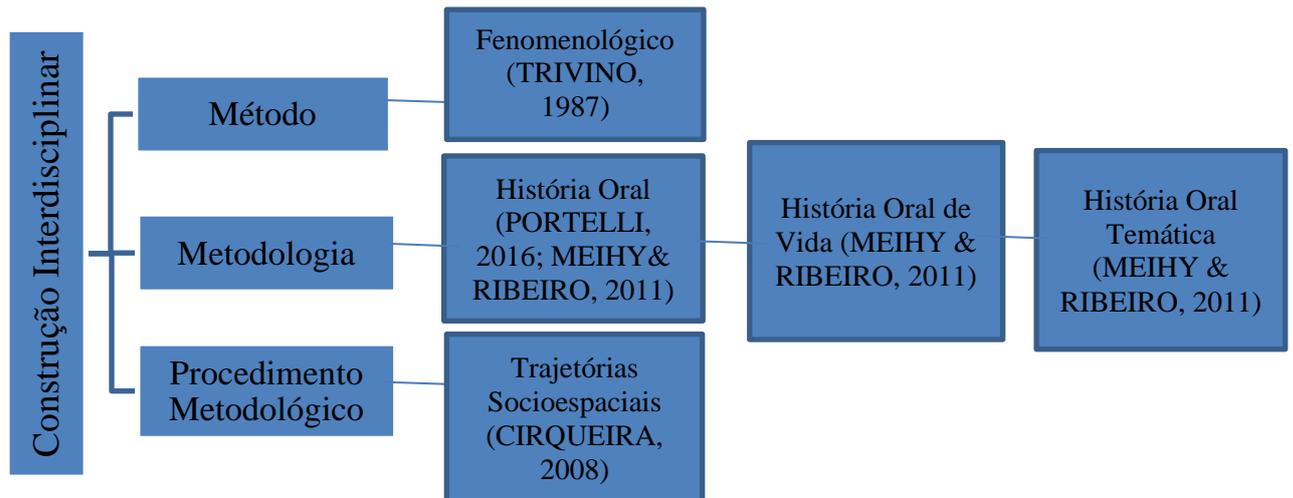
---

<sup>1</sup> O parecer consubstanciado do CEP foi emitido em 03/12/2018 e após relatório de qualificação emitido em 13/03/2019 foi sugerido alteração no título.

individuais e na visita à aldeia que tivemos a oportunidade de fazer na ocasião da “Festa do Peixe”<sup>2</sup>. Por meio desta ferramenta tivemos oportunidade de fazer reflexões sobre cada campo realizado.

A seguir, temos na figura 02 a ilustração do nosso caminho de pesquisa.

Figura 02 – Caminho metodológico



O campo de pesquisa é a Universidade Federal do Tocantins, mais especificamente o Câmpus de Araguaína. As interlocutoras da pesquisa são alunas indígenas da graduação, com idades entre dezoito (18) e trinta e cinco (35) anos. As estudantes foram previamente selecionadas no SIE Acadêmico da Universidade, as quais totalizam vinte e oito (28) acadêmicas indígenas matriculadas no semestre de 2018/1, no Câmpus da UFT de Araguaína. Para a pesquisa, definimos um número de nove (09) participantes, representando um percentual de 32,14%, selecionadas pelos critérios de: cursos distintos, ano de ingresso, ou seja, pretendemos trabalhar com acadêmicas iniciantes, do quarto período (média de 50% do curso) e concluintes.

Fizemos a abordagem, em primeiro momento, por meio telefônico e e-mail, marcamos um encontro presencial para apresentar a proposta da pesquisa de forma coletiva, sendo convidadas todas as estudantes indígenas selecionadas pelo SIE para neste encontro

<sup>2</sup> Realizada em julho de 2019, na aldeia *Wary Lytÿ* na Terra Indígena Karajá Xambioá. Foi um momento muito rico, pois tive oportunidade de observar as interlocutoras no ambiente aldeia e ficou muito claro a diferença de posturas delas. Durante a festa elas interagiram bastante, participavam dos jogos, dos rituais, foram além só de participantes da festa, eram organizadoras também, um verdadeiro protagonismo. Se mostravam muito à vontade, pois estavam em um ambiente familiar e acolhedor.

identificarmos as estudantes que se enquadram nos critérios acima citados, posteriormente marcamos as entrevistas individuais, de acordo com a disponibilidade de cada uma, desta forma apresentando o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) (Apêndice E) e colhendo as devidas autorizações. Somente uma interlocutora não autorizou a divulgação do seu nome, portanto iremos usar decodificação para esta estudante.

Procuraremos traçar um paralelo entre a vivência dessas alunas e quais desafios às mesmas enfrentam nas diferentes etapas da sua formação acadêmica. Para obter esse resultado e compreendermos o contexto, estruturamos a dissertação em 3 capítulos.

No capítulo que intitulamos: É preciso conhecer o chão que pisamos, vamos fazer uma contextualização. Conhecer nosso campo de pesquisa, a UFT, um breve histórico de como foi a sua criação. Sendo uma das instituições pioneiras a implementar cotas para indígenas, fizemos um resgate histórico deste momento, das discussões e resultados. Em seguida, fizemos a apresentação do nosso tema de pesquisa, as acadêmicas indígenas do Câmpus da UFT de Araguaína, conhecemos sobre seus povos e caracterizamos as interlocutoras e ainda, apresentamos uma sistematização quantitativa para que possamos entender o contexto que essas interlocutoras estão.

No capítulo intitulado Acadêmicas Indígenas da UFT – Câmpus de Araguaína: caminhos a serem dialogados e espacializados, fizemos uma revisão bibliográfica a partir dos trabalhos de conclusão de curso de acadêmicas indígenas, visando nos aproximar de suas preocupações e anseios. Trazemos neste capítulo as narrativas destas estudantes e a partir das falas, fazemos discussões de conceitos norteadores da pesquisa: Territorialidade, Gênero, Cultura e Lugar.

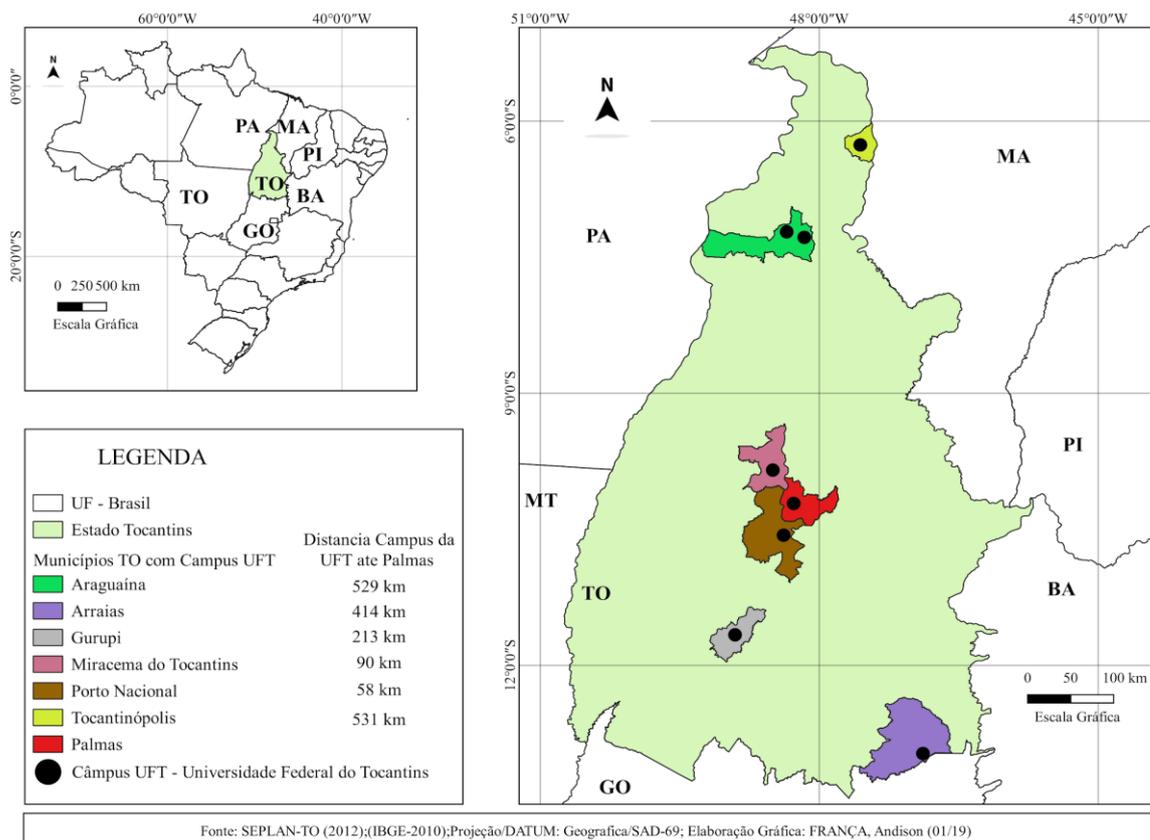
O capítulo 3 chamamos de Acadêmicas Indígenas: Percursos e Políticas Públicas, nele trazemos uma descrição das Políticas Públicas existentes para os indígenas dentro do Câmpus de Araguaína. Fazemos uma discussão sobre Interdisciplinaridade, Interculturalidade e Decolonialidade, conceitos primordiais para entendermos a situação destas acadêmicas dentro da Instituição. Como requisito primordial para o bem-estar e sucesso acadêmico destas estudantes indígenas e, como forma de encaminhamentos, fazemos uma reflexão sobre pontos positivos e negativos que levem a Instituição a pensar ações que contribuam com a formação acadêmica das estudantes indígenas.

## 2. É PRECISO CONHECER O CHÃO EM QUE PISAMOS

Neste capítulo apresentaremos de onde e de quem estamos falando, em primeiro momento, faremos uma breve apresentação da UFT, sobre como foram as discussões e implementações das ações afirmativas e fazer um resgate histórico deste momento, em seguida, apresentaremos quais são os povos indígenas que as acadêmicas indígenas da Instituição pertencem e por último, mas não menos importante, caracterizaremos nossas interlocutoras individualmente, com a intenção de contextualizar sua história de vida, seus trajetos a partir de suas narrativas.

### 2.1 A Universidade Federal do Tocantins e as ações afirmativas

A UFT é uma instituição pública federal brasileira de ensino superior que tem sua sede na cidade de Palmas, capital do estado do Tocantins. Possui câmpus universitários em todo o Estado, desde o extremo sul até o extremo norte, Bico do Papagaio, como é popularmente chamado. Estes câmpus estão localizados em sete municípios: Araguaína, Arraias, Gurupi, Miracema, Palmas, Porto Nacional e Tocantinópolis. Na figura 03 temos um mapa que traz a representação do Estado do Tocantins com os respectivos câmpus da UFT. Figura 03 – Mapa da localização dos câmpus da instituição (UFT).



Ao olharmos esse mapa, já percebemos a dimensão de sua extensão, sete (7) câmpus em cidades diferentes e com distâncias significativas entre eles, por exemplo, se observarmos as cidades dos extremos norte e sul, Tocantinópolis e Arraias, temos uma distância entre esses câmpus de 945 km. Se levarmos em conta a sede, a capital Palmas, o câmpus mais distante é o de Tocantinópolis com 531 km. Esse aspecto é um dos desafios para a UFT.<sup>3</sup>

### 2.1.1 – Breve histórico da Universidade Federal do Tocantins

A UFT foi criada em 23 de outubro de 2000, pela Lei nº 10.032 (BRASIL, 2000) e publicada no Diário Oficial da União de 24 de outubro de 2000, portanto uma Universidade bastante jovem, com apenas 18 (dezoito) anos de fundação. Em 15 de maio de 2003 iniciaram suas atividades com a posse dos primeiros professores efetivos.

O período que antecedeu a federalização foi bastante tenso e conturbado, falo com propriedade pois vivenciei este momento como aluna. Como já consta no meu relato do memorial, ingressei em fevereiro de 2000 no curso de Matemática da Unitins, e mais ou menos um mês do início das aulas começaram as manifestações de greve contra a privatização da Instituição. Foram dias intensos, muitas passeatas, assembleias, panfletagens e visitas às escolas de Ensino Médio.

O movimento ganhou força e apoio da sociedade (claro que não em sua totalidade, pois sempre existem os que pensam que greve é movimento de baderna), foi intitulado “SOS Unitins”, em Araguaína as manifestações duraram por volta de três meses, alguns/algumas alunos/as até greve de fome fizeram. Já estávamos cansados, mas essa luta compensou cada segundo, conseguimos fazer com que o governo estadual retrocedesse na privatização e chamou a atenção do governo federal que começou a viabilizar a federalização.

Em 2004 o ministro da educação, por meio da Portaria n.º 658, de 17 de março de 2004 (UFT, 2004), homologou o Estatuto da Fundação Universidade Federal do Tocantins, sendo assim foi possível a criação e instalação dos Órgãos Colegiados Superiores: o Conselho Universitário (Consuni) e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe) e também foi realizada a convalidação dos cursos de graduação e os atos legais executados até o momento pela Fundação. Mediante a esse processo, a UFT incorporou todos os cursos de

---

<sup>3</sup> Tendo em vista a dificuldade de distâncias entre os campi, surgiu um movimento (composto por estudantes, professores, técnicos e organizações civis) para se criar outra Universidade, a Universidade do Norte do Tocantins (UFNT). Nasceu o projeto e está tramitando, já passou por todas as comissões e foi aprovada. Em 08/07/2019 o presidente em exercício sancionou a Lei que cria a Universidade Federal do Norte do Tocantins, por desmembramento de câmpus da UFT, Lei 13.856, de 8 de julho de 2019 (BRASIL, 2019). Com a nova lei, cursos, alunos e cargos dos câmpus de Araguaína e Tocantinópolis vão ser automaticamente transferidos para a UFNT. Também serão criadas as unidades de Xambioá e Guaraí. Aguarda-se sua implantação.

graduação e também o curso de Mestrado em Ciências do Ambiente, existentes na Unitins. Foram absorvidos mais de oito mil alunos, equipamentos e estrutura física dos sete câmpus (UFT, 2016).

Em quatorze anos de funcionamento a UFT cresceu bastante, tanto em sua estrutura física quanto a oferta de cursos de graduação e pós-graduação. Hoje, oferece quarenta e três (43) cursos de graduação e trinta e um (31) cursos de pós-graduação (Mestrado e Doutorado), muitos desafios, mas também muitos avanços.

### 2.1.2 – Ações Afirmativas na UFT

A UFT foi uma das pioneiras a implantar (FERREIRA DOS SANTOS, 2018 e VAZ, 2012) política pública para atender aos indígenas, no ano de 2004, por meio do Conselho de Pesquisa e Extensão, através da Resolução 3A/2004 (UFT, 2004), quando criou o Programa Política de Cotas, que fixa um percentual de 5% das vagas nos cursos de graduação dessa instituição aos indígenas. Esse fato nos causa orgulho, por isso mesmo queremos fazer um resgate histórico deste momento.

Nacionalmente já existia uma discussão sobre as ações afirmativas, impulsionada pela promulgação da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, em sua maioria realizada pelos movimentos e professores. As instituições também começaram o debate sobre as cotas em seus vestibulares, na UFT não foi diferente, e para seu primeiro vestibular em 2005 foi apresentada a proposta de reserva de vagas.

Até chegar à apresentação da proposta vários diálogos foram realizados, foi composta a comissão especial para promoção de políticas de igualdade racial da UFT, a qual discutiu sobre a necessidade de se implantar as cotas na UFT. Essa comissão entendeu que “[...] discutir o acesso para estudantes indígenas é diferente de discutir o acesso para estudantes afrodescendentes [...]” (UFT, 2004, p. 61) chegaram a essa conclusão por análise de alguns dados, como podemos ver no trecho do documento formulado:

Uma análise parcial dos dados do *Levantamento diagnóstico da composição étnico racial dos estudantes da Universidade Federal do Tocantins*, demonstra que a composição étnico racial dos estudantes corresponde ao percentual de pretos, pardos e brancos no Estado, que segundo o IBGE é de 64,4% de negros (pretos e pardos) e 33,4% de brancos, mas está aquém do percentual da população indígena (0,6% no Estado, para 0,05% na UFT). (UFT, 2004, p. 61)

A partir dessa reflexão e olhando a demanda particular do Estado que possui muitas aldeias em seu território, com um número aproximado de 14.118 indígenas, segundo Censo demográfico (IBGE, 2010) a “Comissão Especial entendeu ser mais prudente discutir com a COPESE a inclusão de candidatos indígenas no vestibular de 2005 e manter a discussão de cotas para negros com vistas ao vestibular de 2006”. (UFT, 2004, p. 62). Continuam suas justificativas no documento:

As cotas para estudantes indígenas se fundamentam no pequeno número de candidatos às vagas e no histórico de debates públicos que a Universidade vem travando com as lideranças indígenas do Estado. Os membros da Comissão Especial guardam na memória duas reuniões que tiveram com as lideranças indígenas: (UFT, 2004, p. 62)

Com a leitura dos documentos, percebemos que a participação das lideranças indígenas foi fundamental para esse avanço, em uma das reuniões citadas no trecho anterior, foi entregue a *Carta dos Povos Indígenas* com algumas reivindicações, as quais fazemos questão de colocar na íntegra:

[...] Garantia de participação dos indígenas nas decisões da UFT; Garantia de permanência dos indígenas nas cidades, para que possam concluir o ensino superior; acompanhamento da educação indígena nas áreas indígenas; acompanhamento do curso de formação de professores indígenas, junto à Secretaria de Estado da Educação; criação de cursos especiais para a formação de professores indígenas, elaboração de material didático específico na língua indígena; qualificação de professores indígenas; projeto para equipar as escolas indígenas; cursinho pré-vestibular; criação de cursos de graduação para serem ministrados nas áreas indígenas e garantia de forma diferenciada de acesso de indígenas aos cursos universitários com reserva de 10% de cotas; (UFT, 2004, p. 62)

Essas reivindicações foram recebidas e no dia 18 de maio, a UFT promoveu outra reunião, com representante do NEAI (Núcleo de Estudos e Assuntos Indígenas), da COPESE (Comissão Permanente de Seleção) e da presidente da Comissão Especial. Nesta data a UFT respondeu oficialmente às reivindicações e a COPESE garantiu a isenção da taxa de inscrição nos próximos vestibulares da UFT, o NEAI apresentou um projeto pedagógico que propunha cursos de licenciatura para educação básica, com a inclusão de disciplinas que abordassem a cultura indígena.

Mediante às reivindicações e intensos diálogos, chegou-se a uma proposta de inclusão do sistema de cotas para o vestibular de 2005, sendo restrito aos candidatos indígenas, nos termos: “[...] 5% de cotas em todos os cursos oferecidos pela UFT; [...] prova universal; [...] avaliação a partir do exame do ENEM; [...] concorrência entre indígenas (comprovação

emitida pela FUNAI<sup>4</sup>); isenção da taxa de inscrição para os alunos indígenas[...]” (UFT, 2004, p. 63).

Além destas propostas, o documento ressalta a importância de se pensar na permanência desse indígena na Universidade e algumas ações foram discutidas, como: NEAI elaboraria projetos de bolsas de estudos específicos; utilização da casa de Estudante Indígena em Araguaína e a possível construção de uma casa em Palmas, além da realização do acompanhamento pedagógico destes estudantes.

Em suma, esse era o teor do documento apresentado ao Consuni para apreciação e votação, como consta lavrado na ata da 4ª Reunião:

[...] a professora Ana Lúcia Pereira relata o documento da Comissão Especial para Promoção de Políticas de Igualdade Racial da UFT, que aborda a questão das cotas dirigidas aos negros e indígenas, para efeito do Vestibular 2005. Nele é relatado que a questão da participação dos indígenas está mais clara e melhor elaborada que a dos negros; por isso, sugere que aqueles já podem usufruir da cota que lhes diz respeito. Já com a etnia negra, a questão é mais complexa, pois, segundo a Professora, o assunto ainda não está muito claro no imaginário tocantinense, devendo, por este motivo, ser adiado para o Vestibular 2006. (UFT, 2004, p. 01)

Após discussões e colocações de prós e contras, é colocada em votação e o resultado foi 22 (vinte e dois) votos a favor, 1 (um) contra e 3 (três) abstenções. Sendo assim, foi publicada, no dia 03 de setembro de 2004, a Resolução do CONSEPE Nº 3A/2004 (UFT, 2004, p.1), que traz em seus artigos:

**Art. 1º** - Aprovar a implantação do sistema de cotas para estudantes indígenas no vestibular da Universidade Federal do Tocantins – UFT.

§ 1º - Serão oferecidos aos estudantes indígenas 5% (cinco por cento) do total das vagas em todos os cursos e *campi* da UFT.

§ 2º - Terão direito a usufruírem do sistema de cotas os estudantes indígenas que apresentarem a documentação exigida no edital do processo seletivo da UFT. (*Redação dada pela Resolução nº10/2011 do Consepe*)

**Art. 2º** - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação. (Grifo do autor)

Portanto, a partir do vestibular de 2005 já houve a reserva dos 5% das vagas, sendo a UFT uma das instituições pioneiras em conceder cotas para indígenas. Em nível nacional tivemos em 2012 a implantação da Lei 12.711 (BRASIL, 2012) conhecida como a Lei de Cotas, que reserva 50% das vagas disponíveis nas universidades e institutos federais para estudantes que cursaram o ensino médio integralmente em escolas públicas e oriundos de famílias com baixa renda e autodeclarados preto, pardo e indígena.

---

<sup>4</sup> Hoje essa comprovação não é mais emitida pela FUNAI. O candidato indígena tem que apresentar uma declaração da sua comunidade, assinada pelos líderes, comprovando seu pertencimento ao povo.

Diante do exposto, na teoria, se garante o acesso ao indígena, no entanto sentimos necessidade de avaliar, a partir do ingresso a permanência destes estudantes na Universidade. Decidimos realizar o recorte para as acadêmicas do Câmpus de Araguaína, tendo em vista que o tempo para a realização de pesquisa do Mestrado é limitado e não teríamos como alcançar todos os câmpus neste intervalo de tempo.

### 2.1.3 – Ações Afirmativas na UFT Câmpus de Araguaína

A Cidade de Araguaína está localizada no norte do Estado, distante da Capital Palmas aproximadamente 384 Km, com uma população estimada em 177.577 habitantes (IBGE, 2018). Além de atender as cidades circunvizinhas, atende também o Sul do Pará e do Maranhão e esse atendimento se estende também para a população indígena.

O Câmpus da UFT de Araguaína é o segundo maior, tanto em estrutura física quanto em número de alunos/as, possui três unidades: Câmpus Cimba, localizado na zona urbana, próximo ao centro, o Câmpus EMVZ (Escola de Medicina Veterinária e Zootecnia) localizado na zona rural, distante 13 km do centro e a mais recente unidade CCS (Centro de Ciências da Saúde), antiga FUNTROP (Fundação de Medicina Tropical do Tocantins), localizada no Bairro de Fátima, distante 9 km, aproximadamente, do centro da cidade.

A UFT, Câmpus de Araguaína, tem matriculados, no primeiro semestre de 2018, um número de 57 estudantes indígenas (29 homens e 28 mulheres), destes a maioria são do povo Karajá-Xambioá. Ainda é um número pequeno, levando-se em conta o número de habitantes indígenas presentes na região, se olharmos o quantitativo de ingressos, teremos um número maior, mas infelizmente a evasão ainda é grande e esse quadro é um fato instigador de nossa pesquisa.

Fizemos um levantamento via Sistema Acadêmico (SIE) de todos os ingressantes indígenas desde a implantação das Cotas, que passou a vigorar a partir do vestibular de 2005/1. Dos alunos que ingressam na Universidade poucos chegam a concluir o curso e é alarmante e preocupante a quantidade de evasão. Para entendermos esses números, temos que explicar quais são as formas de evasão encontradas nesse período de 2005/1 a 2018/1.

Entende-se evasão como sendo toda forma de saída do aluno. Temos os/as alunos/as formados/as que são os que conseguem integralizar o curso, ou seja, concluem, apesar que essa conclusão dificilmente se dá no prazo regular de finalização do curso, normalmente extrapolam o prazo máximo. Outra forma de evasão são os desistentes, diferentemente do que a maioria pensa, não são aqueles que simplesmente abandonam o curso, essa desistência é formalizada, o/a aluno/a vai até o protocolo acadêmico e solicita a desistência por escrito,

é gerado um processo acadêmico e é lançada a desistência, na maioria das vezes, essa solicitação acontece para que possam ingressar em outros cursos, já que não podem ter dois vínculos em Instituições públicas, conforme Lei 12.089/09.

O maior número de evadidos/as estão nos desvinculados/as, que acontece quando o/a aluno/a tem sua matrícula cancelada. Essa desvinculação é realizada via processo administrativo, que é aberto a partir do momento que o/a aluno/a se encontra em uma das situações que é colocada no artigo 77 do regimento acadêmico (UFT, 2004, p. 15):

O acadêmico terá sua matrícula cancelada quando:

I - deixar de renovar a matrícula por 2 (dois) semestres consecutivos ou não, situação que configurará abandono de curso, desfazendo-se o vínculo do acadêmico com a Universidade;

II - tiver sido reprovado, em todos os componentes curriculares em que esteja matriculado, em 2 (dois) semestres consecutivos ou não;

III - tiver sido reprovado no primeiro período em todos os componentes curriculares.

O/A aluno/a é notificado via Boletim Interno, é garantido o direito de defesa a este estudante, concedendo um prazo para que se justifique, após esse processo sua permanência pode ser deferida ou não, essa análise é feita pela coordenação de curso e pela Prograd.

A evasão nomeada como jubilado<sup>5</sup>, assemelha-se ao desvinculado, também perde sua matrícula que é cancelada o/a aluno/a que não consegue integralizar o curso no prazo máximo, conforme diz o artigo 76 do Regimento Acadêmico, “Ao encerrar-se o prazo de integralização curricular, incluída a prorrogação, e a integralização não tiver ocorrido, a Secretaria Acadêmica do câmpus universitário cancelará o registro do respectivo estudante no cadastro de acadêmicos regulares” (UFT, 2004, p. 14).

Outra forma de evasão que aparece no relatório é a reopção de curso que é o processo pelo qual o/a estudante que estiver matriculado/a no Ciclo de Formação Geral dos cursos interdisciplinares do Reuni poderá optar por outra formação dentro da mesma área de conhecimento. Se dá também por escolha do/a estudante, processo esse que acontece via edital para cursos afins ou para cursos que adotam outra estrutura curricular e dá o direito ao/a aluno/a de optar (Quadro 01).

---

<sup>5</sup> Como o recorte da pesquisa é o semestre de 2018/1 até esse momento não havia alunos indígenas na situação de jubilado, porém fomos informados pela secretaria acadêmica que no semestre de 2018/2, dois alunos perderam o vínculo por situação de jubramento.

Quadro 01 – Trajetórias Intrainstitucionais dos/as Estudantes Indígenas da UFT – Câmpus de Araguaína.

Ano/semestre	Número de ingressos	Vinculados	Formados	Desistentes	Desvinculados	Jubilados	Reopção de curso
2005/1	5	0	1	0	4	0	0
2005/2	1	0	0	1	0	0	0
2007/1	3	0	1	1	1	0	0
2007/2	1	0	1	0	0	0	0
2008/1	1	0	0	1	0	0	0
2008/2	1	0	0	0	1	0	0
2009/2	6	0	2	3	1	0	0
2010/2	8	1	2	3	2	0	0
2011/1	4	0	0	1	3	0	0
2011/2	4	1	0	0	3	0	0
2012/1	7	2	1	1	3	0	0
2012/2	5	1	1	2	1	0	0
2013/1	4	2	0	2	0	0	0
2013/2	9	2	2	1	3	0	1
2014/1	10	2	1	3	4	0	0
2014/2	19	8	1	3	5	0	2
2015/1	2	0	0	0	2	0	0
2015/2	3	2	0	0	1	0	0
2016/1	9	9	0	0	0	0	0
2016/2	2	1	0	0	1	0	0
2017/1	9	7	0	2	0	0	0
2017/2	7	6	0	1	0	0	0
2018/1	9	9	0	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>129</b>	<b>53</b>	<b>13</b>	<b>25</b>	<b>35</b>	<b>0</b>	<b>3</b>

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do SIE Acadêmico (UFT, 2018)

Neste quadro, só possuímos os dados de evasão para fazer uma melhor leitura, elaboramos um quadro resumido das trajetórias intrainstitucionais dos 129 ingressos (Apêndice F), no qual podemos observar a movimentação de cada reingresso. Percebemos que um mesmo estudante possui até três (3) matrículas diferentes, com as recorrentes desistências e desvínulos.

Tendo como referência o quadro 01, iremos trabalhar alguns dados quantitativos levando em consideração o macro, que são todos os estudantes indígenas no recorte temporal de 2005/1 a 2018/1, para posteriormente dialogar com os autores sobre as problemáticas levantadas e o recorte específico que são as acadêmicas indígenas da UFT – Câmpus de Araguaína.

Estes números dizem muita coisa, que algo precisa ser feito, melhorado, ações para evitar as evasões de desvinculados e desistentes precisam ser desenvolvidas. Olhando o quadro 01 vimos que 10,07% dos ingressos chegaram a concluir o curso, explicamos que alguns ainda estão no seu tempo regular, portanto não conseguiriam mesmo concluir o curso devido ao tempo, outra coisa que precisamos esclarecer é que essas evasões não são correspondentes ao semestre e ano de ingresso do quadro, ela traz as informações da matrícula. E ainda que esse número de ingressos não corresponda ao número de indígenas, pois a maioria possui um ou mais número de ingresso/matrícula, estes 129 ingressos foram realizados por 96 indígenas.

Chamamos a atenção neste momento para as formas de evasão de desvinculados e desistentes, pois percebemos que isso se dá na necessidade do indígena de procurar saídas. Infelizmente, ainda estamos em um contexto hegemônico e colonial (conceito que discutiremos melhor no item 4.3) e na Educação, se dá continuidade no cenário, inclui-se para excluir. Estes alunos não se sentem parte do espaço acadêmico, sentem dificuldades de se encaixarem nos moldes ocidentais impostos. Quanto a essa situação, Paulo Freire nos ajuda na compreensão:

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. Lutar pela liberdade significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus “proprietários” exclusivos, mas aos companheiros oprimidos que se assustam com maiores repressões. (FREIRE, 2017, p. 47)

Essa é uma realidade vivida pelos estudantes indígenas na UFT – Câmpus de Araguaína, são oprimidos em um espaço que deveria ser para enriquecer e mesmo que sejam resistentes, nem todos conseguem enfrentar e acabam desistindo ou não conseguindo “adequar-se” ao sistema educacional opressor, pois a concepção e a trajetória de vidas destes estudantes são confrontadas com essa visão de mundo, academicista, disciplinar, dual. Na narrativa da acadêmica Gisele Karajá, durante uma oficina coletiva na qual apresentávamos a pesquisa, fica claro esse sentimento:

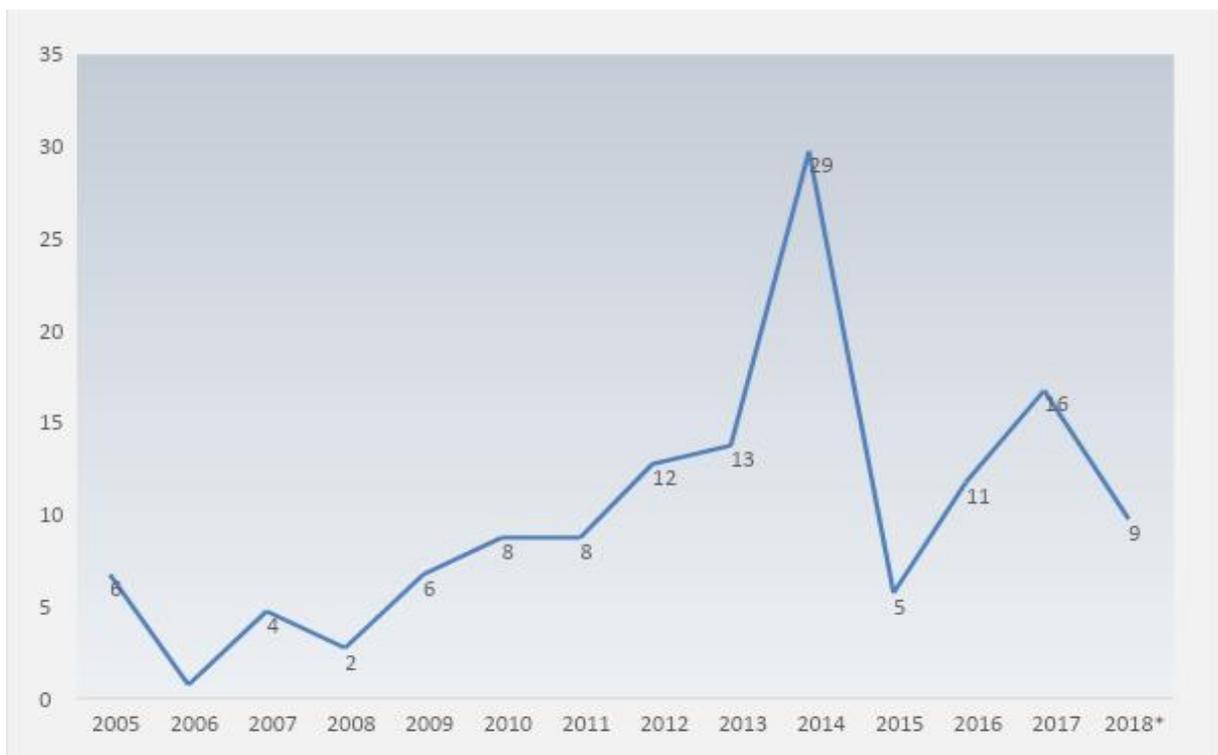
*[...] eu fico até muito feliz por saber que você e outras aqui, elas tomam essa iniciativa, porque pra nós ganhar um espaço, ser reconhecidos é muito importante, porém a gente ainda tem muito receio do que as pessoas acham, o que elas vão*

*dizer e quando a gente vê pessoas como você que tão aí na frente desse trabalho, é pesquisando a dificuldades, como que é a vida acadêmica da mulher indígena, a gente tem uma auto estima mais elevada, fica com mais ânimo até pra podermos lutarmos pelas nossas éh, escolhas, pelos nossos direitos, porque pra mim ser acadêmica daqui da UFT é diariamente lutas constantes porque a gente tem as nossas dificuldades interpessoais [...] a gente carrega na mente as questões de onde a gente morou, aonde a gente viveu, porque eu tive um ensino médio e fundamental dentro da comunidade indígena, como a professora citou, a nossa grade ela é diferenciada, a nossa educação ela é diferenciada, a gente tem como grade curricular a linguagem materna que é o Iny rybè e o português ele não é visto como a prioridade pra nós dentro da comunidade, ele é sim uma disciplina que a gente deve aprender, porém não é a prioridade e sim o Iny rybè, [...] e pra nós estarmos aqui com essas dificuldades de aprendizado, do nosso ensino médio e fundamental não ter o mesmo nível escolar de todo mundo aqui, a gente sofre nos nossos interesses, porque não são todos os professores que são compreensíveis né? A ponto de enxergar a dificuldade do aluno na literatura, na gramática e matemática pra mim, no meu caso, é meio complicado, é falar inglês, espanhol, etc... [...] ( Gisele Karajá, narrativa realizada em oficina coletiva dia 14/06/2018)*

Diante do exposto, percebemos o quanto ainda temos a problematizar nesta pesquisa, estes são só alguns apontamentos que iremos discutir ao longo do texto, por meio das narrativas destas mulheres, levantamos questões problemáticas a serem discutidas. Neste momento o intuito é caracterizar, contextualizar.

Uma outra análise do quadro 01 que podemos fazer é olhar a progressão de ingressos de indígenas na UFT, neste caso, câmpus de Araguaína, houve um crescimento significativo, como podemos observar no gráfico 01:

Gráfico 01 – Ingressos por ano



Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do SIE Acadêmico (UFT, 2018).

\*No ano de 2018 foi considerado somente o primeiro semestre, pois é o recorte temporal da pesquisa.

O gráfico traz o número de indígenas que ingressaram na UFT – Câmpus de Araguaína, a partir da implantação da reserva de 5% das vagas para indígenas. O primeiro vestibular com esta cota foi no ano de 2005, no qual ingressaram 6 (seis) alunos, no ano posterior 13 (treze) indígenas se inscreveram no vestibular para o sistema de cotas (UFT-COPESE, 2018)<sup>6</sup>, porém não conseguiram classificação, não tendo assim o ingresso.

Pelo gráfico 01, percebemos que houve um aumento dos ingressos a partir de 2008, isso se deu porque neste período houve uma intensificação das políticas públicas de ingresso, partindo de governo mais populares, pois o momento político, econômico e social do país, possibilitou políticas públicas específicas, sendo assim impulsionou o ingresso destes indígenas. Destacamos o ano de 2014, que somados os ingressos dos dois semestres chegou a um número de 29 (vinte e nove), não tivemos tempo durante esse trabalho para pesquisar profundamente o porquê do diferencial deste ano, contudo, analisando a conjuntura política nacional, percebemos que foi a respeito das políticas públicas que estavam sendo construídas.

Em 2015 houve uma queda nos ingressos de 29 para 5, tivemos mudanças no cenário político e essa diminuição já é reflexo da nova conjuntura, que apresenta uma nova configuração política nas questões étnico-raciais no Brasil, o que refletiu nas políticas públicas que atendem os indígenas.

Diante do quadro 01 e do gráfico 01 encontramos dois extremos, por um lado um crescimento no ingresso, do qual já tratamos do quanto o sistema de cotas foi responsável para que isso acontecesse, e por outro lado, o grande número de evasões de desvinculados e desistentes. Por exemplo, no ano de 2005 foi grande o número de evasão, entende-se que isso se deu também pelo fato de só existir, até então, a política de acesso, não existindo políticas de permanência e também, que as relações construídas para essa permanência não são tão favoráveis, por isso o número alto de evasão de desvínculo e desistente.

É esse o motivo da nossa pesquisa, o por quê de tantas desistências, abandonos de curso? E percebemos que o problema está relacionado às políticas de permanência e ao modo que a Universidade se porta ao receber esses indígenas. A Instituição não se preparou para receber essa população, continua com conceitos coloniais hegemônicos de educação, como veremos a partir das narrativas das interlocutoras.

Outro fator que nos chamou a atenção no relatório, foi a quantidade de povos que estão ou já passaram pela UFT – Câmpus de Araguaína. Trazemos o segundo mapa (Figura

---

<sup>6</sup> Fizemos uma busca no site da Copese, na relação dos inscritos por cota e constatamos que houve bastantes inscritos, conferimos nos resultados e não identificamos nenhum indígena classificado. Consulta realizada no link [http://www.copese.uft.edu.br/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=142&Itemid=41](http://www.copese.uft.edu.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=142&Itemid=41)

04) para apresentar as espacialidades destes/destas estudantes, assim melhor se identifica onde estão as localidades destes povos.

Figura 04 - Mapa da localização dos povos que estão ou já passaram pela UFT – Câmpus de Araguaína.



Os/As acadêmicos/as apresentados/as na legenda como em outras situações, são os evadidos que vimos no quadro anterior, ou seja, formados, desistentes ou desvinculados, aqui no caso não tratamos de ingresso por matrícula e sim o acadêmico. Na legenda “Acadêmicas Interlocutoras”, está representado o recorte da pesquisa, mulheres e também as acadêmicas selecionadas para participarem, através de entrevista, as quais caracterizamos no próximo tópico.

Outra particularidade que trazemos é a questão dos Guarani, que no caso desses estudantes pertencentes a este povo, moram na mesma comunidade dos Karajá-Xambioá, que é o que acontece também com a interlocutora Guajajara, cujo povo mora na aldeia do povo Krikati, em Montes Alto-MA.

## **2.2 Caracterização das Acadêmicas Indígenas do Câmpus de Araguaína**

Sentimos necessidade de apresentar cada povo presente por meio das acadêmicas indígenas no Câmpus da UFT de Araguaína. No primeiro semestre de 2018 estavam matriculadas vinte e oito estudantes (28), sendo:

- 19 (dezenove) do povo Karajá-Xambioá, 04 (quatro) Guarani, 01 (uma) Krahô, 01 (uma) Krahô-Kanela do estado do Tocantins;
- 01 (uma) Guajajara, no sul do estado do Maranhão e
- 02 (duas) Atikum oriundas da região da Serra das Crioulas e Umã, nos limites do atual município de Carnaubeira da Penha localizado no sertão de Pernambuco.

O fato de termos presentes em nosso ambiente acadêmico, indígenas do povo Atikum, mais distantes da cidade de Araguaína, se dá pelo ingresso ser via SISU (Sistema de seleção unificada)/Enem, o qual permite candidato/a em nível nacional pleitear uma vaga em nossa Instituição.

Dentro da Universidade essas estudantes constroem trajetórias quase sempre extensas, se levarmos em consideração a duração do início até a conclusão de um curso, as quais são repletas de obstáculos.

Para indicar e contextualizar as acadêmicas indígenas, trazemos no Quadro 02 uma síntese das trajetórias acadêmicas das estudantes vinculadas no semestre de 2018/1. Em resumo, essa é a realidade das nossas acadêmicas indígenas. Pretendemos a partir da escuta das nossas interlocutoras, entender minimamente o porquê de tantos reingressos, o porquê da dificuldade de concluir um curso em seu tempo regular e o porquê de tantas desistências e desvínculos. Antes de analisarmos as narrativas, faremos uma contextualização dos seus povos e de cada interlocutora.

Quadro 02 – Síntese das Trajetórias das Acadêmicas Indígenas da UFT – Câmpus de Araguaína.

ACADÊMICA	ANO E SEMESTRE DE INGRESSO	CURSO	FORMA INGRESSO	POVO	FORMA DE EVASÃO
1	2013/1	Biologia	Vestibular/Ampla Concorrência*	Karajá-Xambioá	Desistência
	2014/2	Geografia	Vestibular/Ampla Concorrência*		Vinculado
2	2017/1	Medicina Veterinária	SISU/ENEM – Cota Indígena	Atikum	Vinculado
	2017/1	Zootecnia	SISU/ENEM – Cota Indígena		Desistência
3	2012/1	Medicina Veterinária	Vestibular/Cota Indígena	Karajá-Xambioá	Vinculado
4	2016/1	História	SISU/ENEM-Ampla Concorrência	Guajajara	Vinculado
5	2017/1	Geografia	SISU/ENEM – Cota Indígena	Guarani	Vinculado
	2013/2	Letras	Vestibular/Cota Indígena		Desvinculado
6	2017/1	Geografia	SISU/ENEM – Cota Indígena	Guarani	Vinculado
7	2012/2	História	Vestibular/Cota Indígena	Guarani	Desistência
	2017/1	História	SISU/ENEM – Cota Indígena		Vinculado
	2011/1	Gestão de Cooperativas	Vestibular/Cota Indígena		Desistência
8	2014/1	História	Vestibular/Cota Indígena	Karajá-Xambioá	Desistência
	2017/1	Gestão de Turismo	SISU/ENEM – Cota Indígena		Vinculado
9	2013/1	História	Vestibular/Cota Indígena	Karajá-Xambioá	Vinculado
	2012/1	Gestão de Turismo	Vestibular/Cota Indígena		Desistência
10	2014/2	Medicina Veterinária	Vestibular/Cota Indígena	Karajá-Xambioá	Desvinculado
	2018/1	Medicina Veterinária	SISU/ENEM – Cota Indígena		Vinculado
	2017/2	Gestão de Turismo	SISU/ENEM – Cota Indígena		Desistência
11	2018/1	Matemática	SISU/ENEM- Cota EP ≤ salários min. - pretos, pardos ou indígenas	Karajá-Xambioá	Vinculado
12	2018/1	Geografia	SISU/ENEM – Cota Indígena	Atikum	Vinculado

Quadro 02 – Continuação

ACADÊMICA	SEMESTRE E ANO DE INGRESSO	CURSO	FORMA INGRESSO	POVO	FORMA DE EVASÃO
13	2014/2	Biologia	Vestibular/Cota Indígena	Krahô	Vinculado
14	2018/1	Biologia	SISU/ENEM – Cota Indígena	Karajá-Xambioá	Vinculado
	2012/2	Biologia	Vestibular/Cota Indígena		Desistência
	2014/2	Biologia	Vestibular/Cota Indígena		Desistência
15	2018/1	Matemática	SISU/ENEM – Cota Indígena	Karajá-Xambioá	Vinculado
	2013/2	Matemática	Vestibular/Cota Indígena		Desvinculado
16	2013/2	Tecnologia em Logística	Vestibular/Cota Indígena	Karajá-Xambioá	Vinculado
17	2016/1	História	SISU/ENEM – Cota Indígena	Karajá-Xambioá	Vinculado
18	2011/2	Medicina Veterinária	Vestibular/Cota Indígena	Guarani	Vinculado
19	2017/2	Letras	SISU/ENEM – Cota Indígena	Karajá-Xambioá	Vinculado
20	2014/2	História	Vestibular/Cota Indígena	Karajá-Xambioá	Vinculado
21	2012/2	Medicina Veterinária	Vestibular/Cota Indígena	Krahô-Kanela	Vinculado
22	2016/1	Letras	SISU/ENEM – Cota Indígena	Karajá-Xambioá	Vinculado
23	2014/2	Letras	Transferência Interna	Karajá-Xambioá	Vinculado
	2014/2x	Letras	Vestibular/Cota Indígena		Reopção de Curso
24	2008/1	Medicina Veterinária	Vestibular/Cota Indígena	Karajá-Xambioá	Desistência
	2010/2	Gestão de Cooperativas	Vestibular/Cota Indígena		Desistência
	2014/2	Gestão de Cooperativas	Vestibular/Cota Indígena		Vinculado
25	2010/2	Gestão de Cooperativas	Vestibular/Cota Indígena	Karajá-Xambioá	Desistência
	2014/2	Gestão de Cooperativas	Vestibular/Ampla Concorrência*		Vinculado
	2007/1	Zootecnia	Vestibular/Cota Indígena		Desistência

## Quadro 02 – Continuação

ACADÊMICA	ANO E SEMESTRE DE INGRESSO	CURSO	FORMA INGRESSO	POVO	FORMA DE EVASÃO
26	2016/1	Geografia	SISU/ENEM – Cota Indígena	Karajá-Xambioá	Vinculado
27	2016/1	Biologia	SISU/ENEM – Cota Indígena	Karajá-Xambioá	Vinculado
28	2015/2	Matemática	SISU/ENEM – Cota Indígena	Karajá-Xambioá	Vinculado

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do SIE Acadêmico (UFT, 2018)

\* Os Editais dos vestibulares desses anos trazem que se a nota do candidato cotista fosse suficiente para ser classificado por ampla concorrência os candidatos seriam realocados para tal. Portanto, essas acadêmicas fizeram opção por cota indígena mas consta no SIE como ampla concorrência.

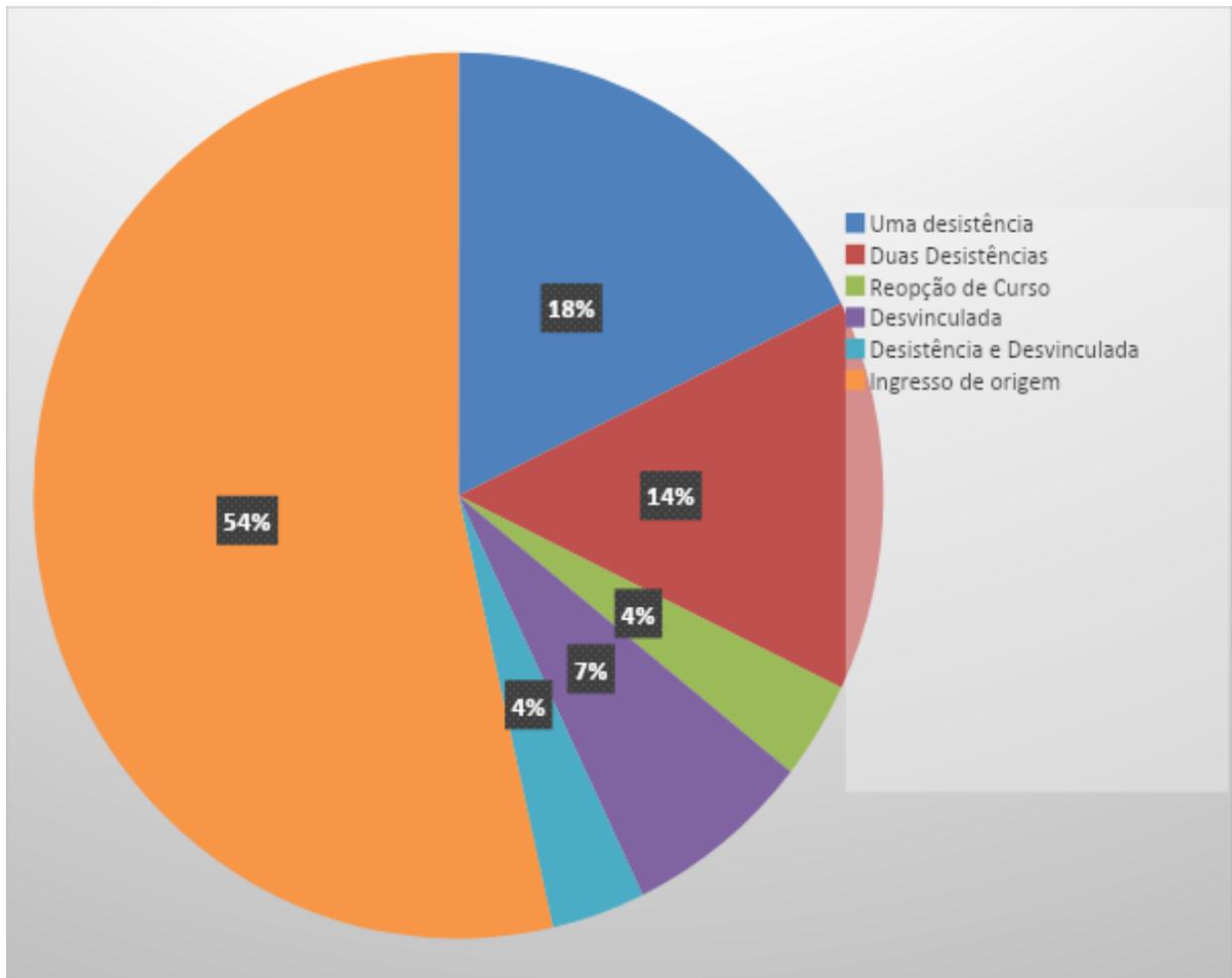
Neste quadro, observamos os movimentos que estas estudantes fazem dentro da Universidade, quase todas já fizeram reingresso, seja por motivo de desistência ou desvínculo. Com base nas narrativas destas estudantes, queremos analisar se esse percurso tem ligação com suas trajetórias, as constantes mudanças de cursos e reingressos se dá a partir de que pressupostos?

### 2.2.1 Acadêmicas Indígenas: caracterização situacional

Analisamos relatório de evasão e observamos algumas questões que merecem atenção e reflexão. Como já mencionamos, estavam matriculadas no semestre de 2018/1 vinte e oito (28) estudantes indígenas, destas, treze (13) já fizeram um reingresso, seja por motivo de desistência, desvínculo ou reopção de curso (Gráfico 2).

Ao olharmos o gráfico, percebemos que quase cinquenta por cento das estudantes já fizeram um reingresso, seja ele por motivo de desistência, reopção de curso ou desvínculo. Colocando em quantidades, temos cinco (5) que solicitaram desistência uma vez, quatro (4) que solicitaram desistência duas vezes, uma que fez reopção de curso, duas que foram desvinculadas e uma que solicitou desistência e também foi desvinculada, do total de 28 (vinte e oito). Nem sempre as desistências têm a intenção de mudar de curso, algumas fazem Enem novamente com a intenção de uma nova matrícula no mesmo curso para se obter mais prazo para a conclusão, principalmente quando são notificadas com o processo de desvínculo.

Gráfico 02. Indicações de mudanças de cursos na UFT



Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do SIE Acadêmico UFT 2018.

Analisando o quadro 02 e o gráfico 02, observamos que dentre as vinte e oito (28) estudantes existe muitas desistências e desvínculos, cujos motivos apontamos alguns: a questão da relação da maternidade que discutiremos mais adiante, a adaptação destas estudantes em uma cultura totalmente diferente da delas, ainda há algumas dificuldades de acesso às políticas de permanência e a mais impactante, a falta de preparo da Instituição para receber estas estudantes, pois ela não está preparada suficientemente para gerir as políticas de permanência, falta entendimento geral das particularidades destas acadêmicas. Portanto, estes são alguns desacertos que permeiam a trajetória das acadêmicas indígenas.

Continuando a análise, percebemos também que essas estudantes tendem a escolher ou migrar para os cursos da área de humanas e são poucas que conseguem permanecer nos cursos da área de exatas. Dos doze (12) cursos presenciais de Araguaína, elas estão ocupando vagas em nove (9): cinco (5) em Geografia, cinco (5) em História, cinco (5) em Medicina Veterinária, três (3) em Matemática, três (3) em Biologia, três (3) em Letras, duas (2) em

Cooperativismo, uma (1) em Logística e uma (1) em Turismo. Os cursos que não há estudantes indígenas matriculadas são: Física, Química e Zootecnia.

Temos claramente uma procura e permanência bem menor nos cursos das Ciências Exatas e das Tecnologias e uma adesão maior nos cursos de licenciaturas e principalmente das Humanidades. Para comprovar a maior permanência nos cursos das Humanidades, mobilizamos as narrativas das acadêmicas indígenas, pois nossa inferência quantitativa se consolida com o quantitativo quando analisamos suas narrativas. Observemos o que as estudantes dizem:

*A primeira vez na veterinária eu achei estranho porque é um povo muito individual. Aí logo o professor X me conhecia, e ele, olha vocês vão fazer isso, e nos recepcionou muito bem o professor X. Aí já senti um pouco mais à vontade. Aí quando eu me afastei ele ficou: - olha volta pra faculdade, bora estudar. Não sei o que, ficava ligando e toda vez que topava ficava falando. Aí não professor: - vou fazer o vestibular de novo. Aí fiz e passei. [...] (Acadêmica A, entrevista concedida em 18/12/18)*

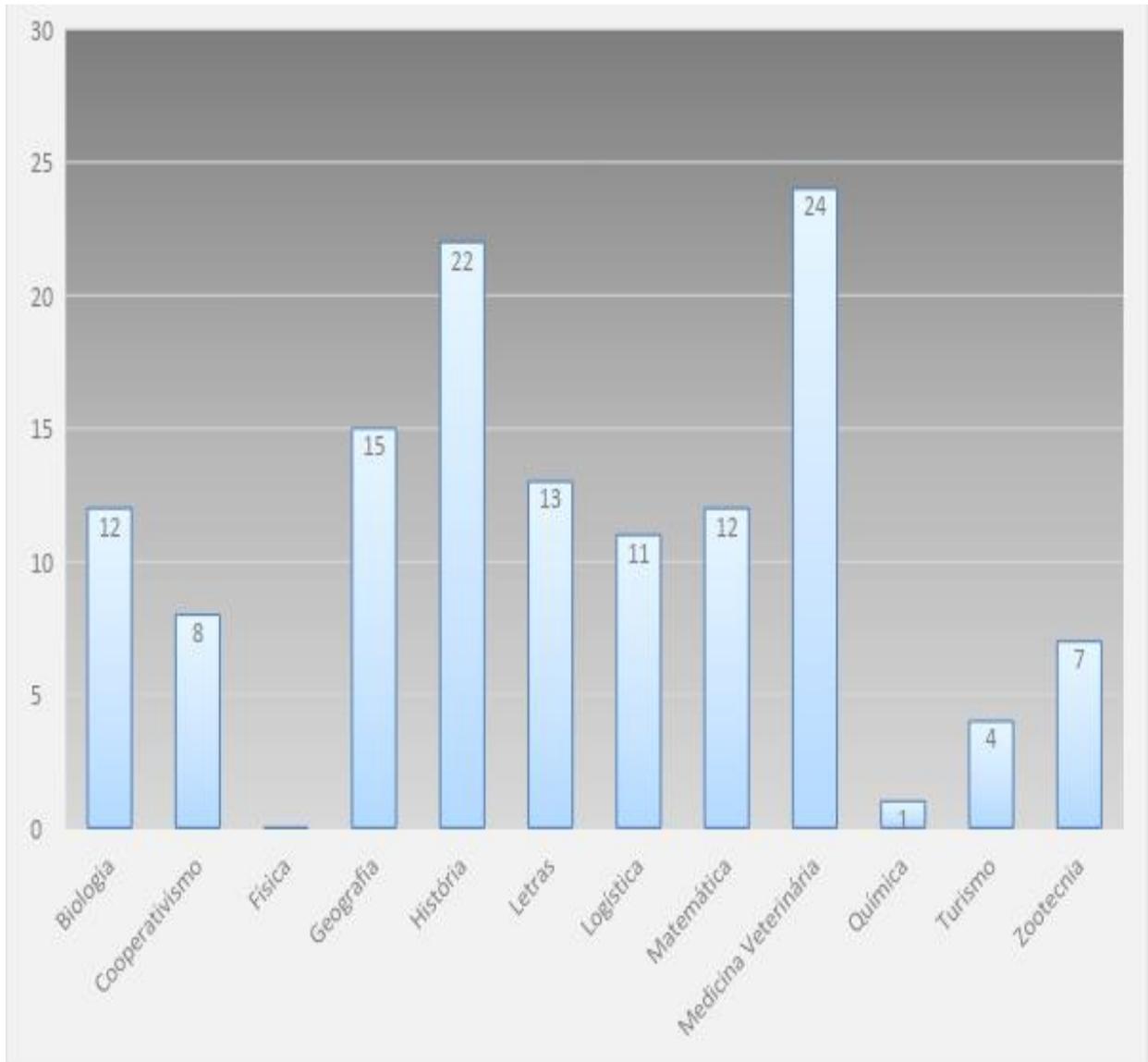
*[...] eu passei e vim fazer biologia, comecei o curso de biologia, no terceiro período eu prestei o vestibular porque eu tava tendo muita dificuldade nos cálculo, nas outras disciplinas eu tava passando, mas nos cálculo eu só tava trancando e nós quando entra pra cá pra faculdade é muito complicado pra nós, porque a nossa linguagem é outra, o português é totalmente diferente, a gente tem toda uma dificuldade, aí eu fiz pra geografia, aí eu passei e é nesse que eu tô formando, que eu larguei biologia, porque tinha que largar pra poder fazer a matrícula de geografia, aí eu fiz, esse que eu tô concluindo, com muita dificuldade, mas eu tô formando agora. (Adriana Karajá, entrevista concedida dia 30/11/2018)*

*[...]Na verdade eu vim só puxando matéria, pegando outras disciplinas que não fosse, que não tivesse ela como pré-requisito né, aí pegava ela e nada, pegava ela e não passava, pegava ela e não passava, foi ficando mais difícil, ficando difícil até quando, não lembro o tempo, mas aí elas se separaram né, ficou separada Bioquímica e Biofísica, aí eu fui e peguei só Bioquímica a primeira vez depois que separou, peguei só Bioquímica e fui, fui, fui, reprovei por quatro décimo, quatro décimo, eu nunca me esqueço esse dia eu vim embora chorando, chorando, isso mexe tanto com a autoestima da gente né, mexe demais com a autoestima da gente porque uma distância daquela, você com menino e aí eu me virava nos trinta pra conseguir chegar, não faltava aula, fiz tudo que passava, trabalho, prova, tudo eu fiz e aí reprovar por quatro décimo, aí eu peguei e dei uma recaída mesmo assim, fiquei - não, não quero mais, fiquei desanimada com o curso, fiquei desanimada, desanimada mesmo[...] (Mhayllany Guarany, entrevista concedida em 13/12/2018)*

O acolhimento no curso, a forma de receber, faz toda a diferença, essa acadêmica já chega em um mundo totalmente alheio para ela e se não consegue um mínimo de atenção, não consegue avançar. As acadêmicas indígenas, principalmente as que passaram por escolas indígenas, sentem uma maior dificuldade nos cursos mais disciplinares e, principalmente os que possuem disciplinas que envolvem cálculos, portanto fazem com frequência escolhas por outros cursos. E essa problemática sempre aconteceu, no gráfico 03, trazemos um panorama

dos 129 ingressos desde 2005 até 2018/1 quanto à escolha dos cursos, se olharmos para os dados gerais, temos uma visão melhor da preferência.

Gráfico 03 – Ingressos por Curso



Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do SIE Acadêmico UFT 2018.

Ressaltamos que estes números apresentados nos gráficos, referem-se ao número de ingressos por matrícula, nele estão incluídas as constantes mudanças de cursos e retorno, muitos ingressam em um curso, extrapolam o prazo para integralização e retornam para o mesmo curso ou outro em novo processo de ingresso, gerando um novo número de matrícula. Como exemplo desta situação, podemos citar o caso do curso de Medicina Veterinária, sendo este que tem o maior número de ingressos, porém destes 24 (vinte e quatro), até então, só

existe 01 (um) com evasão de formado e 12 (doze) ainda estão vinculados e os demais ou foram desvinculados ou solicitaram desistência.

Durante as entrevistas com as interlocutoras, percebemos que o fator da escolha do curso, inicialmente, se dá pela motivação de retorno para a comunidade, por exemplo, a Maria Karajá fala que escolheu o curso de Matemática porque é uma área que ainda não tem indígena formado para poder lecionar na escola indígena da comunidade:

*[...] eu sinto falta da minha aldeia, eu sinto, eu ah... por mim eu morava na aldeia, não vou mentir. Eu queria terminar o curso porque lá é a única área que não tem indígena, tem geografia, história, mas na área da matemática não tem ninguém formado ainda. [...] Minha intenção é ir pra lá, pelo menos passar uns três anos, quatro anos lá, depois voltar pra cá de novo. (Maria Karajá, entrevista concedida dia 12/12/2018)*

Os indígenas nem sempre conseguem terminar o curso almejado, portanto desistem e escolhem outro curso, esbarram nas dificuldades particulares de cada curso e tendem a escolher ou reoptar por cursos das Humanidades, pois o diálogo intercultural não é o ideal, mas é um pouco melhor no que os demais.

A maioria dos cursos ainda vive uma realidade muito disciplinar, portanto elas não conseguem construir sua territorialidade com as concepções tão diferentes das delas, o currículo e a Universidade ainda são espaços colonizados, fragmentados, há dificuldade de se promover uma Interdisciplinaridade e a tão sonhada transdisciplinaridade.

Outro fator que questionamos foi sobre se os cursos existentes no Câmpus da UFT de Araguaína atendiam as necessidades dos indígenas, algumas até disseram que sim, porém a maioria colocou que ainda falta cursos, por exemplo: “*Odontologia uma vez que é uma área que as aldeia são muito carentes! Psicologia tbm!*” (Raabe Krahô-Kanela<sup>7</sup>, formulário digital enviado em 12/08/19); “*Sinto falta dos cursos direito, odontologia, jornalismo.*” (Daniela Guajajara, formulário enviado em 23/06/19).

*Os cursos ofertados em Araguaína atendem grande parte dos indígenas, porem a ausência de outras opções impede com que possamos permanecer próximos de nossas comunidades. Diante desta vertente percebesse que deveria existir outros cursos, tais como, psicologia, jornalismo e outros. (Gisele Karajá, formulário enviado em 24/06/19);*

Revelam que muitas vezes a escolha do curso é por falta de opção: “*Nem sempre, a maioria optam em fazer os cursos oferecidos por não haver outros cursos na Universidade, com certeza sentem falta de outros cursos na instituição de Araguaína.*” (Adriana Karajá, formulário enviado em 24/06/19); “*Não, para um retorno para a comunidade, falta cursos*

---

<sup>7</sup> Para esta pesquisa, referenciaremos as interlocutoras pelo primeiro nome acompanhado pelo nome do seu povo, mesmo as que não possui no registro do nome civil, com o intuito de fazer marcação com sua etnia.

*como pedagogia e enfermagem.*” (Acadêmica A, formulário digital enviado dia 03/07/19); *“A maioria dos cursos é licenciatura deveria ter mais cursos da parte da saúde ate mesmo pra dar um retorno pra comunidade indígena.”* (Haritxiawaki Karajá, formulário digital enviado em 05/07/19).

Em todas as respostas, percebemos a preocupação do retorno à comunidade, procuram um curso que possam atender sua comunidade e reconhecem que faltam muitos cursos em diversas áreas e se preocupam com o fato dessa falta de opção, pode ser um dos fatores que geram as recorrentes mudanças de curso.

Diante do exposto, questões como as frequentes mudanças de curso, motivam a nossa pesquisa. Quais são os problemas enfrentados por estas estudantes? O que está por trás destas mudanças de cursos? O que provoca tanta evasão?

Outra questão que percebemos, é a quantidade de tempo para a conclusão do curso, a grande maioria não consegue concluir o curso no período regulamentado pela Instituição. Das estudantes pesquisadas, quase a metade já está acima de oito períodos, que é a quantidade regular de períodos para a maioria dos cursos.

Um outro dado que levantamos foi a quantidade de licenças maternidade dessas estudantes, sabemos que a relação indígena com a maternidade é muito forte, já discutimos anteriormente sobre a particularidade da cultura dessa categoria, por isso mesmo é um dado relevante e que influencia diretamente nos estudos.

Das vinte e oito (28) estudantes, treze (13) solicitaram formalmente a licença maternidade, sendo que três (3) delas solicitou em dois períodos diferentes. Não temos exatamente a informação de quantas engravidaram, pois trabalhamos com as solicitações via protocolo, provavelmente algumas não formalizaram pedido. Porém, já é um número considerado alto, levando em conta que na licença maternidade elas têm direito a noventa dias, muitas não conseguem retomar o curso depois deste período, algumas reprovam ou fazem trancamento do semestre, o que fazem que delonguem o curso.

Como exemplo da dificuldade que elas sentem ao precisar da licença maternidade, vejamos trecho da narrativa da acadêmica Maria:

*E - Tem quantos filhos?*

*M - Tenho 3. Aí foi o ano que... foi onde eu fiquei, porque eu peguei aquele...*

*E - Deu entrada na licença maternidade?*

*M - É, licença maternidade, e aí os professores...*

*E - Você formalizou a licença, dando entrada no protocolo?*

*M - Hurum, tudo isso, só que os professores tem essa questão aí que eles num tá nem aí, eles só que que vá fazer a prova no dia, não tem como, assim porque pelo menos se tivesse alguém perto de mim que trouxesse as atividades e tudo, naquele tempo era mais dificultoso porque eu não tinha celular ainda, não tinha grupo, essas coisas, hoje não, hoje em dia os meninos, é os professor dando aula já vai*

*tirando foto jogando no grupo, a gente já vai copiando logo, quando a gente não vai pra aula, naquele tempo foi mais difícil, onde eu reprovei dois semestres, aí eu fui desvinculada do curso.* (Maria Karajá, entrevista concedida dia 12/12/2018)

Quase todas as acadêmicas que são mães, enfrentaram problemas parecidos, ou perderam semestre ou trancaram, elas têm muita dificuldade de conciliar a maternidade com os estudos, fatos explicados por sua cultura e relação com a maternidade. A Instituição não possui nenhuma política para atender as mães com seus filhos, muitas levam às crianças para a sala de aula o que interfere no seu rendimento, inclusive aparece no questionário respondida por elas, que fosse uma ação (espaço infantil) que a Instituição implantasse para poder atender essa demanda.

Diante dos dados apresentados e das questões levantadas é que nos perguntamos: em que medida essas acadêmicas indígenas conseguem se reterritorializar no ambiente acadêmico? Precisamos dar visibilidade a essas mulheres, entender seus mais diversos impasses, dificuldades e soluções encontradas durante os anos de formação.

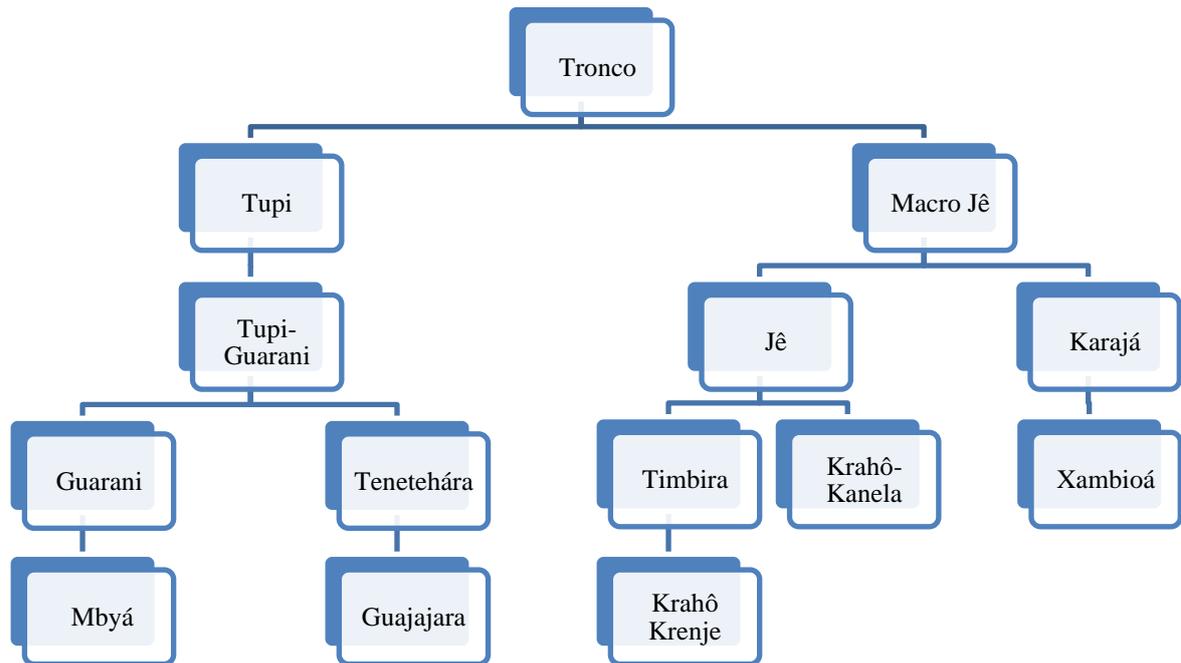
### 2.2.2 Apresentando os Povos Indígenas

Uma forma de poder nos aproximar das acadêmicas indígenas é passar a conhecê-las melhor. Entender suas origens faz parte dessa aproximação, portanto faremos uma apresentação destes povos indígenas que estão colaborando com essa pesquisa e presentes no espaço acadêmico da UFT Câmpus de Araguaína. Faz-se necessária essa contextualização para que possamos entender as especificidades de cada interlocutora. Essas informações são secundárias, a partir do ISA (Instituto Socioambiental), pois não houve oportunidade de fazermos observações nas aldeias dos diferentes povos.

Faremos uma apresentação para entendermos estas estudantes de forma decolonial, como os relacionamentos dentro da Universidade são estabelecidos, lembrando como diz Paulo Freire (2017): "o ser humano é um ser de contato, é um ser de relações". Portanto, queremos compreender o contexto para poder mostrar essas relações entre a Universidade e as acadêmicas indígenas.

Uma questão muito forte para os indígenas é a questão da língua, mesmo que não seja foco do trabalho e não temos como nos aprofundar no assunto, queremos apresentar um esquema para uma melhor compreensão. Observem na figura 05:

Figura 05 – Troncos linguísticos indígenas



Fonte: ISA, 2019. Adaptado pela autora.

O povo com o maior número de representantes na UFT – Câmpus de Araguaína é o Karajá-Xambioá, compõe o tronco macro jê, com famílias específicas, os Krahô e Krahô-Kanela compõem a família Jê, sendo que os Krahô estão dentro do núcleo Timbira, no qual eles se dividem, tendo assim uma proximidade linguística. Os Guarani e os Guajajara, pertencem à família Tupi-Guarani. Os Atikuns não aparecem na figura, pois sua língua é considerada extinta.

Como vimos anteriormente, a maioria das estudantes indígenas são pertencentes ao povo Karajá-Xambioá. São dezenove (19) alunas, o que representa quase 68% das vinte e oito vinculadas em 2018/1. Provavelmente essa maior representação se dá pelo fato de ser a Universidade Pública mais próxima destas aldeias.

O povo Karajá-Xambioá são tradicionais habitantes da região do baixo Araguaia e, especificamente, das proximidades de seu trecho encachoeirado. As quatro aldeias atuais, *Xambioá*, *Kurehe*, *WariLyty* e *Hawa Tamara* no município de Santa Fé do Araguaia (TO), localizam-se na margem direita do Rio Araguaia, distantes seis quilômetros uma da outra. Estão 100 km a montante da cidade de Xambioá, a 150 km, por estradas de terra e asfalto, de Araguaína e 70 km de Santa Fé do Araguaia, os centros urbanos mais importantes para o grupo.

A família Karajá que se autodenominam *Iny*, pertence ao tronco linguístico Macro-Jê, dividindo-se em três línguas: Karajá, Javaé e Xambioá, contudo nominada pelo povo

como *Iny rybè*. Existe um fato curioso quanto à essas línguas, existem formas diferenciadas de falar de acordo com o sexo, ou seja, a mulher tem a sua forma de falar e o homem outra, mas nas aldeias dos Karajá-Xambioá predomina o Português, isso devido ao contato com os não índios que foi aumentando cada vez mais.

Temos também quatro (4) estudantes Guarani, estas que possuem uma particularidade, vivem nas aldeias do povo Karajá-Xambioá, seus povos se juntaram há certo tempo atrás e conseguem viver em harmonia na mesma aldeia. Sobre como aconteceu esse movimento de morarem na aldeia dos Karajás-Xambioá, Edvan Guarani (2017) explica em sua dissertação:

[...] esse povo reside nessa comunidade desde a década de 1970. Segundo moradores mais antigos a primeira Guarani a morar na Terra Indígena Karajá-Xambioá, no ano de 1973 foi a família da indígena Guaxinara Guarani, conhecida por Guaxi, casada com José Carlos Xerente. Ficaram alguns anos, depois foram embora. Neste mesmo ano (1973) o indígena Martins Araruê Karajá casou-se com Maria Guarani e a trouxe como esposa para sua aldeia na T.I. Xambioá dando procedimento da estada do povo guarani nesse lugar. Da união matrimonial com Martins Karajá, Maria teve 06 filhos e 04 filhas. Hoje, Maria tem netos e bisnetos que moram na comunidade. (SILVA, 2017 p. 53)

Os Guarani são conhecidos por distintos nomes: Chiripá, Kainguá, Monteses, Baticola, Apyteré, Tembkuá, entre outros. No entanto, sua autodenominação é Avá, que significa, em Guarani, “pessoa”. Este povo vive em um território que compreende várias regiões no Brasil, Bolívia, Paraguai e Argentina. No Brasil estão os Mbya, Pãi-Tavyterã, conhecidos como Kaiowá e Avá Guarani, denominados de Ñandeva.

Os Krahô vivem no nordeste do Estado do Tocantins, na Terra Indígena Kraolândia, situada nos municípios de Goiatins e Itacajá. Fica entre os rios Manoel Alves Grande e Manoel Alves Pequeno, afluentes da margem direita do Rio Tocantins. Os Krahô chamam a si próprios de *Mehim*, um termo que no passado era provavelmente também aplicado aos membros dos demais povos falantes de sua língua e que viviam conforme a mesma cultura. A esse conjunto de povos se dá o nome de Timbira.

A língua dos Krahô é pertencente à família Jê, incluída no tronco Macro-jê. A língua dos Apinayé, os Timbira que vivem a oeste do Rio Tocantins, é o que mais se diverge, quase considerado uma outra língua. Portanto a língua timbira é a língua materna, mas os jovens do sexo masculino logo dominam o português porque são eles que fazem viagens e entram em contato com os não indígenas.

O povo Krahô-Kanela situa-se na mesorregião oriental, na microrregião do Rio Formoso, no município de Lagoa da Confusão – TO, na região de Mata Alagada entre os rios Formoso e Javaé, em uma área de 31.000 ha, contudo a Terra Indígena Krahô-Kanela foi

demarcada com 7.612 ha o restante de 23000 ha está em processo de demarcação. Atualmente a população vive na aldeia *Lankraré* (KRAHÔ-KANELA, 2015).

Os Guajajara são um dos povos indígenas mais numerosos do Brasil. Habitam mais de 10 Terras Indígenas na margem oriental da Amazônia, todas situadas no Maranhão. Além de Guajajara, este grupo tem outra autodenominação mais abrangente, *Tenetehára*, que inclui também os *Tembé*. Guajajara significa "donos do cocar" e Tenetehára, "somos os seres humanos verdadeiros". No caso da nossa interlocutora Guajajara, seu povo mora na aldeia dos Krikati, em Montes Altos – MA.

A língua Guajajara pertence à família tupi-guarani e é a língua materna e o Português é entendido pela maioria e é chamado como língua franca. Os Guajararas têm bastante contato com os não indígenas e sua língua sofre influência do Português, pois pesquisas comprovam que existem empréstimos lexicais do português para a língua dos indígenas Guajajara. (BARBOZA, 2015).

Os Atikum autodenominam-se índios de Atikum-Umã, em referência a uma ancestralidade. Umã teria sido o "índio mais velho" e pai de Atikum. Na Terra Indígena Atikum há vinte aldeias (ou sítios, como preferem chamar), segundo cartografia oficial, a área localiza-se na região da serra das Crioulas e Umã, nos limites do atual município de Carnaubeira da Penha, sertão de Pernambuco. Os indígenas, no entanto, apontam a Serra do Umã como seu território indígena. A língua materna dos Atikum é considerada uma língua extinta<sup>8</sup>, lembram poucas palavras (por exemplo: sarapó = cobra grande e comestível; toê = fogo), portanto, falam português.

Muitos Atikuns sofrem preconceito por não seguirem o estereótipo “colocado” para os indígenas, sobre essa questão, Maria Santana nos esclarece:

Na grande maioria, são de pele negra, pois são provenientes da mistura de grupos de diferentes origens étnicas, entre eles, os afrodescendentes, de modo que fazem parte dos povos indígenas conhecidos na etnologia como “índios misturados”. Marcados por descontinuidades históricas de sua identidade, ou seja, por períodos históricos através dos quais deixaram de manifestar sua etnicidade, são também categorizados como “índios emergentes”. (FERREIRA DOS SANTOS, 2018 p. 74)

Diante do exposto, percebemos que existe uma diversidade entre os próprios indígenas, cada povo tem sua particularidade, sua especificidade e, precisamos encontrar

---

<sup>8</sup> Se tem na literatura uma única referência com relação a Aticum (ou Araticum), como língua extinta, portanto nos apoiamos nos estudos de Costa (1980) e Siqueira (1978) que discutem sobre essas questões da língua Umã, sendo uma língua isolada e desconhecida e, devido ao contato com não indígenas, acabou sendo substituída pela língua portuguesa dentro de uma dinâmica linguística das políticas oficiais.

meios de respeitar essa multiplicidade e fazer com que exista uma interculturalidade entre os diferentes povos e, principalmente, entre indígenas e não indígenas.

Portanto, essas informações nos permitem construir as relações entre cultura e território, pois as características desses povos estão marcadas nas interlocutoras da pesquisa. Dessa forma, elas, espacialmente e culturalmente, compõem esse conjunto, por isso precisamos entender melhor essa decolonialidade e como essas mulheres estão também vivenciando e estabelecendo essas novas relações a partir da relação aldeia/Universidade.

### 2.2.3 Apresentando as interlocutoras

Para compreender as trajetórias socioespaciais destas estudantes, é necessário entendermos minimamente seu contexto, para isso sentimos necessidade de apresentar cada uma das interlocutoras, antes mesmo de trazer suas narrativas, para que assim nos permita a compreensão de cada história de vida. Salientamos que é importante levantarmos as características da composição familiar, pois isso reflete nos seus desempenhos, nas suas relações espaciais e temporais com a Universidade e com a Aldeia, essa composição familiar também nos dará elementos de análises destas histórias de vida propostas pela metodologia da história oral.

Adriana da Silva Karajá Moreira, pertencente ao povo Karajá-Xambioá, filha de mãe indígena e pai não indígena. Nascida e criada na aldeia, saindo para a cidade só com treze (13) anos para estudar a segunda fase do Ensino Fundamental, que na época não era ofertada na aldeia. Estudou na cidade de Santa Fé do Araguaia e Araguaína, retornou para a aldeia e conclui o Ensino Médio na escola indígena. Tem 35 anos de idade, é casada e mãe.

Ingressou na Universidade no curso de Biologia em 2013/1, segundo ela fez opção pelo sistema de cotas, mas sua nota foi suficiente para ampla concorrência, sendo o resultado publicado pela ampla concorrência. Em 30/10/2014 solicitou desistência do curso de Biologia e em 2014/2 ingressou no curso de Geografia, segundo ela da mesma forma, fez pelo Sistema de Cotas e foi chamada na ampla concorrência. Aluna formanda do semestre de 2018/2 do curso de Geografia.

Gisele Lima Karajá de Sousa, pertence ao povo Karajá-Xambioá, é filha de mãe indígena e pai não indígena, nasceu na cidade e só foi para a aldeia com dez anos de idade, momento em que houve uma imersão nessa nova realidade. Estudou Ensino Fundamental e Médio em escola indígena e após concluir o Ensino Médio, retorna à cidade para ingressar na Universidade.

Essa estudante é solteira, tem 23 (vinte e três) anos de idade e não tem filhos. Em 2014/1 ingressou na Universidade pelo Sistema de Cotas no curso de História e solicitou desistência em 24/03/2017, em 2017/1 ingressou no curso de Gestão em Turismo, novamente pelo Sistema de Cotas, o qual está cursando regularmente.

Marcia da Silva Haritxiwaki Karajá<sup>9</sup>, filha de mãe indígena e pai não indígena, pertence ao povo Karajá-Xambioá. Nasceu na cidade e só passava as férias na comunidade, com 9 (nove) anos de idade foi para a aldeia para morar, pois seu avô, que era cacique, tinha falecido e sua mãe sentiu necessidade de ficar mais próximo da sua avó, sendo assim, desde então morou na aldeia e só voltou para a cidade para ingressar no curso superior. Tem 24 anos de idade, é solteira e tem um filho.

Dentro da Universidade tem uma trajetória que reflete os dados do item 2.1.3, no quadro 01, onde aparece os dados de evasão, ela é uma exemplificação da situação descrita neste quadro. Ingressou no segundo semestre de 2012 no curso de Biologia Noturno, por via do vestibular pela cota indígena, porém solicitou desistência em 19/11/2012. Voltou a ingressar no curso de Biologia Noturno no semestre 2014/2, novamente pelo vestibular/cota indígena, porém solicitou desistência em 04/10/2016 e no semestre de 2016/2 ingressou no curso de Biologia Bacharelado, via SISU/ENEM- Cota EP  $\geq$  salários min. - pretos, pardos ou indígenas, no Câmpus de Porto Nacional, solicitou desistência em 06/04/2018. Voltou para Araguaína e ingressou em 2018/1 no curso de Biologia Matutino, no qual encontra-se vinculada.

Maria do Espírito Santo Miranda Karajá, tem 27 anos de idade, pertencente ao povo Karajá-Xambioá, filha de pai indígena e mãe não indígena. Nasceu na aldeia, porém veio para cidade com um (1) ano de idade com sua mãe, mas não perdeu o contato com a aldeia, seu pai a levava no período de férias e aos 7 (sete) anos ficou um (1) ano na aldeia e frequentou a escola indígena nesse período, após isso voltou para a cidade e estudou em escola pública e voltou à rotina de ir passar férias na aldeia. Hoje é casada com um não indígena e mãe de 3 (três) filhos.

Sua vida acadêmica iniciou-se no segundo semestre de 2013, onde ingressou pelas cotas pelo vestibular, no curso de Matemática, enfrentou dificuldades com as disciplinas, nascimento de filhos e foi desvinculada em 2017/2 por ter 2 (duas) reprovações em semestres, consecutivos ou não. Em 2018/1 ingressou novamente pelo Enem, pelas cotas e novamente

---

<sup>9</sup> Ao se referir à acadêmica vamos nos reportar ao nome indígena Haritxiawaki, pois durante a entrevista concedida, deixou claro que gosta de ser chamada assim, disse que os colegas da faculdade a chamam de Hari (um diminutivo para facilitar a pronúncia).

para o curso de Matemática, com o desejo de fazer o aproveitamento das disciplinas já cursadas e terminar o curso.

Temos também a acadêmica A<sup>10</sup>, esta pertence ao povo Karajá-Xambioá, filha de mãe indígena e pai não indígena, nasceu e foi criada na cidade, porém passava todas as férias na aldeia, com 11 (onze) anos de idade foi para a aldeia para morar, pois seu pai que trabalhava na FUNAI (Fundação Nacional do índio) foi transferido para lá. Iniciou seus estudos na cidade e depois continuou na escola indígena até o primeiro ano do Ensino Médio, voltou para Araguaína para concluir o segundo grau. Tem 29 (vinte nove) anos, casada e com 2 (dois) filhos.

Ingressou na Universidade em 2008/1, via vestibular/ampla concorrência, no curso de Medicina Veterinária, em 22/07/2010 solicitou desistência. Em 2010/2 ingressou no curso de Cooperativismo, via vestibular/cota indígena, mas também solicitou desistência em 07/10/2004. Em 2014/2, ingressou novamente no curso de Cooperativismo, via vestibular/cota indígena, no qual encontra-se vinculada até a presente data.

Outra interlocutora é Mhayllany Kretxuy de Sousa Guarany, filha de pai indígena e mãe não indígena, pertencente ao povo Guarani, mas a família do pai mora na aldeia do povo Karajá-Xambioá. Nunca morou na aldeia, porém toda a infância e adolescência passava as férias na aldeia com a família do pai. Tem 29 anos, é casada com não indígena e mãe de 2 (dois) filhos.

Ingressou na Universidade em 2011/2, via vestibular e pelas cotas, no curso de Medicina Veterinária. Já está com o prazo para a integralização extrapolado e ainda falta cursar algumas disciplinas. Em agosto de 2018 foi notificada por existir em seu histórico 2 (duas) reprovações de semestres, apresentou sua justificativa em setembro de 2018 e aguarda resposta da Pró-reitoria de Graduação (Prograd), portanto ainda não sabemos se será desvinculada ou se continuará no curso.

Raabe Gonçalves Brito, pertencente ao povo Krahô-Kanela, filha de pai indígena e mãe não indígena, tem 30 (trinta) anos de idade. Sempre morou na aldeia, somente ficou fora dela quando houve problemas com as demarcações, assim que conseguiram resolver voltaram a morar na aldeia. Estudava na cidade em escola não indígena, pois na aldeia não havia escola. Sua aldeia fica em Formoso do Araguaia, bem distante de Araguaína. É solteira e não tem filhos.

---

<sup>10</sup> A acadêmica optou em manter o anonimato

Sua vida acadêmica começou em 2007, quando ingressou no curso de Administração em Palmas, formou neste curso no semestre de 2012/1. Em sua narrativa, relata que seu sonho era cursar Medicina Veterinária, portanto no semestre de 2012/2 fez vestibular e conseguiu ingressar pelas cotas. É aluna possível formanda do semestre de 2019/1.

Daniela Pereira Maracaibe<sup>11</sup>, pertence ao povo Guajajara, tem 23 anos de idade, casada, tem uma filha. Filha de pai indígena e mãe não indígena, sua mãe faleceu ela era ainda bebê, depois morou com o pai até os oito anos de idade e posteriormente em um abrigo até os quinze anos de idade. Sabia que era indígena, mas não tinha contato com o seu povo, só depois que ingressou na Universidade é que conseguiu fazer essa ligação com suas raízes.

A Daniela não consta no SIE como indígena, segundo ela ao fazer a inscrição do vestibular na época, sabia que era indígena, mas não tinha documentação, nesse caso não se autoidentificou como indígena, pois pensava que precisava comprovar. Daniela ingressou no curso de História em 2016/1 e é aluna regular, quanto à documentação, já possui declaração de indígena e pretende entrar com processo na justiça para incluir o sobrenome Guajajara.

Encerrando a caracterização das nossas interlocutoras apresentamos a acadêmica Ayllane Cavalcante Nunes, filha de pai indígena e mãe não indígena, pertence ao povo Atikum, não vivia na aldeia, em sua infância morava em uma cidade e só aos 18 (dezoito) anos fez contato com sua comunidade, pois se mudou para Carnaubearas, cidade próxima da aldeia. Tem 22 (vinte e dois) anos de idade, solteira e sem filhos.

Ingressou na UFT em 2017/1 no curso de Zootecnia, via Sisu/Enem – cota indígena, logo após, no mesmo semestre, conseguiu vaga no curso de Medicina Veterinária, passando a ser assim, desistente do curso de Zootecnia. É aluna regular vinculada do curso de Medicina Veterinária.

Após essa contextualização das interlocutoras, percebemos que seus contextos fazem a diferença, constroem suas especificidades, temos indígenas que sempre moraram na aldeia, temos outras que moraram na cidade, tendo contato com a comunidade só nas férias. Todas as interlocutoras são filhas de indígena com não indígena, a maioria estudou em escolas indígenas, mas tem algumas que sempre estudaram em escolas não indígenas. Sintetizamos esse perfil das interlocutoras em uma Biografia resumida (Apêndice A) e em quadro também resumido (Apêndice B) para uma melhor visualização.

---

<sup>11</sup> No caso da acadêmica, mesmo que o sobrenome Guajajara ainda não esteja incluído ao seu nome civil, a trataremos nessa dissertação como Daniela Guajajara, a própria acadêmica se identifica dessa forma.

Enfim, são informações que constroem o pensamento decolonial, pois nesta perspectiva está quebrando essa visão colonial, hegemônica que a sociedade tem destes grupos étnicos específicos, pois a sociedade espera ver o índio só no período da colônia, como nativo, daí o pensamento que uma Universidade não é lugar para índio. E nós, não indígenas, precisamos quebrar esse paradigma já pré-estabelecido sobre esses povos. É por esses paradigmas que se existe o embate desses relacionamentos dentro da Universidade, muitos ainda não os reconhecem dentro desse contexto, mas isso já vem sendo discutido a partir de Paulo Freire, na maioria de suas obras, o qual busca a inserção do outro neste contexto educacional, sem essa homogeneidade que a colonialidade estabelece.

Para que haja a inclusão verdadeiramente do indígena, do quilombola, do ribeirinho, enfim, dos invisibilizados na Universidade, é necessário ir em busca de uma pedagogia decolonial, questionando as formas de subalternização, opressão e desumanização que a educação colonial impõe, desconsiderando as diferentes formas de saber e de ser. Sobre pedagogia decolonial, João Colares Mota Neto define como:

[...] pedagogia decolonial refere-se às teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários. (MOTA NETO, 2016, p. 318)

Em face do apresentado, entendemos que as acadêmicas indígenas fazem parte deste grupo oprimido e desumanizado. Trazemos as evidências em suas narrativas e almejamos que todos possam fazer suas reflexões e fazer acontecer essa pedagogia decolonial dentro da Universidade, e que se estenda para todo o âmbito educacional, já que nossos cursos em sua maioria são licenciaturas, formando assim os profissionais que sairão para as salas de aulas.

### 3. ACADÊMICAS INDÍGENAS DA UFT – CÂMPUS DE ARAGUAÍNA: CAMINHOS A SEREM DIALOGADOS E ESPACIALIZADOS

As estudantes indígenas ao realizar o trajeto da “Aldeia à Universidade”, trajeto este não físico, mas simbólico, passam a vivenciar um mundo muito distante até então, essa distância provoca alguns problemas e inquietações. Portanto, precisamos visibilizar estas estudantes, fazer com que o espaço acadêmico seja um espaço no qual elas se sintam representadas.

Perante o exposto, inferimos que as trajetórias socioespaciais é a maneira que mais nos aproximará da compreensão, de forma relacional, do contexto social, histórico e espacial das acadêmicas indígenas. O autor Diogo Cirqueira (2008, p. 21-22) nos ajuda na compreensão do conceito:

Em linhas gerais, trajetória socioespacial envolve a história de vida dos indivíduos, suas experiências dentro de uma temporalidade e uma espacialidade que não possuem uma constituição linear ou contínua. A importância da espacialidade se dá na medida em que as experiências não se dão no nada e, muitas vezes, os lugares, como “nós”, demarcam momentos e limites dessas trajetórias, firmando-se como referência simbólica e experimental para o indivíduo.

Continua o autor:

Entendemos, assim, que as trajetórias possuem uma dimensão espaço-temporal, pois pressupõe em que os indivíduos perpassam por um repertório de lugares no decorrer de suas vidas, os quais, como dito anteriormente, são experienciados, significados, interpretados e construídos. (CIRQUEIRA, 2008, p.21)

Bourdieu (1996) nos alerta que não se deve confundir trajetórias com histórias de vida ou biografias, devemos entender a vida como um caminho ou um trajeto, repleto de sentidos e que é realizado em etapas, tendo um começo e um fim numa sequência de acontecimentos que não possuem significados unilineares ou unidirecionais.

Tendo como base esse conceito, procuraremos analisar a trajetória socioespacial das acadêmicas indígenas da UFT – Câmpus de Araguaína, observar sua história de vida e a espacialidade que percorre suas vivências. As vivências narradas ao trilhar essas trajetórias são fundamentais para dialogar com os conceitos de cultura e território.

As nossas interlocutoras têm formas de estar no mundo e suas trajetórias são alicerçadas em relações interculturais, mas desta forma precisamos entender os aspectos culturais. Conceituar cultura não é uma questão tão simples, mas vamos trazer alguns olhares de autores que nos ajudam a fazer uma reflexão sobre o termo e tentar nos levar à amplitude desse conceito, permitindo elucidar referências das trajetórias socioespaciais e culturais das acadêmicas indígenas da UFT.

O autor Clifford Geertz argumenta que o conceito de cultura é semiótico, pois não cabe a uma ciência experimental repleta de regras, mas, serve a uma ciência interpretativa em busca de significados e conclusões. Desta forma, a cultura não simboliza um poder sobre os quais possam ser atribuídos os comportamentos, os acontecimentos sociais, as instituições e os processos, o que realmente ela simboliza é um contexto no qual todos estes elementos estão postos (ARCANJO, COSTA, 2018). Corroboramos isso com as palavras do autor:

O conceito de cultura que eu defendo, e cuja utilidade os ensaios abaixo tentam demonstrar, é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como é sendo essas teias e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. (GEERTZ, 1989 p.15)

Segundo o autor, cultura é algo que deve ser percebido e não definido, ela não é plenamente localizável, é um grande mecanismo de produção de significados, estes que são compartilhados publicamente, pode ser material e imaterial, está muito mais ligada ao campo da linguagem e da forma como os homens nomeiam e significam as coisas.

Outro autor que nos ajuda nessa reflexão sobre cultura é Stuart Hall, ele diz que a cultura é colocada como o local de criação e troca de significados dentro de um grupo ou sociedade, além de estar relacionada a sentimentos, conceitos, ideias e o senso de pertencimento (HALL, 2016). O autor traz o conceito de identidade ligado ao conceito de cultura, o autor complementa que podemos pensar a identidade como uma “produção” que nunca se completa, que está sempre em processo e é sucessivamente constituída interna e não externamente à representação. O autor nos faz perceber que só temos noção de nossa própria identidade a partir do sentido das coisas, e que este sofre contínua reelaboração de acordo com o período em que vivemos, as experiências que temos e pela interação social. O autor dá centralidade à cultura, onde diz: “[...] que não é que ‘tudo é cultura’, mas que toda prática social depende e tem relação com o significado: conseqüentemente, que a cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, que toda prática social tem dimensão cultural”. (HALL, 1977, p. 33).

De encontro ao que argumenta Hall, Carlos Rodrigues Brandão nos traz sobre o quão íntimo ao ser a cultura é, elucida que:

Tal como a natureza onde vivemos e de quem somos parte, também a cultura não é exterior a nós. A diferença está em que o “mundo da natureza” nos antecede, enquanto o “mundo da cultura” necessita de nós para ser criado, para que ele, agindo como um criador sobre seus criadores, nos recrie a cada instante como seres humanos. Isto é, como seres da vida capazes de emergirem dela e darem a ela os seus nomes. (BRANDÃO, 2002, p. 22)

O autor nos traz sobre o quanto a cultura precisa dos seres humanos, ela é construída e reconstruída no mundo ao qual fazemos parte e o autor complementa que a cultura é aquilo que o homem fez sobre o que lhe foi dado. (BRANDÃO, 2002, p. 37).

Diante dos conceitos dos autores aqui colocados, trazemos trechos das narrativas das acadêmicas, onde relatam sobre o aspecto cultural, sobre modo de vida.

*[...] Aí eu tive que sair pra estudar fora e como a nossa vivência na aldeia é totalmente diferente, eu saí pra estudar mas não consegui viver na cidade, porque é totalmente diferente, a cultura é outra, o tipo de comida é outro, aí eu voltei pra aldeia e com muito esforço da minha mãe pra mim voltar a estudar aí eu voltei pra cidade de novo, mas aí terminei, rodei, rodei na cidade e terminei meu ensino médio dentro da aldeia. [...] até mesmo hoje quando a gente adentra na faculdade é um pouco complicado pra nós, a saída da aldeia pra cidade, porque a vivência na cidade é diferente, a gente tem que pagar aluguel, a gente tem que se adaptar às coisas do não índio né? que no caso é vocês, sendo que a nossa cultura é diferente, o modo de viver lá é totalmente diferente. (Adriana Karajá, entrevista concedida dia 30/11/2018)*

O “sair” da aldeia é muito difícil, para eles/elas é um enfrentamento de um mundo diferente, não é só adaptação de comida, horários, é uma forma de viver diferente do que já estão acostumados com sua cultura. A acadêmica fala também das diferenças, dando ênfase na questão financeira.

*[...] a cultura nossa é muito diferente da cidade, muito diferente, aqui é muito cara as coisas, lá na aldeia com cem reais você faz uma feira dum mês e dentro da cidade, dentro da cidade você vai ali comprar, vai com cem reais pra ver se você [...] você sai com duas sacolinhas na mão (risos) e lá não, lá éh [...] vive só de pesca né? quem não tem salário, vive só da pesca, agora quem tem um salariozinho come até uma carninha de vez em quando, mas é bem difícil as coisas e as pessoas acham que é muito né? 900,00 (risos) não é não, ainda mais pra quem tem família, pra quem tem família é bem difícil, é quase nada. (Maria Karajá, entrevista concedida dia 12/12/2018)*

Em todos os dois casos, percebemos o choque cultural, as acadêmicas contam sua dificuldade de se adaptar na cultura urbana. Fica claro como os modos de vida constroem o indivíduo. Essa dificuldade de adaptação se dá devido à dificuldade de relacionamento dos não indígenas, a dificuldade da aceitação do outro. Vivemos em mundo com uma diversidade cultural muito grande, posso chamar de riqueza cultural, porém não é assim tão simples tratar essa diversidade, é por não entender esse pluralismo que existe tanto preconceito, sobre isso o autor Laraia descreve muito bem:

*Cada sistema cultural está sempre em mudança. Entender esta dinâmica é importante para atenuar o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos. Da mesma forma que é fundamental para a humanidade a compreensão das diferenças entre os povos de culturas diferentes, é necessário saber entender as diferenças que ocorrem dentro do mesmo sistema [...] (LARAIA, 2003, p. 101).*

É importante problematizarmos que não basta apenas reconhecer a existência de várias culturas, mas sim aceitar e respeitar essa diversidade. Olhamos a cultura do outro a partir da lente da nossa cultura, portanto avaliamos como inferior, incorreta, estranha, alheia à nossa e por isso gera o desconforto, a distância. Sobre isso, Laraia nos traz a reflexão da cultura etnocêntrica:

O fato de que o homem vê o mundo através de sua cultura tem como consequência a propensão em considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural. Tal tendência, denominada etnocentrismo, é responsável em seus casos extremos pela ocorrência de numerosos conflitos sociais [...]. O costume de discriminar os que são diferentes, porque pertencem a outro grupo, pode ser encontrado mesmo dentro de uma sociedade [...]. Comportamentos etnocêntricos resultam também em apreciações negativas dos padrões culturais de povos diferentes. Práticas de outros sistemas culturais são catalogadas como absurdas, deprimentes e imorais [...]. Todo sistema cultural tem a sua própria lógica e não passa de um ato primário de etnocentrismo tentar transferir a lógica de um sistema para outro. Infelizmente, a tendência mais comum é de considerar lógico apenas o próprio sistema e atribuir aos demais um alto grau de irracionalismo (LARAIA, 2003, p. 72; 74; 87).

E de fato é isso que acontece, e essas acadêmicas sentem isso na pele, são discriminadas, excluídas, as pessoas fazem questão de mostrar a elas que estão em um “mundo que não é delas”, no caso, o mundo acadêmico. Temos que olhar para a cultura do outro simplesmente como a cultura do outro, aceitar e respeitar.

Portanto, percebemos em todos estes autores, uma convergência em seus conceitos, trazem a cultura como sendo um processo vivido, em constante transformação, não é estanque, é construção. Essa construção faz parte da história de cada indivíduo e das acadêmicas, chegam à Universidade com traços construídos bem peculiares, cabe à Instituição acolher cada cultura e fazer com que o espaço acadêmico seja um lugar de construções coletivas.

Tendo como base essa reflexão, queremos investigar a partir de cada história, de cada narrativa, como as acadêmicas conseguem continuar na construção de suas identidades em um espaço bem diferente do que viveram até agora, analisando sua trajetória socioespacial, veremos como conseguem construir novas territorialidades.

A colonialidade estabelece essas normativas culturais, contudo a presença dessas estudantes exige uma discussão não homogênea, etnocêntrica, elas precisam ser debatidas e é aí que entra a proposição da decolonialidade, e isso vai se dá e se apresenta não no campo teórico, nossas interlocutoras não se apresentam como decoloniais, mas as trajetórias socioespaciais delas impõem uma leitura, uma concepção decolonial.

### 3.1 Construir uma territorialidade é possível?

Em suas trajetórias, as estudantes se veem muitas vezes em ambientes diferentes, é o que acontece quando ingressam na Universidade, para compreender o sentimento do estranhamento destas estudantes, julgamos fundamental aprofundarmos na reflexão sobre os conceitos de território e territorialidade.

O autor Marco Aurélio Saquet, salienta que a produção do território é constituída pelo movimento histórico e por simultaneidades, define, de forma clara, território como sendo as relações de poder existentes.

Como os territórios são produzidos espaço-temporalmente pelo exercício do poder por determinado grupo social, podem ser temporários ou mais permanentes e se efetivarem em diferentes escalas, portanto, não apenas naquela convencionalmente conhecida como o “território nacional” sob gestão do Estado-Nação. (SAQUET, 2002 p. 21)

Segundo o autor, no território existe uma ligação entre aspectos da política, da cultura, da economia e da natureza exterior ao homem, reforça que há um movimento constante que se materializa na vida cotidiana e no território, centrado no cruzamento entre os tempos histórico e coexistente.

Este mesmo autor, faz apontamentos sobre territorialidade, define que são as relações vividas diariamente entre os homens e a natureza orgânica e inorgânica, relações estas necessárias para a sobrevivência, é o acontecer de todas as atividades no cotidiano produzindo o território (SAQUET, 2007). Sendo assim, as relações sociedade-espaço-tempo são definidas pelos poderes que agem no espaço e entre si, sendo estas relações diferenciadas em um mesmo espaço e tempo, portanto os múltiplos e variáveis territórios advêm das diferentes relações de poder, por meio das ações e apropriações de diversos indivíduos, grupos de indivíduos e instituições.

O autor Rogério Haesbaert (2004) vai ao encontro das concepções de Saquet, quando remete território às relações de poder:

Território, assim, em qualquer acepção, tem a ver com poder, mas não apenas ao tradicional “poder político”. Ele diz respeito tanto ao poder no sentido mais concreto, de dominação, quanto ao poder no sentido mais simbólico, de apropriação. Lefebvre distingue apropriação de dominação (“possessão”, “propriedade”), o primeiro sendo um processo muito mais simbólico, carregado das marcas do “vivido”, do valor de uso, o segundo mais concreto, funcional e vinculado ao valor de troca. (HAESBAERT, 2004, p. 1)

O autor define que território é uma dimensão espacial que se difunde em processos de dominação mais concretos, sendo ele pela produção material ou por termos jurídico-políticos. Considera-se também como um espaço apropriado simbolicamente ou materialmente, no qual se produz identidade e subjetividade. Em consonância ao que traz Saquet, o autor diz que o território admite um viés multidimensional (político-jurídico, econômico e culturalista) e que é manifestado nos processos de desterritorialização e reterritorialização, por meio dos movimentos dos agentes e grupos que entram e saem dos territórios.

Continuando com as reflexões de Haesbaert (2009) que nos traz sobre os movimentos de reterritorialização e desterritorialização, enfatiza que as relações existentes entre elas são vistas como os dois lados da “moeda” da territorialização, por decorrência do seu encadeamento ao longo de um horizonte temporal mais amplo. Portanto, na medida em que acontecem movimentos individuais e sociais de desterritorialização, a estes ocorrem novos processos de reterritorialização. Sendo assim, o fenômeno vivido no mundo real é o da des-re-territorialização, pois não é possível, nem individual, nem socialmente ter-se a ausência de alguma forma de territorialidade.

Diante de tudo que foi mencionado, evidencia-se que o conceito de território para os indígenas está relacionado ao senso de pertencimento, tem toda uma simbologia, tem toda uma relação com o território em questão. As acadêmicas para se reterritorializarem no ambiente acadêmico precisam construir relações, estas que se tecem na porção do laço social habitado majoritariamente por não indígenas, o que gera bastante isolamento – tanto dentro como fora da sala de aula.

Entendemos que ao fazer o trajeto da Aldeia à Universidade, as acadêmicas passam por esse processo de reterritorialização, em suas narrativas trazem os sentimentos que as acompanham. Se fizermos pesquisa com diferentes estudantes, veremos que cada um experimenta a UFT de um modo, isso se dá pelo campo político e simbólico. Através dessa análise, queremos entender como se dá o senso de pertencimento para as acadêmicas indígenas, ou seja, como é o desafio da reterritorialização.

Antes de perguntá-las quais seriam os desafios para conseguir se reterritorializar no ambiente acadêmico, pedi a elas para falarem sobre sua infância, para que pudessemos entender qual era a sua constituição de sujeito. Apresentamos, a seguir, trechos das respostas das acadêmicas:

*Eu nasci e me criei na aldeia, desde pequena que eu moro na aldeia, a minha mãe engravidou e ganhou eu na aldeia mesmo, naquele tempo tinha parteira né? Aí não precisou sair para ganhar o nenê na cidade, então eu nasci e me criei na*

*aldeia. Aí minha infância foi bem assim, eu não tenho muito lembrança da minha infância, sou um pouco esquecida, mas só que minha infância foi bem, assim uma coisa da minha infância que hoje eu trago como tristeza, é de eu não poder falar totalmente a minha língua, a materna né? porque a minha mãe ela é uma anciã, que ela sempre o pessoal que vai fazer pesquisa procura ela, entendeu? aí ela não falava com a gente, ela fala, ela é uma das que ainda fala, mas quando eu era criança ela não falava comigo, por isso eu não aprendi, eu fui aprender a falar a nossa língua depois de grande já, na escola, igual tem o professor de inglês, a gente tem o professor bilíngue né? aí foi aí que eu aprendi a falar um pouco, eu não sei muito mas eu falo, domino um pouco a nossa língua. E a minha infância foi isso, eu nasci e cresci na aldeia, mas não pude aprender, assim não aprendi falar minha língua né? Aprendi depois disso, igual to te falando e minha infância foi super assim de brincadeira na aldeia, como sempre as crianças tinham aquela total liberdade dentro da aldeia, aí eu já fui sair da aldeia depois dos meus treze anos, porque lá na época só tinha o quarto ano, que é a quarta série que fala né? [...]* (Adriana Karajá, entrevista concedida dia 30/11/2018)

*Eu sempre morei na aldeia né, só teve uma época que eu não morei na aldeia, que foi a época que a família do meu pai e a etnia do meu pai teve problemas com a demarcação da terra. Aí depois que saiu a demarcação eu sempre fiquei na aldeia, só que durante o ensino fundamental, ensino médio meu pai sempre procurou, que na aldeia não tinha escola ainda, então a gente ia todo dia pra cidade estudar e voltava. E eu estudei o ensino médio boa parte dele em Gurupi, aí eu morei lá pra fazer o ensino médio numa escola pública. Mas eu fui criada assim toda vida perto da minha família, perto dos meus pais, dos meus tios, família grande, todo mundo junto. É, minha infância foi uma infância muito tranquila, acho que pelo fato de sempre ter a família, todo mundo perto né, primaiada brincando todo mundo, era uma infância assim bem saudável.* (Raabe Krahô-Kanela, entrevista concedida em 10/12/18)

As acadêmicas Adriana Karajá e Raabe Krahô-Kanela passaram boa parte de suas vidas na aldeia, vivenciaram a liberdade que a criança indígena tem em sua comunidade. A Adriana Karajá só traz como lamentação não ter aprendido sua língua materna. Vejamos como foi no caso da acadêmica Maria Karajá:

*Sim, hurum, nasci lá, morei um ano ainda, aí vim bebezinha, minha mãe tirou de lá, só que eu queria ter sido criada pelo meu pai, perto de todo mundo, mas minha mãe não quis, às vezes eu acho que, sei lá, minha mãe tinha que ter tido um pouquinho mais de paciência, né? talvez tinha [...] teria sido melhor pra ela também, não sei, ela sofreu muito também com ele, ele era muito agressivo [...]* (Maria Karajá, entrevista concedida dia 12/12/2018)

Em sua narrativa, fica evidente a tristeza que a acadêmica traz por não ter vivenciado toda a sua infância na aldeia, a forma como coloca essa questão é bem forte, usa o verbo “tirar”, como se houvesse tirado a sua infância, pelo menos da forma como ela imagina que devia ter sido. Temos alguns casos nos quais aconteceu o contrário, que o que nos conta a acadêmica Gisele Karajá, passou parte da sua infância na cidade e só depois conheceu a aldeia:

*Assim, desde a infância mesmo, os meus pais, ahn minha mãe é indígena e meu pai não, eles moravam aqui, minha mãe estudava e meu pai trabalhava e então quando eu nasci, eu já nasci aqui na cidade, não peguei muito do contexto, da minha etnia, lá da minha aldeia nesse momento assim da minha fase de crescimento. Eu fui pra*

*lá já com dez anos de idade, quando minha mãe foi ser professora, então eu já tinha um aspecto mais daqui da cidade, uma desenvoltura mais daqui, então a gente foi pra lá e meu pai ficou, por questões de trabalho ele teve que ficar e aí eu fui me adaptando ao novo lugar, até porque até então meu lugar era aqui na cidade, tudo mais, os amigos, a família e tudo que eu conhecia era mais aqui mesmo no âmbito da cidade, nesse contexto, então quando eu fui pra lá eu tive esse impasse assim de aprender mais um pouco do meu povo, da minha cultura, porque eu tinha como cultura ainda aqui os costumes da cidade, a forma de falar também era mais diferente da forma de falar das pessoas de lá, então eu fui aprendendo tudo, até também porque eu era ainda criança, com dez anos a gente tá na fase de aprender tudo e aí eu fui para a escola e percebi que não era a mesma coisa: como assim eu tenho que começar a falar outra língua? E aí comecei a aprender o Iny rybè, que é a língua que o Karajá fala, então a partir daí eu comecei essa formação, né? (Gisele Karajá, entrevista concedida dia 16/07/2018)*

Na narrativa da Gisele Karajá, notamos o pertencimento e o estranhamento com a língua, afinal esta estudante foi para aldeia somente com dez anos de idade e já falava o Português, chegando em seu “novo lugar” conheceu sua língua materna *Iny rybè* e houve um estranhamento, haveria de aprender outra língua, passando assim a ser um sujeito entre línguas, entre culturas. Ao fazer a opção de ingressar em um curso superior, passa novamente por esse estranhamento, sofre mais uma vez com o choque de culturas, como podemos ver trecho a seguir:

*E quando eu cheguei aqui pra faculdade, que a gente vai ver outro contexto bem diferente de uma escola indígena, uma escola aqui mesmo urbana pra uma faculdade é um contexto bem diferente, você não vai ver nada do que via lá e muito menos com a facilidade que é, então começou a apertar as coisas, você começa a ir pra aula, aí fica desanimada porque cê vê professor fala, fala, fala e você não assimila nada, não compreende nada, aí cê tem ainda que achar que tem o dever de aprender sem tá entendendo e o professor, às vezes ele não tem assim a leveza de entender que você não vem desse contexto assim, dessa linguagem, uma coisa mais éhh nada de, sempre nos termos técnicos usando as palavras mais difíceis, aí cê já não entende bem o português aí cê tem que aprender uma linguagem totalmente diferente da que você fala, aí cê toma um choque maior né? (Gisele Karajá, entrevista concedida dia 16/07/2018)*

Observamos nesse trecho, um primeiro entrave dessas estudantes ao ingressar na Universidade, a língua. Para nós, que isso está posto, que é o imaginário que homogeneiza que tudo é língua portuguesa, é uma coisa. Para quem vem de outra língua, de outra cultura, que concebe o mundo de outro modo, isso é um choque. Nesse caso, se escancara, porque são línguas muito diferentes, com matrizes e raízes diferentes. O pertencimento se dá nesse jogo.

A serem provocadas a falarem de como foram recebidas na Universidade, as respostas foram variadas, mas até que nos causou surpresa, pois imaginávamos que relatariam um ambiente menos receptivo. Vejamos:

*Como eu já tinha amigos aqui, pessoas da minha comunidade mesmo que já estudavam, eu não achei muito estranho mas eles foram me acompanhando ao longo do tempo fui fazendo novas amizades, foi mais fácil entrar, assim entrar na questão de socializar e tudo mais com as pessoas, mas como eu tinha falado essa questão assim do aprendizado em si é um pouco complicado a gente começa ver umas coisa diferentes que a gente tem hábito de ver, pensamentos diferentes, respeitar isso é um pouco diferente mesmo. (Gisele Karajá, entrevista concedida dia 16/07/2018)*

Na fala da Gisele Karajá percebemos que ela encontra apoio nos indígenas que já são acadêmicos/as no Câmpus, a cultura indígena de ser uma comunidade é trazida também para o meio acadêmico. Já na fala de outras estudantes, vimos que existe um certo receio dos próprios indígenas e também dos outros estudantes, o que causa estranheza e constrangimento.

*Ah, eu tive dificuldade e assim a gente se sente meio envergonhada, assim né? porque a gente vem de outra realidade e parece que quando a gente entra na sala de aula que depara com outras pessoas diferentes, parece que aquelas pessoas só focam o olho na gente, a gente fica assim com vergonha, tímida, eu ficava sempre no meu cantinho lá tímida, não tinha amizade quase com ninguém, aí o povo, não tem aquela coisa de se apresentar, aí quando eu falava que eu era Karajá-Xambioá, o povo todo, os alunos tudim virava tudo pra mim, aí eu conversava, o professor fazia pergunta, então assim a gente sente um certo medo, uma certa insegurança, com o passar do tempo a gente vai acostumando, mas no começo, nos primeiros dias de aula foi muito [...] (Adriana Karajá, entrevista concedida dia 30/11/2018)*

Quando a acadêmica fala que se sentia meio envergonhada, não se trata aqui de timidez, como a maioria classifica, e sim de um exemplo de estranhamento, não se sentem à vontade, os não indígenas fazem questão de mostrar a elas que estão em um “lugar errado”, até pelo fato de não falarem a língua portuguesa corretamente. Como podemos perceber em outra narrativa:

*[...] quando eu fui já tinha mais de uma semana de aula, que eu tinha perdido, aí quando eu cheguei aí que o professor foi fazer a chamada, aí ele chamou meu nome, eu tava lá no fundão, na hora que ele chamou meu nome, aí que eu respondi todo mundo virou pra trás, - ah é você, não sei o que. Todo mundo fazendo comentário, que já tinha tido muito tempo de aula né, o professor sempre fazia a chamada e eu não respondia, e o pessoal: - ah é você que é a Mhayllany, ah que é a índia, ah que não sei o que, ah [...] sabe assim, ficou [...] Aí assim, eu não vejo como, como uma má recepção, mas de certa forma você fica assim constrangida, não sei se mais pelo fato de eu ter realmente faltado e, ah não sei. (Mhayllany Guarany, entrevista concedida em 13/12/2018)*

A realidade da Adriana Karajá e da Mhayllany Guarany, talvez seja uma realidade quase que geral, as estudantes se sentem “envergonhadas”, não por serem indígenas, mas por estarem em um território muito alheio a elas e que terão que construir sua territorialidade nesse novo local, até isso acontecer, muitos desafios encontram, isso é um dos motivos de muitas ficarem pelo meio do caminho, não conseguem construir sua territorialidade nesse espaço.

As estudantes Maria Karajá e Daniela Maracaipe trazem em suas narrativas sobre o preconceito de serem bolsistas e também sobre serem tachadas de indígenas e por terem dificuldades de aprendizado. Segue trechos:

*É diferente, né? Éh [...] tanto como [...] quando a gente chega na Universidade, a gente já sofre um certo preconceito por causa da bolsa, ouve muita charadinha, muita mesmo: ah não, ganha 900,00 não sei o quê, faz nada, não sei o quê [...] os professores sempre foram legais, nunca me trataram assim com diferença né? porque geralmente em outros cursos tem professor que trata o aluno diferente, porque nam é indígena, tem mais dificuldade e tal, mas eles foram bem tranquilo comigo, só teve uma colega minha que ficou com esse negócio da bolsa e tal. (Maria Karajá, entrevista 12/12/2018)*

O fato destas estudantes receberem um auxílio financeiro, incomoda muita gente, fruto de desconhecimento, de falta de sensibilidade para com a situação do outro e, resumidamente, a falta de respeito à diversidade.

*[...] E a questão da bolsa permanência, tem muita gente que já criticou, pra mim mesmo, porque eu recebo novecentos e eles quatrocentos, sendo que ele tem o mesmo desafio aqui dentro e tem a mesma dificuldade financeira, enquanto eu recebo novecentos e ele quatrocentos, pra receber quatrocentos ele tem que fazer artigo e nós não, recebe novecentos e o que eu já percebi é que muitos indígenas dá esse favor a eles criticar porque tem muito indígena aqui dentro que não estudam, só recebem a bolsa, o quê que eles fazem com a bolsa? Bebe cachaça, farra, tem muito indígena aqui dentro que nem pisa o pé aqui dentro, uma mesmo entrou comigo dentro da Universidade e ficou se matriculando, matriculando e nunca fez uma disciplina e tá recebendo a bolsa, então o que deixam as pessoas falarem mal dos indígenas às vezes é os próprios indígenas, porque aqui dentro tem indígena que não quer nada com a vida, mas tem indígena que se esforça pra dar um futuro melhor pra sua aldeia, tipo: eu, a Gisele, a Márcia, tem um monte de indígena que está se esforçando, mesmo com as dificuldades que a gente enfrenta, com ensino dentro da aldeia, com os preconceitos, com a falta de convívio com a família, igual eu tive, é muito difícil. (Daniela Guajajara, entrevista concedida em 13/07/2018)*

Todas relatam que a chegada é difícil, se sentem perdidas e deslocadas e ainda acontecem as famosas “piadinhas” do tipo das que as acadêmicas Maria Karajá e Daniela Guajajara nos trazem, às vezes o preconceito não é só pelo fato de serem indígenas, mas também por serem bolsistas, julgam todos por mal uso da bolsa de alguns. No entanto, essas acadêmicas são guerreiras, resistência é a palavra que as definem, mesmo com toda a situação

contra, buscam suas defesas e enfrentam todos os obstáculos. Podemos perceber esse sentimento na narrativa da acadêmica Raabe Krahô-Kanela:

*[...] eu não aceitava tipo brincadeiras, eu nunca permiti que fizessem brincadeiras de mal gosto comigo, eu sempre fui muito assim, de me impor sabe, com o que eu quero e eu tô ali e eu sou indígena e eu também tenho espaço igual qualquer um, do mesmo jeito que eu te respeito você vai me respeitar, eu sempre procurei tratar todo mundo bem pra ser bem tratada, mas eu nunca aceitei e ser desrespeitada.* (Raabe Krahô-Kanela, entrevista concedida em 10/12/18)

Essas estudantes criam mecanismos de defesa para superar todo o sistema colonizador, as dificuldades são inúmeras. Ao que pedimos para as acadêmicas elencarem as maiores dificuldades enfrentadas, várias situações apareceram e aqui vamos nos estender mais em suas narrativas, por reconhecer que é importante apresentar a voz de cada uma, cada impressão e sentimento.

Uma situação que apareceu bastante foi a questão de logística, a maioria dos estudantes indígenas moram na casa do índio, que é um local de apoio aos indígenas, oferecendo alojamento para os que precisam estar na cidade e não tem outro local para ficar, conta com ajuda da Funai, que paga as despesas de água e energia elétrica (luz), porém não existe termo de cooperação, então a casa que foi uma doação está em estado precário e precisa de vários ajustes. Essa casa está localizada em um bairro muito distante do Câmpus, no bairro JK, em média 10 km do Câmpus Cimba e 15 km do Câmpus EMVZ, estes estudantes passam por dificuldades financeiras, pois têm que pagar transporte, além do tempo gasto para se chegar à Universidade<sup>12</sup>.

*Seria mesmo a locomoção que pra mim era difícil vir lá do JK sem ter a questão do tique passe sem ter a meia no caso e também sem ter transporte pra vim era assim a maior dificuldade pra tá chegando aqui todos os dias, ter que sair de casa duas horas antes pra poder chegar aqui no horário e questão disso era complicado. Fora essa questão eu não achei muito difícil assim a ingressar e permanecer até hoje.* (Gisele Karajá, entrevista concedida dia 16/07/2018)

A acadêmica Gisele Karajá não mora na casa do índio, mas mora no setor, que é o caso de outras estudantes também. Por mais que não dividam o mesmo espaço territorial, elas constroem laços de proximidades e vivem ali no mesmo bairro, no entorno da casa do índio.

*É, lá precisa de transporte, a maioria dos alunos que vem da aldeia só fica lá né? então eles dependem do transporte, que esse a gente não tem, transporte pra tá trazendo, acho que mora quase uns quinze alunos lá na chácara, mais ou menos uns quinze, por aí. Aí não tem o transporte pra vir, por isso que a gente fala que a gente adota um calouro pra gente tá dando o dinheiro até ele receber, pra ele tá mantendo o, colocar na carteirinha pra ele vir pra aula né? porque se não ele*

---

<sup>12</sup> Informações obtidas na oficina realizada para primeira aproximação com as interlocutoras.

*chega a desistir se a gente não der esse apoio [...] (Adriana Karajá, entrevista concedida em 30/11/2018 )*

Mesmo quem não mora na casa do índio, acaba precisando do meio de transporte público, pois escolhem para morar em bairros mais afastados, pois o aluguel é mais barato, como nos relata a acadêmica A (Informação verbal, 2018): *“E questão de morar longe da faculdade, eu morava na Nova Araguaína, meu Deus, mais aquilo era uma tristeza, aí é duas horas pra pegar coletivo, quando vinha de noite o coletivo só queria vim até em cima, não queria vim deixar embaixo no, no ponto mesmo.”* As dificuldades se assemelham muito, pois as realidades destas estudantes são muito parecidas.

A acadêmica Ayllane Atikun, diz que o maior desafio é estar longe de casa: *“Acho que só a distância mesmo, é o pior, acho que é o mais difícil, ficar distante de todo mundo, o restante é tranquilo, dá pra desenrolar.”* (Ayllane Atikun, entrevista concedida em 18/12/18). Essa situação se dá principalmente porque o povo Atikun é o que se encontra mais distantes da sua comunidade, pois se localiza no Estado do Pernambuco.

Outro ponto levantado de dificuldade é a questão do aprendizado mesmo, como dizem as estudantes: *“As disciplinas puxadas mesmo, é muito difícil porque é [...] tem professores que passam muita coisa, muita coisa mesmo numa aula, a gente não consegue, por mais que a gente se ajunte, faça [...] estude junto, mas é muito difícil.* (Maria Karajá, entrevista concedida em 12/12/2018); *“[...] foi a questão mais de ser puxado mesmo, a questão do curso, da dificuldade né? Eu acho interessante que tem as monitorias indígena né também.”* (Mhayllany Guarany, entrevista concedida em 13/12/2018).

A acadêmica Adriana Karajá também relata sobre o mesmo fato:

*[...] as minhas dificuldade em desistir é porque as vezes em relação aos trabalhos, porque você sabe quando a gente tá na faculdade, os professores quando depara a passar prova, trabalho, é tudo em cima e eu tinha criança pequena, tinha dificuldade, assim minha bebezinha, eu deixava ela as vezes lá pra vir pra cá estudar, eu em casa eu não tinha como eu estudar então eu tinha que vir pra cá, aí as vezes eu tinha que passar o dia aqui pra estudar pra prova, aí eu tinha eu sentia essa dificuldade, aí eu ficava assim pensando em largar o curso, essas foi as minhas dificuldade, também as vezes eu chorava por causa disso, que as vezes eu tinha que fazer trabalho e não tinha o hábito de digitar, enviar, essas coisas, aí eu sentia uma certa dificuldade, eu ficava assim pensando assim: meu Deus eu não sei nem digitar, é melhor eu largar esse curso de mão porque eu não vou dar conta, eu pensava, mas aí foi indo, foi indo, igual eu tô te falando, mesmo com as dificuldades, eu superei e hoje eu tô formando né? no nível superior.* (Adriana Karajá, entrevista concedida em 30/11/2018)

Um outro problema que observamos é a bagagem que os/as alunos/as trazem do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A acadêmica Ayllane Atikun relata sobre essa problemática: *“É puxado, porque o ensino é bem mais, como é que pode dizer, porque lá*

*como a cidade é pequena, o ensino é mais baixo, o nível né? E aqui realmente é mais difícil, mas nada que a pessoa se esforçando, estudando, se dedicando não consiga né?”* (Ayllane Atikun, entrevista concedida em 18/12/18).

Sabemos que a estrutura curricular das Escolas Indígenas é diferente, perguntamos às acadêmicas entrevistadas como era a escola indígena que frequentava lá na aldeia.

*[...] lá as crianças não tem essa coisa de ficar mais na literatura, escutando histórias, aprendendo as vogais e etc, lá é mais é brincar mesmo, as crianças ficam livres pra fazer arte e assim vai e aqui já tem esse contexto da obrigação da criança ter que aprender porque ela tá no contexto escolar, então ela tem que aprender, a falar direitinho, as letras e tudo mais, então a gente percebe daí e como eu só fiquei esses 6 meses na escola eu não tive essa comparação inteira pra dizer, mas pelos meus colegas que já estudam aqui o que a gente aprende lá é tipo coisa mesmo bem básica, mas acho que além do básico, uma coisa assim muito prática, então só de ouvir falar a gente entende que o diferencial é bem grande em questão da alfabetização e outras coisas mais, tem uma carência aí.* (Gisele Karajá, entrevista concedida dia 16/07/2018)

A própria acadêmica, afetada pela cultura não indígena, diz se ter uma carência na alfabetização das crianças, pois a condução é outra, se respeita a liberdade da criança brincar, mas isso é compreensível já que o que predomina ainda é uma educação colonizadora.

*Assim, pra mim analisar, assim como o povo fala que o ensino nas aldeias é diferenciado, eu achava o ensino da aldeia mais fácil, quando eu fui pra realidade da cidade eu sofri demais, porque as disciplinas são um pouco mais, assim, apesar que são as mesmas disciplinas, mas é um pouco mais puxado, porque os professores da cidade ele puxa mais, passa mais conteúdo, ele exige mais, inclusive lá agora que eles estão vendo inglês, na época a gente não via inglês, só via a língua materna e hoje em dia é obrigado a ter o inglês lá e aqui quando eu cheguei eu deparei com esse inglês que eu pensei que eu não fosse dá conta, o ensino religioso que lá na também na época não tinha e deparei com ele aqui também e outras disciplinas que lá não tinha e aqui tinha, que aumentou né? Inclusive quando eu vi a minha nota lá da aldeia, da língua materna, eles jogaram pra inglês, porque eu não tinha feito, mas como é uma coisa da cultura eles pegaram a minha nota e jogaram pra inglês aqui na cidade, mas aí é totalmente diferente o ensino da aldeia pra realidade da cidade e lá a primeira coisa que a gente passa quando chega aqui, na faculdade principalmente é o curso de computação que a gente não tem, quando a gente vem pra cá, hoje o mundo tá bem globalizado e as tecnologias estão se avançando né? Inclusive a internet, essas coisas, tem que ser tudo digitado, então a gente teve uma certa dificuldade, eu mesmo tô formando mas ainda eu tenho um pouco de dificuldade porque eu não fiz curso de computação, eu tenho dificuldade ainda um pouco de digitar, essas coisas, então isso aí, todos os alunos que vêm da aldeia pra cá eles reclamam em relação a isso, porque não tem a base, lá não tem um professor pra tá ensinando o básico de curso de computação, então os alunos quando chegam pra cá eles penam.* (Adriana Karajá, entrevista concedida em 30/11/2018)

Nesses trechos, fica clara a diferença entre as formas de ensinar, de um lado temos o terefismo e o movimento de obrigação da cultura não indígena, e no outro lado a cultura

indígena que não tem essa carga, é muito do conhecimento etnogeográfico, etnomatemático, etnolinguístico. A escola não indígena assume para si um grau de controle, ela cria mecanismos de avaliação, algo que não é visto na escola indígena e ao fazer a inserção seja na escola não indígena ou na Universidade sentem na pele essa diferença.

Mesmo com toda sua especificidade, a escola indígena deve oferecer um ensino de qualidade e sobre isso, a acadêmica Raabe Krahô-Kanela fala abertamente da falta de interesse dos governos em olhar para as escolas indígenas:

*[...] porque as aldeias tem as escolas, mas as escolas nas aldeias ainda são muito precárias, o ensino nas escolas ainda são muito difícil [...] sempre quando a gente debatia entre os alunos a gente via que existia muito preconceito pelo sistema de cotas e que o aluno indígena assim a maioria tinha consciência que o sistema de cotas era uma forma de tampar buraco no governo porque ele não dá ensino de qualidade nas aldeias e ele tenta tampar o buraco abriu o sistema de cotas. Porque se o ensino fosse de qualidade nas aldeias talvez não precisaria do sistema de cotas né, mas a gente vê, você vai não tem estrutura, não tem professores capacitados, o salário de um professor na aldeia é uma vergonha porque muitas vezes tem um indígena que é formado e é professor, mas muitas vezes não tem um indígena que é formado pra dá e vem um professor de fora pra dar aula daquela disciplina, é uma vergonha você tirar um professor, uma pessoa da sua casa, do seu convívio para dar aula na aldeia com o salário que eles dão. [...] Você vai numa aldeia os alunos tão sentados em bancos de madeira pra poder ter aula sem conforto, não tem um mínimo de sanidade, não tem um banheiro, não tem nada e aí eles esperam que o aluno chegue na universidade e desenvolva um bom papel como um aluno que sempre estudou numa escola boa, não tem como, entendeu? A minha aldeia tem escola hoje, a nossa escola ainda é muito precária sabe, tem bons professores, inclusive que fazem parte da nossa etnia que são indígenas. Mas é um ensino que você vê que tem muito pra melhorar sabe, e eu acho que a maior dificuldade que eu vejo nas minhas colegas, das outras indígenas é bem essa questão porque você ter aula na aldeia não é igual o ensino, a preparação pra você chegar na universidade e conseguir ter um desempenho assim igual os outros alunos. (Raabe Krahô-Kanela, entrevista concedida em 10/12/18)*

Esse trecho da narrativa da Raabe é um “tapa na cara” de muitos que apenas julgam, é uma leitura da realidade das aldeias, escolas precárias, sem investimentos de material e de profissional, e estes mesmos indígenas que passam por essa situação, são cobrados aqui na Universidade para se manter um “padrão” e os que não se “enquadrarem” são oprimidos e inferiorizados. Por esse descaso que a educação indígena sofre, alguns pais tomam a decisão de mudar para a cidade para oferecer um ensino de “melhor qualidade”, como nos relata a acadêmica A:

*Estudei lá até o primeiro ano, aí no meio do primeiro ano, aí a gente, eu vim pra cá, pra cidade né, fazer o terceiro ano aqui porque a aldeia tem o ensino muito precário, aí a mãe achou melhor mandar a gente pra cá, pra fazer o ensino médio aqui, aí os quatro mais velhos já, nós já fizemos o ensino médio aqui. (Acadêmica A, entrevista concedida em 18/12/18).*

Percebemos em suas falas quantos obstáculos essas estudantes enfrentam, nem todas conseguem atravessá-los. Perguntamos a elas se já tinham pensado em desistir, eis algumas respostas: *“Por dificuldade, mas dentro de casa mesmo, não por conta do curso por ele ser difícil, porque eu acho um curso bom, mas por questões familiares mesmo, não por outros aspectos.”* (Gisele Karajá, entrevista concedida dia 16/07/2018).

*Sim, iche, e muito [...] risos [...] porque como, assim, quando eu cheguei na Universidade minhas filhas era muito pequena, aí não achava ninguém pra deixar, as vezes eu não vinha pra aula porque a babá que eu encontrava nunca chegava no horário, eu dependia de ônibus na época, não tinha transporte, aí acabava que reprovando por falta, aí depois de 5 anos, não cinco anos, é um certo tempim, acabei engravidando de novo, sem querer, vamos dizer assim, aí lá vem outra dificuldade [...]* (Maria Karajá, entrevista concedida dia 12/12/2018)

Diante dos relatos, percebemos que enfrentam muitas dificuldades, mas o que mais pesa para gerar uma desistência são os fatores externos, ou seja, dificuldade de ambientação na vida urbana, dificuldades financeiras, a relação com a maternidade da mulher indígena.

Portanto, promover a reterritorialização dessas acadêmicas indígenas, é um desafio para toda a Universidade, isso vai acontecendo na medida em que começam a encontrar familiaridade com o território, a questão do acolhimento de outros/outras estudantes do seu povo colabora, porém existem fatores que ainda distanciam, e o fato de serem indígena gera estranhamento para a maioria dos discentes e docentes. Quando foi perguntado a elas se sentiam esse distanciamento dos/as colegas e professores/as, percebemos em suas narrativas essa problemática. Eis suas respostas:

*Tem sim, sempre tem aquelas pessoas que tem receio de conhecer, pensa que índio mata, que índio rouba, que índio é aquilo e assado, e acaba tento esse estereótipo e excluindo a gente, até mesmo de trabalho, de atividades, coisa até mesmo fora de aula, fora da sala, se for fazer alguma coisa entre amigos não convida não, ela é índia, aí já exclui, mas assim quando a gente conhece melhor as pessoas aí elas vão conhecendo a gente aí começa a mudar né essas questões, mas fora esse contexto assim mesmo não vejo dificuldade não porque sempre tem as pessoas que tem um preconceito, que tem um receio, mas a gente até leva isso como algo mesmo comum, porque sempre tem então não vamo dar muito crédito se não acaba que o psicológico vai sofrer uma certa pressão, mas da minha parte não.* (Gisele Karajá, entrevista concedida dia 16/07/2018)

Da forma que a acadêmica coloca, fica claro que os estudantes já encaram o preconceito como natural, ela assume que existe, mas por outro lado diz que preferem não dar crédito, pois já se acostumaram a viver com este preconceito. Essa fala é no mínimo intrigante, pois não deve ser um sentimento que devemos nos acostumar com ele, devemos sim tentar combatê-lo. A estudante Adriana também relata sobre a dificuldade e diferença dos/as discentes para com os/as indígenas:

[...] eu não sei se era porque eu era indígena, os alunos não queriam sentar comigo pra fazer trabalho, esse negócio de seminário, não queriam, eles tipo assim que eles, até hoje os meninos que entram eles quando a gente reúne o grupo eles falam que ah fulano não quer sentar comigo talvez porque pensa que eu não tenho capacidade igual eles, que eu vim da aldeia, tenho essa dificuldade, não mais a gente, eu mesmo, mesmo com minhas dificuldades eu sempre quiz dar o meu melhor na sala de aula, em seminário, os meninos passavam a minha parte e eu me esforçava pra apresentar bem, então assim, todos nós deparemos com as dificuldades ao adentrar à Universidade, inclusive já teve alguns TCCS que foram defendidos em relação a dificuldade do indígena ao adentrar à Universidade, porque é muito difícil, a realidade é diferente, muito diferente. (Adriana Karajá, entrevista concedida em 30/11/2018)

O preconceito existe e é frequente, estas estudantes o encaram com uma certa naturalidade e mostram uma resistência muito forte, pois relatam um fato ou outro de preconceito, no geral, passam por cima destes fatos e seguem adiante, como podemos perceber em outros relatos que seguem:

*Uma, só, isso foi preconceito e depois ela me pediu perdão porque eu falei que ia processar ela, uma colega, quando eu fazia biologia, aí eu tinha uma colega, eu descobri que ela tava com preconceito porque ela falou que ela jogava e agarrava no gol, aí eu mandei uma mensagem pra ela, falei assim: olha a gente vai ter um jogo, você pode vir? Aí ela falou que beleza, que ela ia, aí ela falou assim: depois ela mandou mensagem, tava enviando mensagem pra outra colega dela, falando um monte de coisa sobre a minha pessoa e ela pensou que tinha enviado pra ela e enviou foi no meu celular, no meu número, falando assim: ah, mulher essa menina, essa índia já deveria ter largado esse curso, que eu não tolero essa índia chata dentro da sala, o índia, falando assim tipo com preconceito mesmo em relação a minha pessoa entendeu? [...] depois ela pediu desculpas, esses dias teve a reunião aqui aí ela tava aqui, mas depois disso, assim, aí eu chamei ela pra gente conversar, eu mostrar a mensagem, ela falou assim que tinha sido ela tinha mandado enganada, eu falei: não você não mandou enganada porque esse aqui é meu nome, Adriana Karajá e quem aqui é Karajá dentro da UFT é só eu, assim que tem de Adriana Karajá aqui dentro da UFT é só eu, então isso aí é um preconceito e se fosse outra pessoa eu ia te processar, porque as palavras que ela falou em relação a minha pessoa, dava pra processar ela porque ela tava com esse preconceito, e eu percebia quando ela ficava na sala ela ficava jogando indireta contra mim, inclusive teve uma apresentação de seminário que ela não, as meninas não queria se juntar e eu fiz sozinha pra demonstrar pra elas que eu era capaz, eu pedi ajuda de outra pessoa, porque os slides pra mim [...] e nesse dia a nota maior foi a minha, do seminário, era até com o professor Rubenilson, na época, aí eu falei pra ela e eu falei, até disse aquele dizer que fala assim: Aqui não existe [...] éhh [...] não existe [...] como é que é, meu Deus? Aquele que fala assim: Não existe [...] sei que o final fala assim: existe saberes diferentes que nos enriquece, ninguém aqui sabe mais de que ninguém, existe saberes diferentes que nos enriquece. Aí eu falei essa frase, falei também que, falei pro professor: professor só fiz esse trabalho sozinha porque os colegas da sala não quiz se juntar comigo e eu tô mostrando pro senhor que eu sou capaz, por eu ser indígena, eles pensam que eu não tenho a capacidade, e hoje eu tô mostrando em sala de aula que eu tenho capacidade de apresentar um seminário, ou com eles ou sem eles, eu tenho capacidade de apresentar o meu seminário, aí apresentei, tirei a nota maior no seminário, nesse dia na sala, então assim, a maioria, algum dos meninos já recebeu palavras de preconceito aqui dentro, mas eu mesmo só foi isso, dessa menina falar isso, que era minha colega e tava me chamando de chata, falando aquelas coisa, diz que não sei o quê que índio tava fazendo na faculdade, igual um dia a minha sobrinha ia entrando aqui aí um rapaz olhou pra ela e percebeu que ela era índia e falou assim: Nossa, cê é índia? Sou sim. Aí ele falou assim: nossa, aqui não é lugar de índio não. Tipo assim que índio não pode estudar, não pode se*

*formar, só eles? Desse jeito, aqui na UFT e nisso a gente, alguma das minhas colegas índias que faz curso aqui, elas já sofreram preconceito, pessoas falando assim mesmo com preconceito contra a pessoa delas, mas eu mesmo só foi mesmo essa pessoa que falou isso, enviou mensagem errada, mas tipo difamando a minha pessoa. (Adriana Karajá, entrevista concedida em 30/11/2018)*

Percebemos que a acadêmica Adriana Karajá fala de um problema, mas ao mesmo tempo da superação de forma exitosa, fala com muito orgulho e satisfação que sua vontade foi maior que os obstáculos. Apareceu bastante em suas narrativas fatos sobre preconceito por serem bolsistas, percebemos o quanto mais fortes estas acadêmicas devem ser para enfrentar cada problema que persiste em surgir.

*[...] só teve uma colega minha que ficou com esse negócio da bolsa e tal [...] Falava na minha cara, um dia eu peguei foi a cadeira pra mim tacar nela, porque... aí fiquei [...] parei assim né? porque não pode né? diz que não pode, porque ela encheu tanto o meu saco e eu calada, porque eu sou calada, eu não sou muito de retrucar não, eu fico só escutando, aí ela me encheu tanto o saco que eu me segurei, falei um monte pra ela, ela tá formando agora, chata, só que do meio pro fim agora ela é minha amiga, depois eu não entendi foi nada (risos), agora ela é de boa, me trata super bem, não sei o que aconteceu com ela não.*

*Entrevistadora - Mas ela falava que você não deveria receber bolsa?*

*É porque ela diz que nós ganha a bolsa sem estudar, não estuda, porque realmente, muitos indígenas aqui vem mais pra Universidade por causa da bolsa, aí acaba que nem estuda, aí por causa de uns a gente leva a culpa. (Maria Karajá, entrevista concedida em 12/12/2018)*

E os preconceitos não param por aí, são criticados pela forma de falar, pela “dificuldade” de aprendizado, na verdade a visão colonial das pessoas é de segregação, como constatamos em outros trechos:

*[...] só que o que mais desanima eles é a questão de preconceito aqui dentro, porque eles criticam muito, até professores, tem uns professores mesmo que fala que indígena, tem uma professora que criticou a Letícia Kraho, porque ela não sabia escrever direito, porque ela só sabia escrever na língua dela, então ela tinha um pouco de dificuldade, então eles acham que indígena não deve fazer faculdade, deve se afunar dentro da aldeia, porque eles acham que lá é o lugar deles, eles acham que a Universidade, o mundo que temos hoje é só pra eles, só eles tem e não tem essa questão de cotas, não pode ter cotas, pra eles não pode ter cotas, tem que concorrer junto com eles, porque eles são iguais a eles, eles falam né? [...]* (Daniela Guajajara, entrevista concedida em 13/07/2018)

*Teve um colega na sala que perguntou pro professor Miguel é: - senão seria melhor os indígenas nem entrar na faculdade porquê de certa forma a gente atrapalhava, porque eles tem dificuldade e não sei o que. Eu fiquei só olhando né, deixei ele falar. – Por que que eles não fazem ou criam uma universidade especial? Porque de certa forma eles são prejudicados e termina prejudicando a gente porque atrapalha, porque eles tem dificuldade de aprender, não sei o que, de acompanhar, aí o professor Miguel só olhou pra mim. Aí eu falei assim, não eu respondo: - olha, aqui não é só eu que tenho dificuldade, vocês também tem dificuldade, aqui só tu que vai formar e os teus colegas tão fazendo o que? Tudo reprova, tudo tem nota baixa igual a gente. O que tem que mudar é o ensino de base, num é aqui na faculdade não, porque lá se tu pegar um branco, um não indígena que estuda num lugar que é na roça e que a situação é precária, que o*

*ensino é baixo ele vai ter a mesma dificuldade que o indígena tem, é só ensino de base. Agora e outra e entrar por cotas é só porque eles, por causa da igualdade social. Mas se tiver uma escola de qualidade, um ensino de qualidade não tem necessidade de ninguém entrar por cotas não. Aí ele só ficou calado. – Ah você é indígena? Eu digo: - sou. A priori eu não me identifico não, eu não me identifico como índio a hora que eu chego porque tem gente que gosta de falar, aí quando a pessoa fala, eu falo: - eu sou indígena e eu defendo meu povo minha filha onde eu tiver e o povo falar eu defendo o meu povo. (Acadêmica A, entrevista concedida em 18/12/18)*

Quanto a preconceito sofrido por parte dos docentes, as estudantes foram bem contidas, não sei se por algum receio de retaliação ou algo do tipo, mas surgiu na narrativa da acadêmica Raabe Krahô-Kanela, um episódio acontecido em sua outra graduação no Câmpus de Palmas, mesmo não se enquadrando em nosso recorte, achei pertinente trazer:

*Aqui não, aqui em Araguaína. Em Palmas sim. Quando eu fiz Administração eu tive um professor substituto que ele não sabia que eu era indígena, a minha turma inteira sabia ele virou professor substituto e ele começou dar aula pra mim em uma disciplina Administração de Serviços, aí ele fazia os comentários sobre indígenas sem saber que eu era e a minha turma inteira sabia. Então começou aquelas brincadeiras e eu fiquei tranquila. Aí quando, um dia ele foi fazer um comentário, a questão de um aluno que tinha feito uma prova e o aluno tinha muito erro de português, aí ele comentou assim: - gente eu não posso aceitar uma prova com tanto erro de português porque eu não tô dando aula pra indígena. Eu levantei da cadeira e fui onde até que ele tava, eu sempre sentei do meio pra frente nas carteira né, porque eu sempre gostei de prestar atenção nas aulas, eu levantei, fui até ele e falei: - professor pois eu acho que o senhor não deveria tá aqui, eu acho que o senhor não tá preparado pra tá dentro de uma sala de aula pelo seu comentário, eu sou indígena e eu sou sua melhor aluna, falei pra ele, eu sou indígena e sou sua melhor aluna. E ele, aí ele falou assim: - você é indígena? Eu falei: - sou. E eu tenho muito orgulho da minha raça, da minha etnia, do meu povo. Aí ele tipo assim, não quis acreditar né na situação, me pediu desculpa, tal. Eu falei: - é, eu sinto muito, mas eu acho que o senhor não deveria tá aqui, o senhor não tem respeito pelas pessoas. Aí minha turma todo mundo começou falar, tal e ele ficou muito sem jeito porque ele se viu numa situação né. Só que eu acho assim que se eu não tivesse lá ele ia continuar fazendo a brincadeira né. Na época foi feito o comunicado né, na secretaria, não foi nem eu que fiz na época, foi outro aluno que se achou incomodado e, e fez a denúncia né, na época ele era professor substituto, ele não era professor efetivo, eu acho que só foi afastado assim do cargo, não tive mais convívio com ele né. (Raabe Krahô-Kanela, entrevista concedida em 10/12/18)*

São muito fortes esses relatos e chega a ser difícil acreditar que tudo isso aconteça dentro de uma instituição de ensino, eu, como parte desta Universidade fico preocupada e envergonhada. Olhar nos olhos destas estudantes me fez acreditar na luta, pois nenhuma conta esses acontecimentos com intenção de se vitimar, pelo contrário, demonstram uma fortaleza admirável.

Em suma, depois de termos apresentado todas essas falas, nos perguntamos: como essas estudantes conseguem construir sua territorialidade no meio acadêmico? Percebemos o quanto são grandes suas dificuldades e desafios, preconceitos ainda existem, e ainda se

somam aos problemas financeiros e estranhamento com o lugar. Porém, em todas as falas percebemos que a construção da territorialidade e a aproximação do território se dá muito mais pela força de vontade de cada acadêmica, são persistentes a enfrentar cada obstáculo e, ao longo do tempo, vão se colocando neste espaço e assumindo sua posição.

Infelizmente não é a realidade de todas as que não conseguem vencer essas barreiras, ficam pelo meio do caminho e não terminam seus cursos, as que “sobrevivem” buscam por seus meios, construir seus lugares, se sentir pertencente ao meio acadêmico. Esse é o processo longo da reterritorialização, entender esse local como seu território, simbolicamente, e chamá-lo de “meu lugar”. Para nos ajudar a refletir sobre conceito de lugar, mobilizaremos alguns autores.

Tuan nos esclarece que espaço se torna lugar a partir do momento em que é experienciado e valorizado, que passa ter significado para pessoa, lugar é mais concreto que espaço. (TUAN, 1983). A construção de lugar envolve sentimentos, experiências e, na trajetória desta estudante, essa construção acontece algumas vezes em espacialidades com realidade socioeconômicas e culturais diferentes.

Trazemos também as reflexões com base nos estudos de Flávio Bartoly e Adriana Leite para auxiliar na compreensão:

O lugar é produzido a partir da afetividade, da sensação de pertencimento, do modo como nos adaptamos e nos apropriamos das realidades globais que se introduzem no local, que dão sentido à própria distribuição objetiva das coisas e das pessoas nessa porção do espaço geográfico (BARTOLY, 2011, p.73).

[...] essa relação de afetividade que os indivíduos desenvolvem com o lugar só ocorre em virtude de estes só se voltarem para ele munidos de interesses predeterminados, ou melhor, dotados de uma intencionalidade. Como afirma Relph (1979), os lugares só adquirem identidade e significado através da intenção humana e da relação existente entre aquelas intenções e os atributos objetivos do lugar, ou seja, o cenário físico e as atividades ali desenvolvidas (LEITE, 1998, p.10).

Todas as interlocutoras falam da aldeia com um carinho imenso, fica óbvio que concebem aquele ambiente como o seu lugar, mesmo as que não moraram o tempo todo por lá, ou sempre moraram na cidade e só passavam férias, mas a intimidade que falam é algo muito peculiar:

*8 a 9 anos, 2003, e aí quando eu mudei pra lá eu já tinha já tinha iniciado aqui no colégio, quando eu mudei pra lá eu achei um pouco diferente né? a realidade e tudo mais, aí só que eu acostumei muito lá, porque criança né? faz amizade rápido com outras crianças e eu tinha vontade de morar na aldeia e eu sempre tive, eu sempre tive, eu tenho um irmão mais velho, ele sempre teve essa facilidade de aprender as coisas mesmo não morando na aldeia porque a gente está em processo de revitalização na nossa aldeia né? que teve uma interferência muito grande da... porque lá era só uma, uma família e aí eles aprenderam falar muito rápido o português, tem o português como sua primeira língua e aí o pessoal lá na aldeia*

*eles foram tendo essa dificuldade né? de resgatar de novo a língua materna e o meu irmão, mesmo morando em Goiânia ele sabia falar mais a língua materna Ynarube, que é chamado o nome da nossa língua, do que os próprios indígena que morava lá, aí tive muita referência sobre isso nele, nessa questão né? por ele ser mais velho e tudo mais e eu sempre tive vontade de morar na aldeia pra saber mais, aprender um pouquinho mais, aí quando a gente foi morar lá e eu vi que era totalmente diferente do que eu até imaginava, aí de 8 anos até entrar na faculdade eu morei lá. (Haritxiawaki Karajá, entrevista concedida em 12/12/18)*

*Vão, vão sim, iche ... por eles (filhos), eles moravam lá, quando a gente vai eles não querem vir embora mais não porque lá é tudo aberto e aqui na cidade é tudo trancado, quando a gente vai pra aldeia é banha no rio, anda dentro do mato, some os meninos, muito bom, até eu acho bom, banhar naquele rio Araguaia é bom demais (risos). (Maria Karajá, entrevista concedida em 12/12/18).*

*Eu tinha 11 anos quando eu fui pra aldeia. Só que assim, toda férias, todo feriado, tudo era na aldeia, eu não conheço outro lugar a não ser a aldeia porque todas férias que a gente ia viajar era só pra aldeia que era a família da mãe né e aí o pai só ia pra lá também, aí um puxa o outro. Mas assim, de infância assim que eu tenho é só alegria que eu tenho, graças a Deus, muito primo, porque a aldeia é isso né, muita gente, aí é só brincadeira ((risos)), praia, tomar muito banho, e coisa boa, todo dia, o dia todo. (Acadêmica A, entrevista concedida em 18/12/18)*

Partindo desses pressupostos, de lugar como ideia de afeto, significação e percepção, é que vamos nos ater à fala das acadêmicas indígenas, com o intuito de ver em que medida concebem a Universidade como seu lugar. Ao serem questionadas sobre se elas se sentem como parte do espaço acadêmico, temos como respostas:

*Hoje sim, hoje sim, agora se fosse uma pergunta feita há dois anos atrás eu diria que não, porque eu não vivenciava o mundo acadêmico, eu só chegava na faculdade pra ir pra minha sala, saía da aula e ia pra casa. Hoje eu já passo o dia quase todo na faculdade, conheço outras pessoas de outros cursos, conheço outros professores, aí a gente vai começando adquirir a UFT como se fosse uma casa mesmo, acaba passando tempo demais aqui, a gente fica sem saber se tá mesmo em casa ou se tá na faculdade, tá dormindo e acorda: meus Deus eu tô na faculdade, tenho que ir embora kkk [...] acaba que vira casa mesmo. (Gisele Karajá, entrevista concedida em 16/07/2018)*

Como já vimos anteriormente, as acadêmicas que conseguem se reterritorializar, demoram muito tempo, algumas desistem nesse tempo de adaptação ainda, outras até se “acostumam”, mas não conseguem dizer que é um ambiente que fique bem.

*Eu me sinto intimidada ainda, por mais que eu já passei por outros campus, já é minha terceira matrícula, mas eu sempre tive essa dificuldade, até mesmo pra fazer, pra me introsar com os meninos da turma né? igual agora, eu to pegando várias disciplinas, de vários períodos e eu não tenho grupo fixo, vou faço as minhas atividades mas eu já retorno com os meninos indígenas pra sentar com eles, porque eu não consigo assim ter um grupinho de amizade fixo, e aí eu até fico brincando, quando o pessoal vai colher dados de quem mora na aldeia ou não mora, eu falo: não, coloca que eu moro na aldeia, porque eu tô aqui passando só um tempo, que eu falo né? que eu não to aqui pra morar, só vim passar um tempo, mas eu meu propósito é retornar pra aldeia de novo. (Haritxiawaki Karajá, entrevista concedida em 12/12/18)*

*Não, eu me senti assim, hoje eu posso, assim eu agradeço à UFT, porque se não fosse a UFT e os professores daqui eu não estaria formando em uma graduação, então eu agradeço muito e eu não tenho assim, aqui pra mim foi minha casa, eu pude vir, tinha liberdade de ficar na sala estudando, a gente tem também a liberdade, tem os monitores pra ajudar, então aqui eu me senti, depois de um bom tempo né? que eu me senti em casa, mas só tenho que agradecer. (Adriana Karajá, entrevista concedida em 30/11/2018)*

Diante do exposto, percebemos que o lugar desta mulher estabelece territorialidades. Esta estudante, por ser mulher indígena, constitui esses lugares na vivência, na cultura e esses elementos produzem sua trajetória. E para que ela construa sua territorialidade, enfrenta vários desafios e tudo isso se dá de forma lenta e árdua.

### **3.2 O Ser Mulher Indígena**

Nossa pesquisa tem o recorte de gênero, por reconhecermos que as mulheres, em geral, ainda sofrem os efeitos de viverem em uma cultura patriarcalista. A autora Heleieth Saffioti salienta que “[...] o patriarcado refere-se a milênios da história mais próxima, nos quais se implantou uma hierarquia entre homens e mulheres, com primazia masculina [...]” (SAFFIOTI, 2015, p. 145). Entendemos que as mulheres precisam conquistar mais os seus espaços e, como estamos falando aqui de indígenas, estes que possuem em sua cosmologia um mundo masculino e outro feminino.

Nos povos indígenas existe uma divisão social de gênero bem definida, os homens são responsáveis por defender o território, abrir as roças, pescar e caçar, conduzir os rituais e formalizar discussões políticas. Já as mulheres ficam a cargo da educação dos filhos, dos afazeres domésticos, de colher os produtos da roça e da fabricação de artesanatos, principalmente a confecção das bonecas de cerâmica (no caso do povo Karajá). Elas participam dos rituais na preparação dos alimentos e fazendo as pinturas corporais.

Como já discutimos em tópico anterior, essas mulheres indígenas estão sentindo necessidade de ocupar seu espaço. Diante desta realidade, sentimos a necessidade de refletir sobre gênero. Joan Scott (1995, p. 75) argumenta que:

[...] o gênero é igualmente utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. O seu uso rejeita explicitamente as justificativas biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum para várias formas de subordinação no fato de que as mulheres têm filhos e que os homens têm uma força muscular superior. O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “construções sociais” – a criação inteiramente social das idéias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado.

Outra autora que nos ajuda a construir este conceito é Piscitelli (2001, p.11), ela considera que:

[...] o conceito de gênero começou a ser desenvolvido como uma alternativa ante o trabalho com o patriarcado. Ele foi produto, porém, da mesma inquietação feminista em relação às causas da opressão da mulher. A elaboração desse conceito está associada à percepção da necessidade de associar essa preocupação política a uma melhor compreensão da maneira como o gênero opera em todas as sociedades, o que exige pensar de maneira mais complexa o poder.

A partir de tais apontamentos temos alguns pressupostos gênero é relacional, envolve relações hierarquizadas de poder, pode variar de acordo com o que variam as culturas e também pode variar nos diferentes tempos históricos de uma mesma sociedade. Para refletir sobre essas questões, fizemos a seguinte pergunta para a acadêmica: E você, por ser mulher, ser indígena, acha que enfrenta mais obstáculos? As entrevistadas foram praticamente unânimes em suas respostas:

*É, agora que complica o contexto porque além de ser mulher ainda ser indígena, porque as pessoas elas desacreditam a gente por ser mulher, aí ser indígena dá um gás assim pra você, meu Deus não vou conseguir muito não, mas eu tenho força de vontade, eu acho que é isso que conta mais porque se eu for pelos impasses, pelas dificuldades, pelos maus olhares, aí eu vou sempre desistir na primeira etapa do processo, então eu penso que por mais que exista esses preconceitos, por mais que eu sendo mulher as pessoas me desmerecem o meu trabalho por isso, então mesmo assim eu vou criar fôlego e persistir no que eu quero, porque se eu não persistir eu nunca vou seguir em frente, não vou ter algum benefício ou sucesso com alguma coisa. (Gisele Karajá, entrevista concedida em 16/07/2018)*

A acadêmica Gisele Karajá, fala do desmerecimento que sentem em relação ao seu gênero, e quando diz que “ainda por ser indígena”, percebemos que a situação da mulher indígena é bem mais delicada e complicada. A Adriana Karajá nos traz um pouco da realidade do que é a mulher indígena:

*Eu avalio de forma, essa trajetória da mulher indígena, dos desafios no caso, assim pra nós mulheres indígenas é assim é muito bom a gente atuar nesse mundo diferente, porque antigamente a maioria e hoje eu falo porque a maioria das mulheres indígenas ela não tem estudo, a maioria é analfabeta, inclusive meus pais eles são analfabeto, minha mãe só teve até a terceira série, ela sabe mal escrever o nome dela, então a mulher indígena ela não tem esse, assim, com esses avanços, muita delas quer sair pra estudar, pra voltar ajudar seu povo, porque a maioria não tem um estudo e antigamente não tinha esse espaço, assim a gente não tinha esse espaço de tá saindo da comunidade pra buscar um futuro melhor na cidade e hoje a gente já tem esse espaço né? a gente tem espaço na UFT, então eu vejo que é um avanço pra mulher indígena estar buscando seu espaço, eu vejo isso. (Adriana Karajá, entrevista concedida em 30/11/2018)*

Corroborando com a fala da Adriana Karajá, a acadêmica Maria Karajá também nos traz um pouco da diferença da vida da mulher indígena de antigamente para as de hoje.

*Não, iche, hum, hum [...] antigamente as mulheres viviam em função de trabalhar mesmo na terra indígena e filhos, do marido também né? porque, na nossa nem*

*tanto, mas tem as outras aldeias, as mulheres que fazem as coisas, os homens só ficam olhando, (risos) é muito estranho, mas é avançou muito, iche, eu tiro por exemplo minha tia, minha tia vivia na aldeia veio pra cá estudou, terminou e voltou pra lá de novo, trabalhar, tá de boa lá com a família dela e tantas outras também né? (Maria Karajá, entrevista concedida em 12/12/2018)*

Mesmo com estas mudanças relatadas, a mulher ainda carrega consigo muitas responsabilidades, a acadêmica Mhayllany Guarany descreve em seu relato situações cotidianas de algumas mulheres:

*[...] é muito maior, tem a questão dos filhos, aqui mesmo tem, eu não sei, eu não conheço ela, nem por nome, mas uma vez eu tava ali no laboratório, no Adriano e ela chegou com 3 menino, tudo pequenininho e eu fiquei assim, nesse tempo eu só tinha o Ronald, já tava assim grandin e eu fiquei assim [...] eu fiquei assim olhando, eu falei: -meu Deus que dificuldade. [...] e eu fico olhando assim e eu fiquei pensando a dificuldade que é pra ela ter que estudar, porque assim, quando é uma criança maior beleza né, já come sozin, ela tinha uma escadinha assim, onde o maior era assim pequeno ainda e eu fiquei assim, ela tinha um ela botou no chão o menino ficou engatinhando de tão pequenininho que era, eu acho que tinha 1 ano e pouquin, engatinhando assim no chão e aí eu fiquei olhando assim a dificuldade. E pra mim, pra mim, ao meu ver, que nem você falou, com a questão da cultura, é diferente demais, porque é, lá na aldeia a gente sabe que tem aquela coisa ainda da, da questão de a mulher cuidar da casa, dos filhos né, e o homem que vai trazer a comida para dentro de casa, então o trabalho dela é esse, basicamente esse, só cuidar dos afazeres domésticos e das criança, pronto. Então pra ela vim pra cá, tomar atitude, só de ela tomar atitude de vim pra cá estudar já é uma coisa assim que assusta, já é uma coisa que assusta porque ela sai, ela foge totalmente do, dos princípios ou da cultura né? Então é uma dificuldade muito grande, eu acho que ela começa com essa dificuldade só de decidir em vim, sabe, porque os mais velhos que são mais rígidos com relação a essa parte né, de cultura, porque eles querem preservar ao máximo né a questão da cultura, eu não sei se acontece com todos, mas já ouvi uma colega minha comentar que teve uma dificuldade muito grande de vim pra cá estudar por conta dos avós, os pais nem tanto, mas os avós não queria que viesse né, por mais que seja uma coisa boa, que eles vão ter uma profissão, mas pra eles não vê dessa forma, o bom é tá lá e continuar a vida como tá, como tem que ser, no consentimento deles. Então eu ouvi relatos, eu não ouvi muito não, só dessa colega minha mesmo que falou que foi difícil de vim pra cá por conta dos avós. Mas assim no geral é uma grande dificuldade pra mulher, no geral é uma grande dificuldade. até pra mim que não fui criada lá dentro, que não fui criada lá, pra mim foi difícil também porque assim o meu pai no tempo, quando abriu o edital ele que me avisou né, -ah Mhayllany vai lá e faz, não sei o que. aí eu: - é, vou fazer. -Mas tu vai querer que curso? -Vou querer veterinária. Aí ele ficou assim, porque ele queria que eu fizesse Direito, que é o curso que ele faz, aí ele ficou assim, - ah minha filha, mas não sei o que, não faz isso, não faz aquilo. Eu falei assim: [...] se for pra mim estudar alguma coisa eu quero estudar veterinária. [...] Tipo assim, resumindo, ele quis me dizer que por eu ser indígena eu tinha que cursar um curso que viesse me dar um status sabe bem. E pra ele veterinária não seria, entendeu? Então ele queria que eu cursasse Direito. Eu falei, - não pai, eu não tô preocupada com isso, eu não tô preocupada com isso, eu não quero isso, não quero viver de status, eu quero fazer o que eu gosto, o que eu quero porque 5 ano pra você estudar é muito pouco, mas o restante da vida trabalhando com aquilo que você escolheu é muita coisa e eu não vou estudar isso só porque o senhor quer, ou por eu ser indígena eu tenho que eu consegui uma profissão assim tão né. [...] Então eu falo da dificuldade por isso, até pra mim que não sou de lá porque ele vê dessa forma, que eu tinha obrigação de estudar Direito, tipo pra mostrar alguma coisa, não sei, não, não quero não. Aí ele ficou no meu pé, no meu pé, até o dia que eu me inscrevi, que eu falei pra ele que tinha sido veterinária, eu acho que ele pensou assim, - não, não tem mais jeito,*

*vou largar de mão ((risos)).* (Mhayllany Guarany, entrevista concedida em 13/12/2018)

Em suas respostas, constatamos a fortaleza da mulher indígena, pois apesar de reconhecer que as relações existentes discriminam pelo fato de ser mulher, existe o desmerecimento do trabalho, ela não se deixa vencer, segue persistindo, resistindo e reconhece que só assim alcançará seus objetivos. Essa força, percebemos em relatos como o da acadêmica Raabe Krahô-Kanela, quando diz:

*A questão das brincadeiras em corredores de aluno eu nunca passei, porque eu também nunca aceitei, eu fui uma, eu sou uma filha no meio de dois meninos, minha mãe não é indígena, mas a minha mãe sempre me ensinou ser muito forte, nunca deixar, como é que eu vou dizer, as pessoas me desrespeitar porque eu era indígena ou porque eu era mulher.* (Raabe Krahô-Kanela, entrevista concedida em 10/12/18)

Em todas as narrativas não aparece a palavra gênero, mas se justifica até por ser uma discussão mais acadêmica, mais urbana e que ainda está sendo estabelecida. Quando perguntamos a elas, na entrevista semiestruturada ou via formulário digital, como entendiam as diferenças entre ser mulher e ser mulher indígena, obtivemos como respostas:

*Na minha opinião as mulheres de maneira geral são bem parecidas, pois a sociedade nós sujeita a seguir um padrão, na qual as prioridades estão em procriar e cuidar da família. No decorrer dos anos esse papel tem mudado de maneira tal que as mesma tem ganhado autonomia, por seus esforços e dedicação. Tendo em vista que as mulheres indígenas já passam por desigualdade por serem mulheres, nós ainda passamos por discriminação, por sermos julgadas em não ter capacidade de exercer uma função.* (Gisele Karajá, formulário digital enviado em 24/06/2019)

*Existe sim uma diferença principalmente na universidade. ser mulher ja é muito difícil mais quando se trata dessa comparação ja pensam logo: "nossa será que ela vai conseguir? por que é indígena então deve ter muitos filhos, o que dificulta". Digo isso por que ja me fizeram essa pergunta antes de saber se eu tinha filhos e quantos.* (Mhayllany Guarany, formulário digital enviado em 28/06/2019)

Algumas das interlocutoras falaram sobre o apego à família, aos filhos, sobre a vivência de uma cultura diferente: “a diferença é que fomos criadas em uma cultura diferente, que nossa função na aldeia é ser do lar” (Haritxiawaki Karajá, formulário digital enviado em 05/07/19). O fato é que todas falam da resistência que é ser Mulher dentro da Universidade, os obstáculos são muitos, porém elas persistem na luta contra toda opressão.

Algumas vezes o preconceito por ser mulher e ainda mais por ser indígena é tão grande, que para não se prejudicar em alguma situação, preferem omitir a identidade, como podemos observar no relato da acadêmica Raabe Krahô-Kanela:

*Olha, na minha profissão como mulher ainda tem muito preconceito na veterinária, não na universidade, porque hoje você vai na EMVZ você vê 80% da sala com mulheres, os professores tudo, mas a questão do campo ainda tem muito*

*preconceito e também com a parte do indígena porque muita as vezes a pessoa, tipo eu chego numa propriedade pra estagiar eu nem comento nada num primeiro momento que eu sou indígena, depois que eu já tô lá, que eu já tô trabalhando, que a pessoa, o proprietário já viu o meu desempenho, já viu como é meu serviço, aí eu comento que eu sou indígena pra ficar bem claro pra ele, que não o fato de eu ser indígena e de eu ser mulher não me faz menos capacitada do que qualquer outro. Mas no primeiro momento eu nem comento, porque. [...] Eu acho que se num primeiro momento antes de eu chegar lá, de trabalhar eu comentasse com certeza teria um preconceito porque a sociedade ainda não, não vê o indígena como um, um profissional de qualquer área assim que possa tipo é, desempenhar mesmo a função de que qualquer outro com a mesma qualidade, querendo ou não você ainda vê muito isso e eu como mulher ainda é pior, porque na área da veterinária você tem que se impor como profissional, se impor como mulher num mundo que é só de homens, você chega numa fazenda tem 15, 20 peões só você de mulher e você tem que se impor entendeu? Tratando todo mundo com respeito, com tudo, mas tem que deixar bem claro que você é um profissional que tá ali e que você tem que ser tratado de, de forma respeitosa porque se você não se impor tem as piadas, tem as gracinhas, vixe, de um lado, de outro sempre vai ter e tem os comentários. Então a mulher ela tem que ser muito, na minha profissão é, tem que ter um a mais porque ela tem que se fazer uma pessoa competente ali pra não se deixar levar pelo preconceito masculino que ainda é muito grande. (Raabe Krahô-Kanela, entrevista concedida em 10/12/18)*

Mesmo com todas essas barreiras relatadas, essas mulheres estão se empoderando da sua posição social, se colocando em todos os meios em que estão e praticamente todas possuem uma grande preocupação e interesse por seu povo, sua cultura, seus problemas, prova disso é que muitas discutem, academicamente, essas questões dentro da Universidade. No próximo tópico trazemos alguns trabalhos (TCC) de alunas que já passaram pela UFT e que discutem assuntos pertinentes aos seus povos.

### **3.3 Saberes no trilhar acadêmico – Pesquisas das Acadêmicas Indígenas**

A mulher indígena vem conquistando, de forma lenta, seu espaço na sociedade, se afirmar como feminista é uma construção, e muitas mulheres, como as indígenas, não se denominam feministas, mas vivenciam isto. Temos exemplos de mulheres que já passaram pela UFT e que hoje voltaram à comunidade.

O protagonismo dessas mulheres é observado mais na área das licenciaturas. Elas enxergam e estão buscando seu lugar, discutindo temas relevantes, como a análise da indígena Maria do Socorro *Cutiaru Dias Achurê* Karajá, licenciada do curso de História da UFT em Araguaína, que discutiu no seu trabalho de conclusão de curso, intitulado “O papel da mulher na cultura Karajá-Xambioá” (ACHURÊ KARAJÁ, 2012), a função de cada gênero dentro da sua cultura. Ela identificou diferenças dentro do próprio povo, como para a mulher Karajá e a Karajá-Xambioá, onde valores culturais como a submissão aos homens vem se

transformando no decorrer do tempo, sendo que os homens tiveram que se adaptar ao novo processo dinâmico do papel da mulher nas sociedades indígenas.

Ela também ressalta um processo de revitalização da cultura, devido ao processo de invisibilidade que não se restringe apenas ao ambiente acadêmico. A exemplo da língua materna dos povos Karajá da Ilha do Bananal, Apinajé, Krahô, Xerente que a mantiveram como forma de resistência. Já para o Karajá-Xambioá a língua materna ficou como segunda língua, mas eles estão retomando-a num processo contínuo de rearticulação. Com isto, os jovens estão trazendo os seus marcadores para fora da aldeia, e por isso, encontramos dentro da UFT alunos/as com as pinturas corporais, adornos. Eles/as estão em busca de reafirmação.

Mais um trabalho que discute o papel da mulher nesse povo foi o da acadêmica Ligiana *Marruinaui* Karajá, nomeado “As Mulheres Karajá-Xambioá: o mundo no seu território” (KARAJÁ, 2017). Em seu trabalho faz uma reflexão de como é a mulher Karajá-Xambioá nos dias atuais e como esse papel vem sofrendo transformações, como podemos observar no texto da autora:

A mulher indígena Karajá-Xambioá (*Ixy-Biowá*) não é muito diferente da mulher não indígena, porque nos dias de hoje ela vem buscando melhoria de sua vida financeira e de sua família. Hoje, a mulher Karajá-Xambioá (*Ixy-Biowá*) tem mudado bastante e ainda continua a mudança, devido essas transformações que elas vêm passando e já estão se acostumando com essa nova vida cotidiana de novos paradigmas. Mais elas vem batalhando para conseguir um espaço no mercado de trabalho, assim, como as mulheres de uma sociedade não indígena. Elas também precisam trabalhar e ter uma vida financeira adequada, assim como qualquer outro, hoje algumas mulheres do povo Karajá-Xambioá (*Ixy-Biowá*) já tem conquistado isso e algumas delas já não dependem do seu companheiro para sua sobrevivência. (KARAJÁ, 2017, p. 13)

A autora continua falando sobre o lugar da mulher indígena hoje:

O lugar das mulheres Karajá-Xambioá (*Ixy-Biowá*) não é só mais da casa para o rio, agora elas estão em todos os lugares onde elas querem está, no campo, na roça coletando, alimentando em casa, no rio pescando, na escola trabalhando como professora, no posto de saúde como técnica de enfermagem, cuidando do seu povo, no campo jogando um futebol, fazendo artesanatos e outros. (KARAJÁ, 2017, p. 19)

Outras mulheres/acadêmicas indígenas que também desenvolveram seus trabalhos nesta Instituição construindo saberes sobre suas realidades, foram: a) Selma Karajá que desenvolveu sua pesquisa com o título “Educação Escolar Indígena Karajá-Xambioá: uma perspectiva bilíngue e intercultural” (KARAJÁ, 2015); e b) Letícia *Jôkàhkwýj* Krahô realizou a pesquisa buscando entender a “História e Cultura do Povo Krahô: Um estudo sobre sua cosmogonia por meio dos “mitos” de origem” (KRAHÔ, 2016).

Ao analisar o trabalho destas estudantes, fica evidente o anseio destas mulheres a se reafirmarem como mulheres, a busca por seu lugar e a valorização do seu papel, como relata a autora:

[...] Quando me refiro à relação de gênero, podemos identificar algumas diferenças nesse sentido de submissão para a comunidade feminina Karajá – Xambioá, aonde este valor cultural veio se transformando no decorrer do tempo. Sendo que os homens tiveram que se adaptar ao novo processo dinâmico do papel da mulher. Atualmente as mulheres vêm conquistando um amplo espaço dentro da comunidade. [...] É interessante ressaltar que essas mulheres se encontram em processo de revitalização da cultura, como: pintura corporal, artesanato e danças tradicionais. Portanto, faz-se necessário uma reflexão sobre o domínio do homem sobre a mulher ao longo do tempo, e até que ponto culturalmente pode haver essa dominação sobre as mulheres. Em fim, o que estamos sugerindo é uma discussão de uma problemática que requer uma profunda reflexão. (ACHURÊ KARAJÁ, 2012, p. 07)

As estudantes são preocupadas com seus povos, com sua comunidade, por isso trazem para seus trabalhos acadêmicos as suas vivências, as suas realidades. Essas mulheres não estão se afirmando conceitualmente, mas empiricamente a partir das suas atitudes, das suas buscas pessoais, particulares, elas estão construindo novas leituras de mundo, construindo perspectivas decoloniais. Quando uma indígena vai discutir o seu papel na cultura é uma nova proposição, elas querem romper com a colonialidade do gênero. Numa leitura colonial, hegemônica, etnocêntrica, se nem o homem indígena tem essa visibilidade, muito menos a mulher a terá.

Portanto, fica uma reflexão: em que medida nossa Instituição também olha para essas problemáticas? Quais são as ações que executa para que o processo ensino/aprendizagem alcance essas estudantes de forma satisfatória? Pensando nisso, é que propomos para o próximo capítulo uma breve discussão sobre as políticas públicas existentes no Câmpus e pensar em alguns encaminhamentos que auxiliem as acadêmicas indígenas nesse trilhar acadêmico.

## **4. ACADÊMICAS INDÍGENAS: PERCURSOS E POLÍTICAS PÚBLICAS**

Ao iniciarmos o projeto tínhamos algumas perguntas que a pesquisa buscava como objetivo responder, retomamos aqui algumas delas: Existem políticas públicas que facilitam o ingresso, mas porque a conclusão do curso é tão difícil? Porque a permanência destas indígenas na universidade é tão complicada? As políticas de permanência existentes não são eficazes?

Diante do exposto, sentimos necessidade de elencar neste capítulo as políticas públicas existentes hoje na UFT e que atendem aos acadêmicos indígenas, e a partir das narrativas das acadêmicas fazer uma análise de como estão sendo aplicadas essas políticas, se estão sendo eficazes e se são necessárias para a permanência destas estudantes na universidade.

### **4.1 Políticas Públicas para indígenas na UFT**

Em um primeiro momento lembramo-nos da importante e essencial política pública das ações afirmativas de ingresso, responsável pelo aumento significativo de estudantes indígenas na Universidade hoje. Anteriormente esse acesso era bem restrito e os indígenas tinham que concorrer em ampla concorrência.

A UFT desde 2004 implantou cotas para indígenas, a qual já explicamos o processo dessa Resolução no capítulo que contextualizamos a Universidade. Em 2012 foi sancionada a Lei 12.711, Lei de Cotas (BRASIL, 2012) que reserva 50% das vagas disponíveis nas universidades e institutos federais para estudantes que cursaram o ensino médio integralmente em escolas públicas e oriundos de famílias com baixa renda e autodeclarados preto, pardo e indígena, que possibilitou maior acessibilidade desse povo para cursos superiores.

Sabemos da importância da política pública para a inserção desse povo na Universidade, porém não adianta só inserir, o cuidado na permanência é mais criterioso e difícil. Mesmo a UFT sendo uma das pioneiras na política de acesso, o restante do caminho não foi tão simples, a política de permanência foi implantada a passos lentos e caminha até hoje de forma devagar, como nos traz Maria Santana Ferreira dos Santos (2018) em sua pesquisa de mestrado, quando fala sobre os apontamentos que surgiram para se tornar a permanência destes estudantes na UFT:

Vários apontamentos foram surgindo à medida que o debate foi se consolidando. Um deles foi a necessidade de criação de um espaço que tratasse das políticas de ações afirmativas na UFT, pois até então, essa demanda estava reprimida e fragmentada em alguns setores, tais como: Pró-Reitoria de Extensão, Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Pró-Reitoria de Graduação. Após muitas negociações, o espaço foi criado com o objetivo de agregar e institucionalizar as demandas quanto à permanência dos estudantes indígenas e quilombolas na UFT. (FERREIRA DOS SANTOS, 2018, p. 25)

A criação de um espaço como este citado pela autora é um avanço, pois as demandas são grandes e a Instituição tem que ser sensível para escutá-las. As Políticas Públicas de permanência são fundamentais para garantir a presença do indígena na Universidade, é unânime em seus relatos sobre essa importância, a acadêmica Maria Karajá (informação verbal, 2018) traz em sua narrativa esse fato: *“Sim, e como, se não houvesse, há muita evasão da Universidade, já tá tendo muita evasão, porque a pessoa quando vem da aldeia ela não conhece ninguém, se não tiver parente, mesmo conhecendo é muito difícil [...]”*.

As políticas públicas de permanência existentes na UFT – Câmpus de Araguaína são: Bolsa Permanência, Restaurante Universitário, Programa de Educação Tutorial (PET), Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI) e PIBIC-AF – Programa Institucional de Iniciação Científica nas ações afirmativas. Para entender melhor e saber quais são os seus objetivos, trazemos uma breve reflexão sobre as políticas públicas que atendem aos indígenas na UFT – Câmpus de Araguaína.

Uma das políticas públicas é a Bolsa Permanência, que em suas narrativas aparece com frequência (chamada pelos indígenas também de Bolsa MEC). Esta Bolsa é oferecida na intenção de que os/as acadêmicos/as possam suprir questões financeiras e consigam sobreviver, minimamente durante o curso. O Manual de Gestão do Programa de Bolsa Permanência, disponível no site do MEC (Ministério da Educação), traz a seguinte definição:

A Bolsa Permanência é um auxílio financeiro que tem por finalidade minimizar as desigualdades sociais e contribuir para a permanência e a diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Seu valor<sup>13</sup>, estabelecido pelo Ministério da Educação, é equivalente ao praticado na política federal de concessão de bolsas de iniciação científica, atualmente de R\$ 400,00 (quatrocentos reais). Para os estudantes indígenas e quilombolas, será garantido um valor diferenciado, igual a pelo menos o dobro da bolsa paga aos demais estudantes, em razão de suas especificidades com relação à organização social de suas comunidades, condição geográfica, costumes, línguas, crenças e tradições, amparadas pela Constituição Federal. Ademais, os estudantes indígenas e quilombolas matriculados em cursos de licenciaturas interculturais para a formação de professores também farão jus a bolsa de permanência durante os períodos de atividades pedagógicas formativas na IFES, a bolsa de permanência até o limite máximo de seis meses. (MEC, 2013)

<sup>13</sup> Os valores ainda hoje permanecem os mesmos dos encontrados na Resolução de 2013.

Sobre o valor da bolsa dos indígenas e quilombolas, como já explicadas as razões no manual, tem seu valor diferenciado, conforme Resolução nº 13 de 09 de maio de 2013, artigo 4º do parágrafo 1º “A bolsa de permanência a ser paga a estudantes indígenas e quilombolas que comprovem residência em comunidades indígenas e quilombolas terá o valor de R\$ 900,00 (novecentos reais) mensais.” (MEC, 2013, p. 15)

No item 3, Acadêmicas Indígenas da UFT – Câmpus de Araguaína: Caminhos a serem dialogados e especializados, apareceram em várias falas das acadêmicas sobre o fato de elas sofrerem preconceito por receberem a bolsa permanência, generalizam que o/a indígena só ingressa na Universidade para receber bolsa e principalmente porque o valor é diferenciado. Pode até ter casos assim, mas não é a realidade do público indígena no geral, percebemos em cada conversa/entrevista que esse investimento financeiro é fundamental para que eles consigam se manter durante o período do curso. Há um tempo nem todos os/as indígenas sabiam do direito que têm para o recebimento da bolsa, como diz a acadêmica Mhayllany Guarany no trecho da entrevista:

*M: Não, assim, na verdade aconteceu o seguinte: eu entrei, aí eu não conhecia muito as pessoas lá dentro assim, questão dos indígenas, aí tá, quando foi, eu vim fazer um trabalho aqui no Cimba, aí topei com o Adriano e a gente conversando e tal e ele perguntou se eu recebia a bolsa. E eu falei assim: - que bolsa? Eu nem sabia da bolsa.*

*E: Ah, tu não sabia?*

*M: Não. Eu falei: - que bolsa? Ele falou: - não, tem uma bolsa. E foi me explicar. Aí ele: - agora tem que esperar sair o edital, aí tu faz a tua inscrição e tal. Ele que me ajudou, me ajudou demais, ele foi atrás daquelas assinaturas que tem que ter né, do pessoal da aldeia, ele foi atrás, aí ele que arrumou tudo pra mim e deu certo, mas até então eu nem sabia que tinha essa bolsa pros indígenas, eu não sabia. Meu pai já era, já estudava nesse tempo e ele nunca me falou nada assim dessa bolsa não. (Mhayllany Guarany, entrevista concedida em 13/12/2018)*

Todas as interlocutoras afirmam que o auxílio financeiro é de extrema importância, alguns não conseguem alojamento na casa do índio (localizada no setor JK em Araguaína), a qual já mencionamos anteriormente, então muitos pagam aluguel e usam o auxílio para esse fim, moradia, alimentação, transporte, são as maiores destinações do auxílio, como podemos observar na narrativa da acadêmica Raabe Krahô-Kanela:

*[...] Começou a ficar apertado porque eu não trabalhava, era integral e meu pai é pescador artesanal né, ele e minha mãe, mas aí com o tempo que o MEC ofereceu essa bolsa, aí melhorou muito, porque aí meu pai ajudava com o aluguel e eu podia ajudar com outra parte e me manter com o dinheiro aqui né, porque a minha faculdade também não é dentro da cidade, é fora. [...] (Raabe Krahô-Kanela, entrevista concedida em 10/12/18).*

No quesito alimentação, temos o auxílio do Restaurante Universitário (RU)<sup>14</sup>, o qual é definido em edital como sendo:

[...] é uma política pública que atende as necessidades de alimentação básica dos (as) estudantes dos cursos de graduação presencial da UFT, mediante o fornecimento de refeições diárias (café, almoço e/ou jantar) conforme a oferta, dias e horários de funcionamento dos Restaurantes Universitários dos câmpus da UFT.

Essa é uma política que aparece como sendo um forte aliado também na permanência destes estudantes, aos que conseguem se cadastrar no Cubo (Cadastro Unificado de Bolsistas) (UFT, 2017) têm a isenção do valor do RU, mas já aparece em suas falas a desconfiança que não terão mais a isenção, vivem com a insegurança de não saberem até quando podem contar com essa política pública, como podemos ver na narrativa da acadêmica Maria:

*[...] a gente vem pra cá, passa o dia, vai embora só a noite, praticamente só dorme em casa, eu sou assim, principalmente em final de período, é aqui, eu dei graças a Deus que o RU tá aí agora, porque era ruim quando não tinha o RU, a isenção também é muito boa, mas tá acabando né? é só esse semestre, quando começar o semestre de novo, vão cobrar né? porque tem aquela questão do cubo que é uma porcaria pra gente se inscrever, porque a gente não consegue, é muita coisa que eles pede, coisa demais, eu mesmo nem invento, prefiro pagar os 2,50, porque é muita burocracia, pede o Nis da família inteira que moram, nam é tanta coisa no edital que eles pede. (Maria Karajá, entrevista concedida em 12/12/2018)*

O RU desempenha um importante papel na permanência destes estudantes, a maioria deles fica o dia inteiro na Universidade, mesmo os que não fazem curso integral, como podemos observar no comentário da acadêmica Mhayllany Guarany (informação verbal, 2018): [...] “Aí eu ia, quando eu tinha aula o dia todo eu só ligava: -olha eu não vou almoçar em casa. Aí graças a Deus tem o RU né, comia lá, lá mesmo ficava, era assim, cansei de fazer isso” [...].

Essa é uma política pública recente no Câmpus de Araguaína, antes de ser implantada, os alunos, principalmente os de curso integral, sentiam dificuldades em garantir sua alimentação, como podemos observar no relato da acadêmica Raabe Krahô-Kanela (informação verbal, 2018): [...] *Antes a gente não tinha restaurante universitário, então tinha que passar o dia lá, tinha que comer todo dia lá, a alimentação lá não era barata. Então era muito difícil, mas eu nunca me deixei me abater por isso [...]*

---

<sup>14</sup> O RU é terceirizado e em Araguaína foi implantado primeiro na unidade da EMVZ, posteriormente foi instalado no Câmpus Cimba para atender também a demanda dos alunos desta unidade. Possui valores diferenciados para a necessidade de cada aluno, muitos conseguem 100% por serem considerados de alta vulnerabilidade, outros conseguem a isenção de 85% e pagam o valor de 1,50, demais alunos da graduação pagam uma taxa de R\$ 2,50 e alunos de pós-graduação e demais público atendido pagam uma taxa de R\$ 8,00

Nem sempre é fácil acessar essas políticas públicas, nas entrevistas apareceram algumas reclamações sobre a burocracia, do Cubo, por exemplo. A maioria das estudantes relatam dificuldades em acessá-lo e preencher todos os itens solicitados e muitas abrem mão de algum benefício por não conseguirem preencher corretamente tudo que é solicitado no sistema, como relatou a acadêmica Maria no trecho acima, e continua:

*É, do cubo, do cubo, de isenção é outro, é só pra você tá inscrito o cubo lá, eles querem que todo mundo se inscreva, até pra auxílio viagem essas coisas tudo aí, quem não tiver no cubo não ganha, nada, eu nem viajo mesmo, o curso de matemática não viaja mesmo.*

*E - A Universidade não disponibilizou uma pessoa para ajudar vocês no preenchimento do cubo?*

*Sim, tem o Pimi, éh, [...] ela que tá ajudando as pessoas e o [...] também a fazer essa todo esse processo do cubo, eles tem um horário lá que eles faz, mas igual eu falo, é tanta coisa, hum hum, eu mesmo não invento, eu prefiro pagar meus 2,50, eu num vou ficar muito, ficar correndo atrás de papelada, um monte de coisa, assinatura de não de quê, nam, vou me estressar não, porque a matemática já me estressa... (risos). (Maria Karajá, entrevista concedida em 12/12/2018)*

Os/as acadêmicos/as indígenas já possuem uma limitação quando diz respeito à informática, colocando a exigência de preenchimento no sistema tudo virtual só aumenta a dificuldade para estes, que tanto precisam, acessar essas políticas públicas. Existe um manual de orientação para o preenchimento do Cubo, mas entendemos que ele é generalista, não tem informações sobre as especificidades, pedem alguns dados que não são condizentes à realidade indígena, o que dificulta o processo de alimentação do sistema e muitas desistem de preenchê-lo, sendo assim perdem a oportunidade de acesso a muitas políticas.

Outra política pública que se destaca é o Programa de Educação Tutorial (PET) indígena, criado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) com o intuito de apoiar grupos de estudantes que se destacam em seus cursos, o Manual de Orientação Básica (MOB) (MEC, 2006, p. 4) traz mais informações:

O Programa é composto por grupos tutoriais de aprendizagem e busca propiciar aos alunos, sob orientação de um professor tutor, condições para realização de atividades extracurriculares, que complementem a sua formação acadêmica, procurando atender mais plenamente às necessidades do próprio curso de graduação e/ou ampliar e aprofundar os objetivos e os conteúdos programáticos que integram sua estrutura curricular. Espera-se assim, proporcionar a melhoria da qualidade acadêmica dos cursos de graduação apoiados pelo PET.

O Programa de Educação Tutorial constitui-se, portanto, em uma modalidade de investimento acadêmico em cursos de graduação que têm sérios compromissos epistemológicos, pedagógicos, éticos e sociais. Com uma concepção baseada nos moldes de grupos tutoriais de aprendizagem e orientados pelo objetivo de formar globalmente o aluno, o PET não visa apenas proporcionar aos bolsistas e aos alunos do curso uma gama nova e diversificada de conhecimento acadêmico, mas assume a responsabilidade de contribuir para sua melhor qualificação como pessoa humana e como membro da sociedade.

Por todas as conversas feitas com nossas interlocutoras, percebemos o quanto o Pet Indígena do Câmpus de Araguaína (UFT) é importante para essas acadêmicas conseguirem

construir sua territorialidade, é um espaço onde elas concebem como seu lugar, conseguem interação e vivem algo semelhante à vida em comunidade. Vejamos em trechos de suas narrativas o que falam sobre esse programa:

*[...] o grupo Pet ele é um dos grandes acolhedor aqui dentro da UFT né? Inclusive ajuda, a gente tem um projeto adote um calouro, quando vem os meninos da aldeia, você sabe que daqui que recebe bolsa passa três meses né? a gente adotou esse projeto, aí quando vem um calouro, nós os universitários que já recebe, a gente faz uma cesta e todo mundo, o grupo, cada um dá 20, 30, o quanto pode para eles estar abastecendo a carteirinha e tá ajudando aquele calouro até ele receber sua bolsa. (Adriana Karajá, entrevista concedida em 30/11/2018)*

Percebemos que o Programa PET indígena se destaca entre as políticas públicas, é visto pelos indígenas como um local familiar, aconchegante, um local onde se sentem bem, a acadêmica Daniela faz menção ao Programa em um grau de importância, dizendo que a UFT está preparada para receber os indígenas. Vejamos:

*Sim, um ambiente, a gente, eu mesmo aqui dentro me sinto bem, na realidade de ser indígena, porque aqui tem um espaço bom, tem o Pet indígena, eu acho que a UFT está preparada para receber os indígenas, mas os alunos que frequentam a Universidade é que não estão preparados pra receber o indígena, porque aqui existe muitos alunos preconceituosos. A minha ideia seria a questão de nós indígenas incentivar outros indígenas que querem entrar na Universidade com palestras pra eles, porque isso ia chamar a atenção deles, com palestras, porque o espaço acadêmico aqui tem espaço para os indígenas, eu acho que tá ótimo, a questão é só o preconceito que a gente enfrenta mesmo aqui dentro, por alguns alunos ser muito egoístas e racistas. (Daniela Maracaípe, entrevista concedida em 13/07/2018)*

É interessante quando a acadêmica diz que tem a ideia de fazer palestras para incentivar outros indígenas a ingressarem na Universidade, demonstra o grau de interesse dos próprios interessados buscarem essa formação acadêmica, e seria muito benéfico para a Instituição que essa propagação de que a UFT está preparada para receber os indígenas seja feita por eles mesmos. Porém, a luta na “preparação” dos alunos em geral, não pode ser apenas dos/as estudantes, a Instituição tem papel de trabalhar a conscientização e promover a equidade.

Diante do exposto, percebemos o grau de importância de programas como Pet indígena, são estes espaços que fazem com que essas estudantes consigam se reterritorializar em locais que respeitam suas diferenças e acolhem suas particularidades.

Continuando, elencando as políticas públicas, trazemos também sobre o programa Institucional de Monitoria Indígena (Pimi), que tem como objetivo:

*[...] facilitar a inclusão dos alunos indígenas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para a sua permanência e sucesso acadêmico. A função do monitor remunerado ou voluntário será exercida por estudantes regularmente*

matriculados nos cursos de graduação e classificados em processo seletivo realizado no Colegiado de Curso. (UFT, 2018)

É uma política muito importante no processo de aprendizagem, muitos estudantes conseguem aprender mais com os monitores do que com os próprios docentes, eles ficam mais à vontade para sanar dúvidas e fazer questionamentos, porém alguns cursos têm as particularidades, como é o caso dos cursos de Exatas, muitas vezes não há inscrição pelo fato do grau de dificuldade das disciplinas ser maior e pelo fato de as monitorias indígenas não serem de uma disciplina específica, como é o caso das outras monitorias, conforme fala a acadêmica Maria Karajá:

*E - E você conta com monitoria indígena?*

*M- Não, não, conto com a monitoria do curso, não monitoria indígena.*

*Eu - O teu curso tem monitoria indígena?*

*Tem, só que ninguém se inscreve, não tem quem se inscreva, aí a gente fica mesmo só com os monitores normais, do curso mesmo e os monitores são muito bom, são melhores que os professores, os monitores. A linguagem é diferente.*

*Aí no primeiro período eu fiquei nessas duas disciplinas, aí, só que assim, teve várias monitorias destinadas assim só pros indígenas, só que eu não pude ficar.*

*[...] Não pude, porque tipo assim eu ia de manhã, aí geralmente a monitoria era meio dia, aí eu tinha que ir pra casa fazer comida pro marido, levar menino pra escola, então não tinha como eu ficar até meio dia, aí eu tinha que vim embora [...]* (Maria Karajá, entrevista concedida em 12/12/2018)

Uma das dificuldades que algumas das estudantes enfrentam é o horário em que é ofertada a monitoria, nem todas conseguem participar e acabam perdendo esse auxílio.

Temos também como política pública o PIBIC-AF – Programa Institucional de Iniciação Científica nas ações afirmativas, o programa é um grande incentivador dos alunos/as a serem pesquisadores/as. Na página do CNPQ temos a seguinte definição:

O PIBIC nas Ações Afirmativas é um programa que tem como missão complementar as ações afirmativas já existentes nas universidades. Seu objetivo é oferecer aos alunos beneficiários dessas políticas a possibilidade de participação em atividades acadêmicas de iniciação científica. Este Programa está inserido no PIBIC e é resultado de uma parceria entre Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Ministério da Ciência e Tecnologia - CNPq / MCTI e a Subsecretaria de Políticas de Ações Afirmativas da Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial - SUBPAA/SEPPIR-PR. (CNPq, 2018)

E traz como objetivos:

*[...] ampliar a oportunidade de formação técnico-científica de estudantes, cuja inserção no ambiente acadêmico se deu por uma ação afirmativa para ingresso no Ensino Superior; [...] contribuir para a formação científica de recursos humanos entre os beneficiários de políticas de ações afirmativas de qualquer atividade profissional; [...] ampliar o acesso e a integração dos estudantes beneficiários de políticas de ações afirmativas à cultura científica, e [...] fortalecer a política de ação afirmativa existente nas instituições. (CNPq, 2018).*

Diante de tudo que apresentamos e refletimos sobre as políticas públicas, o quanto são essenciais para oferecer a estas estudantes uma equidade, no que se refere à Educação,

desde às ações afirmativas que ajudam na inserção, esta política as conduziram para a Universidade e todas as outras políticas estão conduzindo seus percursos. Estas estudantes possuem uma formação de sujeitos e entendemos que é mais que necessário que a interdisciplinaridade esteja presente na relação destas políticas e também na construção da interculturalidade a relação dessas políticas com perspectivas interculturais no caminhar de uma leitura decolonial.

#### **4.2 Interdisciplinaridade e Interculturalidade no trilhar das Acadêmicas Indígenas**

Qual a razão de precisarmos discutir o conceito de Interdisciplinaridade? Quando falamos em Interdisciplinaridade parece que só nos leva a pensar em processo formativo de professores/as ou algo do tipo. Porém, para podermos trabalhar com temas complexos como Cultura e Território, precisamos fazer isso de forma Interdisciplinar.

As interlocutoras já se apresentam de forma interdisciplinar, são mulheres indígenas em diferentes cursos e trajetórias que conduziram à Universidade, suas vivências em comunidade são interdisciplinares, então não há outra maneira de se pensar, é preciso sair cada um da sua “caixa” e trabalhar em conjunto, seguindo para uma mesma direção.

Olga Pombo traz, com muita clareza, o que seria a Interdisciplinaridade:

[...] Algo que é dado na sua forma mínima, naquilo que seria a pluri (ou multi) disciplinaridade, que supõe o pôr em conjunto, o estabelecer algum tipo de coordenação, numa perspectiva de mero paralelismo de pontos de vista. Algo que, quando se ultrapassa essa dimensão do paralelismo, do pôr em conjunto de forma coordenada, e se avança no sentido de uma combinação, de uma convergência, de uma complementaridade, nos coloca no terreno intermédio da interdisciplinaridade. Finalmente, algo que, quando se aproximasse de um ponto de fusão, de unificação, quando fizesse desaparecer a convergência, nos permitiria passar a uma perspectiva holista e, nessa altura, nos permitiria falar enfim de transdisciplinaridade. (POMBO, 2008, p. 13)

Diante do exposto, vimos que não existe receita de como fazer Interdisciplinaridade, ela é vivida, sentida. São formas que se buscam, por mais que se tenham as especificidades, de encontrarem os pontos de convergência e, ao encontrar esses pontos, traçar um caminho juntos. No caso dos indígenas, nota-se que as formas de transmissão de conhecimentos dos povos são interdisciplinares, realizadas de forma natural, mesmo que não usem o termo a estrutura se converge com o conceito.

Infelizmente, no contexto não indígena não é percebida tal postura, ainda vivemos na era da fragmentação, da divisão de saberes, onde o diálogo às vezes parece ser impossível, no entanto, precisamos persistir no caminho que indique possibilidades para outras formas

de construção de saberes em prol do fim da fragmentação, claro que isso na realidade é bem mais difícil, mas exige a prática.

Outra autora que nos ajuda a refletir sobre interdisciplinaridade é Ivani Fazenda, ela traz que o primeiro passo para o acontecimento da ação interdisciplinar é a eliminação das barreiras existentes entre as pessoas, considera a interdisciplinaridade como atitude, tais atitudes são definidas como:

[...] uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo – ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo – atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio – desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho – atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas, atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, de vida. (FAZENDA, 1994, p. 82)

Nesse sentido, podemos perceber que a prática da interdisciplinaridade é uma busca, é um ato de humildade. A partir do momento que reconhecemos a fragilidade da fragmentação, sentimos a necessidade de viver de modo interdisciplinar. É e continuará sendo uma construção, uma transformação.

Além da interdisciplinaridade, a Universidade tem que procurar mecanismos de viver de forma Intercultural, não adianta só reconhecer que é um ambiente multicultural, temos que ir além e entender a diferença do outro em sua alteridade, essas diferenças de culturas têm que se harmonizar e não afastar o outro por ser diferente. A professora Maria Santana Milhomem traz em seu livro *Etnia, Gênero e Educação* sobre essa discussão da Educação Intercultural, onde diz:

[...] No contexto da educação, geralmente essas diferenças são utilizadas para discriminar, humilhar, inferiorizar. Para questionar e subverter essa lógica, a educação intercultural vem discutindo e propondo uma nova forma de educação onde as diferenças sejam vistas como formas diferentes de viver o humano. (MILHOMEM, 2012 p. 39)

Entendemos que Interculturalidade é quando existe uma interação nas culturas existentes, de forma respeitosa e harmoniosa, um exemplo de um momento Intercultural é a troca de saberes. Temos que, como Instituição, saber valorizar a rica cultura dos indígenas e trabalharmos juntos de forma horizontal. Como apresenta Pimentel da Silva e Rocha (2006, p. 3-4) “[...] a interculturalidade é um processo contínuo nas relações entre teoria e prática, entre conceitos e suas múltiplas significações, oriundas do diálogo entre diferentes padrões culturais de que são portadores os sujeitos que vivenciam o processo educativo.”

Sabemos que para se trabalhar a interculturalidade, muitos paradigmas devem ser quebrados e há muitos desafios a serem enfrentados, temos uma geração disciplinar, com dificuldades em conceber novas concepções e conceitos, mas quando encontramos exemplos positivos na Universidade e que refletem dentro da comunidade aldeia é que acreditamos que vale a pena tentar, a acadêmica Haritxiawaki Karajá nos traz um exemplo de um trabalho feito em sua comunidade por uma Instituição de Ensino, vejamos:

*[...] quando eu entrei no ensino médio eu tive, teve vários professores, vários indígenas que resolveram fazer o curso de intercultural que é na UFG né? depois que eles fizeram esse curso aí é que teve esse impacto maior mesmo que a gente veio perceber, eu tava até pensando em fazer nessas férias uma pesquisa sobre isso, essas férias que vai ter agora, porque antes deles entrarem na UFG era, só tinha o professor mesmo obrigatório e era só ele, esse professor que dava essas três disciplinas, só ele que era indígena que dava aula e os outros eram todos tori, que chama quem não é indígena né? os outros era tori e aí eh eles passavam a disciplina porque tinha que receber pra poder aplicar né? daí tudo bem, só que aí quando teve essa os outros professores foram, se formaram e retornaram pra a comunidade teve a grande diferença que eles conseguiram até visualizar no termo de como dar aula pra uma comunidade indígena, é igual, vamos supor que fizeram catálogos de plantas medicinais, que já entra na área da biologia, fizeram ehh sobre Território, que entra na área de geografia, levar os meninos a aula campo, como que era, entrando mais na área cultural também né? onde acontecia as guerras culturais, onde que os indígenas viajava e aí eles vão tendo, tipo os professores indígena eles têm mais essa visão geral né? no termo da comunidade e como aplicar isso dentro numa escola indígena. (Haritxiawaki Karajá, entrevista concedida em 12/12/18)*

Promover um diálogo intercultural é um dos grandes desafios da Universidade e um dos primeiros passos é passar pelo processo de decolonização dos saberes. Walsh (2002) salienta que para poder construir a interculturalidade de forma crítica, é preciso desconstruir a matriz colonial que está presente no capitalismo e promover outras condições de poder, saber, ser, estar e viver, que possibilitem uma convivência em uma nova ordem e lógica que partam da complementaridade e das parcialidades sociais.

É evidente que essa construção da interculturalidade é muito difícil, é preciso construir uma nova epistemologia sobre Educação, são desafios que a Universidade deve assumir. Milhomem nos fala também sobre estes espaços educativos:

*[...] Daí a necessidade de articulá-lo conforme os princípios da interculturalidade, questionando as relações de poder que colocam a cultura ocidental como universal e modelo a ser imposto às demais culturas e identidades (gênero, raça, etnia, crença). Portanto a complexidade do espaço escolar surge como ambiente adequado para refletir e compreender as relações entre os diferentes e o reconhecimento da diferença. A educação intercultural pode nos dar pistas acerca da construção de um sujeito negociado contribuindo para relações sociais mais democráticas e solidárias nas diversas sociedades. (MILHOMEM, 2012, p. 39)*

Outra autora que nos ajuda na reflexão sobre a promoção de uma educação intercultural é Maria do Socorro Pimentel da Silva, ela nos traz o pensamento que:

Para dar conta desse desafio, torna-se necessária a construção de práticas pedagógicas fundadas em perspectivas inovadoras de congregação de todos/as envolvidos/as nos processos de retomada de valores e saberes. Exige-se, ainda, a elaboração de novos conhecimentos que se expressam em ideias, conceitos, paradigmas imprescindíveis à construção de matrizes epistêmicas interculturais, orientadas para o enfrentamento de estruturas de educação governadas pelas concepções: monolíngue, monocultural e disciplinar. (PIMENTEL DA SILVA, 2017, p. 204)

Diante de toda essa reflexão, entendemos que essas concepções devem ser aplicadas em todos os níveis da educação, seja na educação básica ou superior, é preciso romper paradigmas, investir em formação de professores para que consigamos promover meios mais justos e com respeito às diferenças. Uma das formas de caminhar nesta direção, é o caminho da decolonialidade do saber, o qual refletiremos neste próximo ponto.

### **4.3 Em busca de uma Educação Decolonial**

Já não somos uma sociedade colonizada, porém ainda vivemos em um meio eurocêntrico, hegemônico e repleto de preconceitos às diferenças e isso se aplica à Educação. Precisamos compreender estes conceitos para que façamos uma reflexão sobre a realidade em que estamos inseridos.

Já mobilizamos anteriormente Walsh sobre decolonialidade, essa autora acrescenta sobre o seu entendimento de colonialidade do saber:

A colonialidade do saber [...] não apenas estabeleceu o eurocentrismo como perspectiva única de conhecimento, como também ao mesmo tempo descartou por completo a produção intelectual indígena e afro como ‘conhecimento’ e, conseqüentemente, sua capacidade intelectual” (WALSH, 2007, p. 104 -Tradução nossa – grifo da autora).

O autor João Colares da Mota Neto nos esclarece que:

[...] a decolonialidade expressa um nível de subversão bem mais amplo, que envolve não apenas a libertação política de uma nação, mas também todas as relações de poder implicadas na cultura, no conhecimento, na educação, nas mentalidades e na organização socioeconômica. [...] designa o questionamento radical e a busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas contra as classes e os grupos subalternos pelo conjunto de agentes, relações e mecanismos de controle, discriminação e negação da modernidade/colonialidade. (MOTA NETO, 2016, p. 17)

Tendo como referência este conceito, entendemos que ainda existe uma dominação europeia, conseguimos nos decolonizar, ato de libertação política, mas ainda somos

colonizados no sentido cultural, por isso a dificuldade de aceitar a diversidade e, ainda mais grave, reproduzimos esse modelo hegemônico, inclusive nas escolas e Universidades, lugares estes que seriam para fazer o movimento contrário.

Em suma, a colonialidade é o outro lado da modernidade, acompanhada pelo processo de dominação e opressão dos países e grupos subalternos, ela sobrevive ao colonialismo. Uma educação decolonial vem combater esse pensamento e alerta que é necessário reconhecer que o conhecimento científico não é o único capaz de compreender o mundo, existem inúmeras formas de pensar, ser e agir.

Vivemos em um país com uma riqueza étnico-racial enorme, não temos como nos sujeitar a um modelo que não nos contempla, sobre isso Quijano afirma:

A incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo dominado pela Europa, significou para esse mundo uma configuração cultural, intelectual, em suma intersubjetiva, equivalente à articulação de todas as formas de controle do trabalho em torno do capital, para estabelecer o capitalismo mundial. Com efeito, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia européia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, 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.” (QUIJANO, 2005, p. 110.)

Diante do exposto, não basta só pensarmos em multiculturalismo, só ele não conseguirá romper as estruturas deixadas pela colonialidade, como podemos observar na reflexão de Tomaz Tadeu da Silva:

Em geral, o chamado "multiculturalismo" apóia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença. É particularmente problemática, nessa perspectiva, a ideia de diversidade. Parece difícil que uma perspectiva que se limita a proclamar a existência da diversidade possa servir de base para uma pedagogia que coloque no seu centro a crítica política da identidade e da diferença. Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. (SILVA, 2000, p.73)

Essa perspectiva decolonial perpassa pelo poder, pelo saber e pelo ser. Para esta pesquisa seguiremos pelo conceito de Quijano (2007) que traz a colonialidade do poder como o padrão mundial de poder capitalista, dividindo o mundo em centro e periferia, em moderno e tradicional, em desenvolvido e atrasado, em complementaridade temos também a colonialidade do saber que entendemos que é quando se considera as nações do mundo moderno como superiores racionalmente, sendo assim, consideram que só eles são capazes de produzir conhecimentos válidos, tem-se a ideia de que apenas o conhecimento científico é verdadeiro, racional e objetivo e a colonialidade do ser como sendo a superioridade da

identidade masculina, heterossexual e branca, inferiorizando a identidade indígena, feminina, negra, homossexual, ou qualquer outra que fuja do padrão estabelecido.

Maria Lugones acrescenta a esses três conceitos a colonialidade do gênero, pois não entende que a questão do gênero seja contemplada na colonialidade do poder sustentado por Quijano, considera que ele vê a intersecção de raça e gênero somente em termos estruturais. Para a autora, Quijano “[...] restringe gênero à organização do sexo, seus recursos, e produtos e ele parece fazer uma pré-suposição de quem controla o acesso e quem se tornou constituído como recurso”. (LUGONES, 2007, p. 194).

A autora afirma que as mulheres de cor são excluídas desse sistema colonial e continua com a crítica a Quijano: “Então, embora eu pense que a colonialidade de gênero, como Quijano descreve, mostra aspectos importantes da intersecção de raça e gênero, ela segue mais que revela o apagamento da mulher colonizada da maioria das áreas da vida social.” (LUGONES, 2007, p. 198, tradução nossa). É esse apagamento que percebemos na Universidade quando olhamos para as acadêmicas indígenas, é preciso decolonizar o gênero também. Essa acadêmica ela é intercultural, interdisciplinar.

Nossas acadêmicas sentem na pele essa invisibilidade, por exemplo, trazemos a situação da estudante Raabe Krahô-Kanela (informação verbal, 2018): [...] *Então a pessoa que fazia uma brincadeira comigo eu parava na frente dela e botava no lugar, falava: - por que que você é melhor do que eu? O que que você tem que te faz melhor do que eu? Nada. [...] Ao fazer essas duas simples perguntas, ela diz a todo o sistema hegemônico e eurocêntrico onde está o erro, ela diz não à inferiorização, não à desumanização. Isso é resistência!*

Por isso entender a colonialidade do gênero é importante para entender essa identidade, pois ela é múltipla, dinâmica, multiterritorializada, intercultural, interdisciplinar, pois os seus conhecimentos vêm de uma outra matriz. Por possuírem essas características, elas se dão melhor com a extensão. A extensão permite pensar um pouco melhor esses lugares, é um campo dentro da Instituição que permeia comunidade e acadêmico, que é o exemplo do PET, um lugar onde investem nos conhecimentos próprios, na forma de transmissão, nas trocas de saberes.

Essa troca de diálogo e troca de saberes foi uma das questões que perguntamos no questionário eletrônico e foi colocado como quase que inexistente. As acadêmicas Daniela Guajajara e Gisele Karajá disseram o que já comentamos no parágrafo anterior, que são poucos os espaços: “*Os momentos de compartilhar os saberes indígenas estão sendo apenas por programas desenvolvidos pelo PET-indígena e o LALP*”. (Daniela Guajajara, formulário

enviado em 24/06/19). “A maioria das vezes sim, mas ainda são poucos nossos espaços enquanto acadêmico dentro da Universidade, sim existe grandes saberes por parte dos indígenas mas nem sempre são dialogados por parte.” (Gisele Karajá, formulário enviado em 24/06/19).

E se formos falar sobre as Unidades (Cimba e EMVZ) essa questão ainda se torna mais problemática, pois as poucas trocas de saberes que acontecem se dão na Unidade Cimba, como podemos observar na resposta das acadêmicas Ayllane Atikun e Mhayllany Guarany, estudantes de Medicina Veterinária: “Na UFT cimba sim, talvez por conter mais diversidade. É um pequeno número que cursa na EMVZ”. (Ayllane Atikun, formulário enviado em 23/06/19). “Não posso dizer que não existe, mais eu nunca vi acontecer esse diálogo.” (Mhayllany Guarany, formulário enviado em 28/06/19).

Podemos dizer que a ausência de diálogos desses saberes pode ser uma das razões de muitos desvínulos e desistências no curso de Medicina Veterinária, se retomarmos os nossos gráficos, veremos que foi o curso que houve mais ingressos, dentro do nosso recorte temporal, porém dos 24 (vinte e quatro) ingressos, 9 (nove) foram desvinculados e 2 (dois) solicitaram desistência, até o momento só 1 (um) formado e dos 12 (vinculados) alguns já estão em situação de notificação para desvínulo. As narrativas das acadêmicas evidenciam o nosso quantitativo e chama a Universidade à reflexão.

A acadêmica Haritxiawaki Karajá, além de trazer a mesma situação, alerta para outra questão que é a exploração acadêmica do seu povo, quando em sua resposta faz a observação:

*Acontece um avento anualmente na uft que é no mês de abril onde somos ouvidos mais só é nessa data também, tem vários alunos que não são indígenas fazem seus trabalhos científicos nas aldeias isso não é positivo para a comunidade porque eles não trazem retorno e só publica seus trabalho e pronto. (Haritxiawaki Karajá, formulário digital enviado em 05/07/19).*

É um alerta preocupante, a Universidade já é colocada como um lugar eurocêntrico, hegemônico, que não faz o diálogo com os outros saberes e ainda mais, que ao invés de realizar o diálogo faz o contrário, usa os saberes das comunidades apenas para fins de produção acadêmica. Essa situação só afasta, e o caminho que chamamos a atenção é o de aproximação, de escuta, de entendimento, de sensibilidade.

#### **4.4 Encaminhamentos**

Um dos objetivos da nossa pesquisa é oferecer à Instituição subsídio que possa auxiliar no trabalho no que se refere à vida estudantil das acadêmicas indígenas,

reconhecemos que já existem algumas políticas de acesso e de permanência, mas que nem sempre são suficientes para garantir que essas estudantes permaneçam e conclua seus cursos, vários são os obstáculos encontrados pelo caminho e são esses obstáculos que a Instituição pode e deve ajudar para que sejam vencidos. Perguntamos às estudantes sobre o apoio que recebiam da Universidade, vejamos algumas respostas:

*Ahn, fora o auxílio não, fora o auxílio a gente não tem, até porque eu acho que deveria saber? Ter um acompanhamento de pessoas que tem essa questão aí da psicologia né? Que seria interessante ter psicólogo dentro da Universidade voltado para os acadêmicos indígenas, porque é um assunto diferenciado, a gente não pode colocar no contexto de todo mundo e tudo mais, acho que seria interessante essa questão. (Gisele Karajá, entrevista concedida em 16/07/2018)*

A acadêmica destaca a Bolsa Permanência como um apoio, porém sente necessidade de outras formas de ajuda e não só a financeira, que é também uma preocupação da estudante Adriana Karajá, conforme narrativa abaixo:

*Assim, no começo, hoje em dia a gente já tem apoio, mas quando a gente entrou a gente não tinha muito apoio da UFT não, quando a gente ia lá a gente era barrado, a gente pedia alguma coisa, pro grupo, a gente era barrado, então quando a gente entrou a gente só veio ter esse apoio depois das brigas, você sabe que a gente fechou a UFT, junto com os quilombolas, então só depois dessas reivindicações que a gente pode ter, tipo assim, a gente viu que a UFT começou a nos olhar com um olhar diferente, começou a apoiar quando a gente pede as coisas eles estão sendo apoiando a gente como indígena eles não convidava a gente pra participar dos eventos, só então depois disso que a gente começou a participar dos eventos, quando tem alguma coisa eles já falam com a gente se a gente pode apresentar alguma coisa, aí eles precisam de alguma coisa eles estão pra apoiar, mas antes não tinha isso, só depois das brigas que foi que a UFT começou a dar apoio pra gente. (Adriana Karajá, entrevista concedida em 30/11/2018)*

O simples fato de serem ouvidas já é um meio de apoiá-las, ouvir a demanda que trazem, o que necessitam para se integrarem no meio acadêmico, a acadêmica Gisele Karajá fala da demanda de atendimento psicológico para os indígenas, é compreensível, pois, a maioria vem da realidade da aldeia e ao chegar e enfrentar os desafios da vida urbana se sentem desamparados e precisam de ajuda. Como relata a acadêmica Adriana Karajá sobre situação que acontece com alguns indígenas:

*[...] porque inclusive tinha uma menina que tava precisando de alimentos, essas coisas, aí teve o pessoal da História que fez uma cesta e deixou até lá na sala do Pet pra entregar pra ela, aí muitas vezes alguém ajuda mas a iniciativa é nossa, do grupo Pet, nós indígenas, no caso né? A gente adota esse calouro e a gente fica mantendo ele até ele receber a sua bolsa, porque como você sabe, é difícil né? a saída da aldeia até chegar aqui, que as vezes o pai não tem um emprego, a mãe só vive da pesca também, aí pra manter lá na aldeia eles aqui, é difícil, a vida na cidade não é fácil, porque lá a gente vive dum peixe, vai na casa de um vizinho pegar alguma coisa, vai na roça pegar uma coisinha, aqui não tem como, ou você tem o dinheiro ou você passa fome. (Adriana Karajá, entrevista concedida em 30/11/2018)*

Os próprios indígenas se ajudam bastante, mesmo com o pouco que têm, trazem para cá a cultura da aldeia, de viver em comunidade, isso deve ser percebido e valorizado pelo meio acadêmico, afinal temos muito o que aprender sobre o que é viver em comunidade, é admirável o espírito de solidariedade que existe nos indígenas, observamos esse sentimento nas narrativas, como exemplo trazemos um trecho da fala da Daniela:

*[...] a gente luta permanente por direitos de todos, tanto os indígenas como os quilombolas, os menos favorecidos aqui dentro, com renda baixa, a gente luta, porque a gente não só enxerga o indígena, a gente enxerga também os que não são indígenas, os quilombolas, os menos favorecidos, porque aqui dentro também tem gente que não é indígena e nem quilombola, mas tem muita gente aqui dentro que não tem, que estão sobrevivendo por migalhas, lutam pra conseguir, tentam se esforçar o máximo possível pra tá aqui dentro, então eu acho que a Universidade é pra todos, todos têm o direito a ela e todos têm o direito de luta um pelo o outro, porque juntos somos mais fortes! (Daniela Maracaípe, entrevista concedida em 13/07/2018)*

Sobre as políticas públicas existentes, entende-se que deve haver uma ampliação e intensificação, principalmente nas que se referem ao acompanhamento pedagógico dos/as acadêmicos/as, que é o caso, por exemplo, do Pet Indígena e monitoria indígena. É evidente que esses alunos necessitam de um olhar mais cuidadoso e sem preconceitos, suas vidas possuem uma dinâmica bem diferente, é necessário entender e fazer com que as trocas de saberes, acadêmicos e tradicionais, seja de forma produtiva para ambos, que sejam construções de novos aprendizados.

Como encaminhamentos, pensamos também que deve haver proposições que saiam das próprias acadêmicas indígenas, afinal em nossa pesquisa as vozes dessas interlocutoras têm mais propriedade de qualquer outra análise, portanto utilizando a ferramenta da TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação) por meio de um formulário digital, perguntamos às acadêmicas indígenas sobre algumas ações que propiciassem uma melhor vida acadêmica, mais digna e igualitária.

As contribuições levantadas pelas acadêmicas indígenas foram bem diversas, desde questões burocráticas, que foi o caso da acadêmica Haritxiawaki Karajá trouxe: sobre o processo seletivo de mudança de curso e sobre editais de isenção para o RU:

*Sabemos que a UFT é pioneira no sistema de cotas indígenas mas deixa muita a desejar quanto a permanência do mesmos, como temos analisado, as outras universidades tem editais específicos para o mudança de curso na instituição e na uft isso acontece de forma diferente onde só temos o extravestibular que concorremos juntos com os demais alunos, assim dificultando a troca de curso do indígena, onde ele prefere retornar pra aldeia do que fazer o curso que não tem afinidade (Haritxiawaki Karajá, formulário digital enviado em 05/07/19).*

A acadêmica discute uma questão interessante, de fato, o processo seletivo do Extravestibular não contempla as cotas e quando o indígena pretende trocar de curso, normalmente, ele faz o Enem ou o vestibular para ter o benefício da inserção pelas cotas.

*[...] outro problema é o restaurante universitário que nas outras universidades é isento e na Uft cobra o preço normal e se quisermos isenção temos que se escrever em um site com varias burocracias e documentações que as vezes nem temos, e esperar o edital abrir para concorrer junto com outros alunos da uft. (Haritxiawaki Karajá, formulário digital enviado em 05/07/19).*

Sobre essa questão burocrática levantada pela acadêmica sobre a política pública de isenção da taxa do RU, já discutimos anteriormente, inclusive aparece algumas vezes em suas narrativas sobre o quanto é difícil para eles/elas o cadastro no sistema do CUBO:

*[...] as outras universidade como por exemplo a UFPA tem edital para priorizar a entrada do indígena na instituição se ele for do estado de origem da universidade, assim dando mais oportunidade para quem realmente foi criado em comunidade indígena, porque já temos observado que os indígenas do estado do Tocantins só conseguem entrar nos cursos de licenciatura onde tem menos concorrência e os cursos de elite só entra indígenas de outros estados [...]. (Haritxiawaki Karajá, formulário digital enviado em 05/07/19).*

Sobre ingresso, a acadêmica traz um exemplo de outra instituição que lança edital que prioriza o indígena do Estado, que pode ser uma ação interessante a ser pensada para edital de vagas complementares, por exemplo.

A acadêmica A, traz como encaminhamento a problemática de não se ter uma casa para o estudante indígena:

*Oferecer casa de Estudante, para que se possa ter pelo menos um pouco de dignidade, pois a casa onde a maioria mora está sujeita a desmoronar e outros moram longe pra pagar aluguel mais barato, ficando a mercê dos coletivos na qual a empresa deixa muito a desejar. (Acadêmica A, formulário digital enviado em 03/07/19).*

A questão da casa do estudante apareceu em algumas outras respostas também: “[...] criar uma casa de estudantes para os indígenas[...].” (Gisele Karajá, formulário digital enviado em 24/06/19). “[...] ajudar a fazer uma casa para os estudantes indígenas do campo” (Adriana Karajá, formulário digital enviado em 24/06/19). Moradia foi um dos problemas que identificamos em suas narrativas e voltou a surgir no questionário.

Um outro encaminhamento foi sobre um espaço para as crianças, nossas acadêmicas normalmente não têm onde deixar seus filhos, portanto acabam levando para a Universidade e essa foi uma reivindicação da interlocutora Daniela Guajajara: “O que poderia ajudar nós acadêmicas indígenas e as acadêmicas não indígenas criar espaço infantil para crianças

*dentro da Universidade. Essa proposta foi feita, mas nós mães não conseguimos.”* (Daniela Guajajara, formulário digital enviado em 23/06/19).

Um dos gargalos apresentados pelas acadêmicas indígenas é a dificuldade de aprendizagem, para ajudar com essa questão, a acadêmica Raabe Krahô-Kanela argumenta:

*[...] as escolas na aldeia têm muita deficiência, muita deficiência educativa e por isso muitos dos indígenas sofrem muito, porque eles têm muita dificuldade com o aprendizado, por causa dessa deficiência nas aldeias. Existe um Programa de Monitoria, mas muitas vezes é um indígena para todas as disciplinas, sabe? É um monitor para todas as disciplinas, muitas vezes a pessoa não tem afinidade naquela disciplina, sabe? Fica complicado. Acho que eles teriam que investir mais nesta questão dessa monitoria, sabe? Porque muitos têm muita dificuldade de aprendizado e por isso que tem um alto índice de reprovação nas matérias, principalmente nas matérias de matemática e português, é a maior deficiência deles. Quando a gente chega na Universidade isso é muito cobrado né? Muito puxado e a gente sabe que a gente já tem a dificuldade com o português por não ser a língua mãe, mas a questão da matemática também é muito difícil [...] então se a Universidade tivesse um jeito de ter uma ação com, sabe? Pra melhorar esse Programa de Monitoria acho que ajudaria muito. Muitas vezes as disciplinas na Universidade que o aluno tem dificuldade tem um monitor pra cada disciplina. Não teria como ter um monitor pra cada disciplina indígena? Seria muito difícil né? Mas eu acho que seria uma coisa mais assistida pelo professor da disciplina, sabe? [...] (Raabe Krahô-Kanela, formulário digital enviado em 12/08/19).*

O Programa de Monitoria é um importante aliado para ajudar o indígena no processo ensino aprendizagem, a sugestão da acadêmica é válida e pertinente, cabe à Instituição avaliar como está acontecendo a realização dessas políticas públicas. Nem sempre as reivindicações são só materiais ou ações das políticas públicas, a acadêmica Mhayllany Guarany traz que:

*Penso que tudo começa pelo respeito, não queremos respeito por ser indígenas mas sim como um ser humano comum o respeito que todo cidadão deve ter pelo seu próximo. Com relação as monitorias acredito que se marcadas sempre que possível, no Cimba já ajudaria pela questão da acessibilidade. E o ponto mais importante ao meu ver, seria mesmo a interação entre alunos indígenas e professores, a motivação e a positividade de um professor conta muito, as vezes podemos até pensar que algo seja impossível, mais se tem alguém que você ver como líder essa pessoa te mostra que isso pode sim ser possível então você luta em busca de algo real. E também quem sabe projetos destinados aos indígenas com assuntos que tenham a ver com a nossa cultura acredito que isso possa nos deixar bem mais a vontade, passaríamos a ter algo pelo qual seríamos responsáveis, e isso nos daria uma sensação de ter um espaço nosso dentro da universidade, além de poder expor nossas vivências e passar nossas experiências para os demais, e até fazer uma correlação ou aproveitamento de algumas experiências com o respectivo curso. (Mhayllany Guarany, formulário digital enviado em 28/06/19)*

É a sensibilidade que falávamos anteriormente, não basta executar as políticas públicas se mudanças interiores não acontecerem. Os indígenas buscam um espaço em que possam colaborar/dialogar, querem receber conhecimentos, mas querem expor as suas vivências também e isso é muito rico, seria de fato uma construção intercultural.

A UFT como Instituição, pode ser que ainda não esteja conseguindo agregar esses indígenas, porém alguns trabalhos individuais já tomam forma, como é o exemplo da

professora Maria Santana, hoje está como Pró-Reitora da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários da UFT (PROEX), ela desenvolveu na sua pesquisa de Tese de Doutorado: *Da Aldeia à Universidade - os estudantes indígenas no diálogo de saberes tradicionais e científico na UFT*. Em sua pesquisa já faz reflexões e reconhece o desafio:

Portanto, estamos diante do grande desafio de estabelecer com, e para, os estudantes indígenas, uma política inclusiva e mais equânime, na qual o estudante ao ingressar na universidade possa compreender os desafios da educação formal. No entanto isso, só é possível, à medida que os seus saberes tiverem a mesma valoração que o saber acadêmico. (FERREIRA DOS SANTOS, 2018 p. 24).

Partindo desse pressuposto, da construção em conjunto com os estudantes indígenas, é que queremos somar os nossos apontamentos com os encaminhamentos das acadêmicas indígenas. Os encaminhamentos propostos pelas acadêmicas é uma proposição decolonial, pois o não hegemônico pensa para uma construção e uma análise do hegemônico, que é a instituição, ou seja, um grupo não hegemônico apontando questões ou soluções neste conjunto hegemônico.

Mesmo com toda a situação de dificuldades apontadas nesta pesquisa, encontramos pelo caminho “frutos” das acadêmicas que já passaram pela UFT – Câmpus de Araguaína, trazemos aqui o exemplo da egressa Selma Karajá, aluna do curso de Letras. Esta aluna egressa já é uma possibilidade que se efetivou, a partir da sua formação, da sua reterritorialização ela já está ocupando outros espaços, como a coordenação da escola, a presidência da Associação. Essa reterritorialização já está traçando um novo caminhar nessa trajetória socioespacial. Não pesquisamos as egressas porque não era a proposta da pesquisa, mas encontramos a Selma durante a Festa do Peixe e ela nos contou sobre seus avanços na comunidade.

Em suma, fizemos uma análise das políticas públicas que atendem as estudantes, a partir das suas narrativas, e entendemos que além de rever várias políticas sobre seu real funcionamento e avaliar as propostas colocadas aqui pelas interlocutoras, a Universidade tem que fazer um diálogo mais profundo. É necessário decolonizar a Universidade, como nos aponto o autor Castro-Gomes:

Então vou me referir ao tema do diálogo de saberes, afirmando que nada adianta incorporar a transdisciplinaridade e o pensamento complexo, se isso não contribui para permitir uma troca cognitiva entre a ciência ocidental e formas pós-ocidentais de produção de conhecimento. (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 80, tradução nossa)

Pela observação dos aspectos analisados, entendemos que a decolonialidade deve acontecer de forma como prática social de decolonização dentro e fora das universidades. Só desta maneira, poderemos ter um local que agrega e não exclua essas estudantes.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso trabalho, trouxemos as trajetórias Socioespaciais de mulheres de cinco (5) povos diferentes, sendo eles: Karajá-Xambioá, Guarani, Guajajara, Krahô-Kanela e Atikum, sabemos que existem pontos em comum e também diferenças entre elas, no entanto para um entendimento das especificidades dessas mulheres indígenas é um outro processo metodológico (com uma perspectiva mais etnográfica), com um outro tempo (o tempo do Mestrado é bem limitado), sendo assim, fica como apontamento para futuras pesquisas.

Para alcançar nossos objetivos, construímos um caminho metodológico interdisciplinar, a partir da fenomenologia e pelo viés da história oral. As narrativas obtidas por entrevistas semiestruturadas nos possibilitou traçar as trajetórias socioespaciais das acadêmicas indígenas, suas histórias de vida. E essa trajetória da Aldeia à Universidade é que nos chamava a atenção para entender seus desafios, fracassos e vitórias.

As ferramentas de pesquisas foram diversas: revisão bibliográfica, coleta de dados secundários, oficinas coletivas, notas e diários de campo, gravações em áudio, entrevistas semiestruturadas individuais e formulário digital. Até avaliando as ferramentas já conseguimos ver resultados positivos em nossas interlocutoras, pois o formulário digital é uma outra forma de interlocução destas estudantes, este foi produzido a partir desta construção da Aldeia à Universidade, elas usam plataformas digitais também como construção de conhecimentos. E este é um resultado de superação, pois em suas narrativas foram quase unânimes as dificuldades relatadas com as tecnologias. Portanto, a partir de todas essas ferramentas e nos ancorando na história oral, conseguimos entender a trajetória socioespacial das interlocutoras, as acadêmicas indígenas da UFT – Câmpus de Araguaína.

Iniciamos essa dissertação fazendo as caracterizações. Caracterizamos a UFT, trouxemos um pouco sobre seu histórico e sobre o caminho das ações afirmativas na Instituição. Em seguida, apresentamos dados quantitativos de indígenas que passaram pela Instituição, levando em consideração o recorte temporal de 2005/1 a 2018/1. Com estes dados, levantamos algumas questões para reflexão que procuramos responder ao longo do trabalho, a partir das narrativas das acadêmicas indígenas.

As interlocutoras dessa pesquisa são 9 (nove) mulheres, com faixa etária de 18 (dezoito) a 35 (trinta e cinco) anos de idade, dentre elas, 5 (cinco) são pertencentes ao povo Karajá-Xambioá, sendo que 4 (quatro) delas são mães e 3 (três) são casadas, estão presentes nos cursos de Biologia, Cooperativismo, Geografia, Matemática e Turismo, em diferentes tempos no curso (ingressantes, concluintes e que estão com metade do curso concluído).

Durante o processo da pesquisa, a interlocutora Adriana Karajá, concluiu o curso de Geografia, no segundo semestre de 2018, estamos evidenciando esse fato, pois cada evasão como formado é uma conquista neste cenário de dificuldades para estas acadêmicas.

Continuando com o resumo sobre nossas interlocutoras, temos uma representante do povo Atikun, ela é solteira e não tem filhos. A representante Guajajara é mãe e casada, sobre ela tem um fato interessante, ela só conseguiu encontrar sua família indígena após ingressar na Universidade, em contato com os demais indígenas, chegou até a aldeia onde se encontravam seus familiares.

A interlocutora que representa o povo Guarani é casada e mãe, já está em situação delicada na Universidade, pois seu ingresso foi em 2011/2 e já está com o prazo para integralização extrapolado, foi notificada, apresentou justificativa e aguarda os trâmites do processo.

Encerrando com as interlocutoras, temos a representante do povo Krahô-Kanela, é solteira e não tem filhos, Medicina Veterinária é sua segunda graduação, já é formada em Administração pela UFT – Câmpus de Palmas, entrou no recorte da pesquisa como aluna concluinte e conseguiu formar no semestre de 2019/1 e, por meio de conversa informal com a acadêmica, nos informou que já conseguiu um contrato de trabalho como médica veterinária no município próximo à sua aldeia.

A trajetória das acadêmicas indígenas tem espaço e tempo, falando sobre espaço, temos como exemplo os deslocamentos que fazem para chegar à Universidade, observando a figura 04 (página 41), que traz a localização dos povos indígenas que já passaram pela UFT – Câmpus de Araguaína, temos a noção de distâncias. Das nossas interlocutoras, a aldeia mais próxima é a Karajá-Xambioá, porém não é tão próxima, distante de Araguaína 150 km, sendo destes, 40 km de estrada não pavimentada e de difícil acesso, portanto elas não conseguem ir em suas casas com frequência.

No caso da acadêmica Daniela Guajajara, mesmo que ela não more na aldeia, mas depois que entrou em contato com seus familiares, ela faz visitas frequentes, porém para poder chegar até lá, tem que andar em média uns 300 km, a aldeia fica próxima da cidade de Montes Altos no estado do Maranhão.

O caso das aldeias mais distantes são da Raabe Krahô-Kanela, cuja aldeia fica próxima à cidade de Lagoa da Confusão, sendo uma média de 620 km de Araguaína e da Ayllane Atikun, pois a aldeia fica em Carnaubeira-PE, uma média de 1.280 km distante de Araguaína, no caso destas duas acadêmicas, costumam ir em suas casas somente no período de férias.

Esse deslocamento espacial é um aspecto importante, todas as interlocutoras elencaram ser um fator relevante para a permanência delas na Universidade, como não há possibilidade de ir toda dia e voltar, elas têm que buscar residência na cidade de Araguaína, o que traz várias implicações, elas sentem falta das relações familiares, das relações muito particulares com o lugar, por isso o uso da fenomenologia como método, pois essa relação de afetividade com o lugar é construída e fica explicitada a partir das trajetórias socioespaciais, por isso, talvez, em dados momentos, elas não se sentem adaptadas no lugar da Instituição, porque o espaço temporal é curto e o sentimento de estranhamento é maior que o de acolhimento.

O caminho da Aldeia à Universidade se dá por cada história de vida, em geral, essas mulheres saem da sua aldeia para fazer um curso superior em busca de qualificação, de recursos para se conseguir uma profissão e ainda para ajudar a sua comunidade com a formação adquirida.

O primeiro passo é o ingresso, para isso existe as políticas públicas de acesso. A UFT implantou desde 2004 cotas para estudantes indígenas, por meio do Conselho de Pesquisa e Extensão, através da Resolução 3A/2004 (UFT, 2004), fixando 5% das vagas nos cursos de graduação dessa instituição aos indígenas e em 2012 foi sancionada a Lei 12.711, Lei de Cotas, que reserva 50% das vagas disponíveis nas universidades e institutos federais para estudantes que cursaram o ensino médio integralmente em escolas públicas e oriundos de famílias com baixa renda e autodeclarados preto, pardo e indígena.

Todas as nossas interlocutoras ingressaram na Universidade usando as ações afirmativas, com exceção da acadêmica Daniela Guajajara que, na época que fez vestibular, ainda não tinha reencontrado sua família indígena, portanto não tinha documentação para comprovação, ingressou por ampla concorrência.

Após o passo do ingresso vem o maior desafio, a permanência na Universidade. Na UFT – Câmpus de Araguaína existem algumas políticas públicas que ajudam nesta permanência, são elas: Bolsa Permanência, Restaurante Universitário, Programa de Educação Tutorial (PET), Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI) e PIBIC-AF – Programa Institucional de Iniciação Científica nas ações afirmativas.

Em suas narrativas foram unânimes em dizer o quanto são necessárias essas políticas para que se possa garantir a permanência dos indígenas na Universidade, algumas colocaram nos encaminhamentos sugestões de outras políticas e aprimoramento das existentes. É de suma importância que a Instituição faça avaliação das políticas existentes e torná-las mais

eficazes, fazendo com que a permanência dos estudantes indígenas não seja tão longa e amenize toda a problemática que as acadêmicas colocaram aqui nessa pesquisa.

Em razão ao que apresentamos durante o texto, sentimos a necessidade de dar ênfase em três palavras que foram recorrentes em nossa dissertação, que são: desistência, desvínculo e oscilação. Explicamos o significado técnico, mas o peso que estas palavras trazem é muito mais forte, é uma discussão política, por meios das narrativas das acadêmicas indígenas, entendemos que existe muitos contextos por traz destas palavras, muitas histórias, muitos sentimentos, muitas lutas e resistências. O indígena ainda não é aceito na sociedade em geral, e essa não aceitação se estende ao meio acadêmico.

No momento em que uma mulher indígena desiste de um curso ela não está sozinha, essa ação se estende a toda comunidade, por isso elas lutam, resistem, mudam de curso, reingressam, pois a luta é pelo um povo e não só de um indivíduo, essas mulheres querem retornar para a comunidade com um “diploma” em mãos. O desvínculo é o modo de como a Instituição as tratam, como mais um número, de forma impositiva pois o Sistema leva a essa situação, pois não integralizaram o curso conforme é previsto em Regimento, de forma homogênea e regular, tratando os diferentes de forma igual. A Oscilação é estar nestes dois territórios, a desterritorialização é um agente forte desta oscilação, como elas não se sentem pertencentes a este lugar, elas oscilam em permanecer na Universidade ou retornar para a comunidade.

Embora avanços tenham ocorrido, ainda existe muito o que (re)construir, (re)criar, (re)significar. Precisamos, como Instituição, refletir algumas questões: a Universidade se transformou para receber essas indígenas? Existe um trabalho que promova uma decolonização da Universidade?

Chegamos à conclusão que a resposta para essas perguntas é não. A Universidade não tem um projeto de inclusão, o que tem são pessoas que estão tentando fazer um trabalho voltado a atendê-los, mas infelizmente são trabalhos isolados e que ainda não conseguem atingir a Instituição em sua totalidade.

## REFERÊNCIAS

ACHURÊ KARAJÁ, Maria do Socorro Cutiaru Dias. *O papel da mulher na cultura Karajá-Xambioá*. UFT: Araguaína/História. Trabalho de Conclusão de Curso. 2012.

ARTIÈRES, Philippe. *Arquivar a Própria Vida*. *Revistas Estudos Históricos* v. 11, n. 21, p. 9-34, 1998.

BARBOZA, Tereza Maracaípe. *Língua Guajajara em contato com o português: uma descrição dos empréstimos fonéticofonológicos*. *Revista Linguagem Estudos e Pesquisas*, v. 19 n. 02 p. 125-137, UFG/Regional Catalão, 2015. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/lep/article/view/41168>. Acessado em 15/06/2019.

BARTOLY, Flávio. *Debates e perspectivas do lugar na geografia*. *GEOgraphia (UFF)*, v. 26, p. 66-91, 2011. Disponível em: <<http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/view/454/325>>. Acessado em: 27/09/2018.

BICALHO, Poliene Soares dos Santos. *Protagonismo Indígena no Brasil: Movimento, Cidadania e Direitos (1970-2009)*. 2010. 468f. Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas, Departamento de História, 2010. Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6959/1/2010\\_PolieneSoaresdosSantosBicalho.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6959/1/2010_PolieneSoaresdosSantosBicalho.pdf)>. Acessado em 04/01/2018.

BOURDIEU, Pierre. *A ilusão biográfica*. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de M. (orgs.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Ed. FGV. 1996. p.183-191.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

BRASIL. IBGE. *Dados de População*, 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/araguaina/panorama>. Acessado em 10/03/2018.

BRASIL. IBGE. *População indígena*, 2018. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/>. Acessado em 25/02/2018.

BRASIL. *Lei 12711*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm). Acessado em 04/04/2018.

BRASIL. *Lei 10.032*. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Tocantins. Brasília, 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L10032.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10032.htm). Acessado em 10/12/2018.

BRASIL. *Lei 10.639*. Dispõe sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm). Acessado em 11/12/2018.

BRASIL, *Lei 13.856*. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Norte do Tocantins. Brasília, 2019. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/L13856.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13856.htm). Acessado em 30/07/2019.

CASTRO-GOMES, Santiago. *Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes*. In: CASTRO-GOMES, Santiago y Grosfoguel, Ramón (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*.

Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 79-91.

CIRQUEIRA, Diogo Marçal. **Trajetória sócio-espacial de estudantes negras/os da Universidade Federal de Goiás**. Goiânia, IESA/UFG/ Geografia, 2008.

CNPQ, 2018. O Programa Institucional de Iniciação Científica - PIBIC nas Ações Afirmativas - PIBIC – Af. In: <http://cnpq.br/pibic-nas-acoes-afirmativas/>. Acessado em: 09/11/2018

COSTA, Angyone. **Introdução à arqueologia brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1980.

COSTA, Kênia Gonçalves; ARCANJO, Marcela Pereira Lima. **Acadêmicas Indígenas do Campus de Araguaína-UFT: da Aldeia à Universidade**. In. XIX Eng - Encontro Nacional de Geógrafos, 2018, João Pessoa/PB. Disponível em <http://www.eng2018.agb.org.br/site/anaiscomplementares2?AREA=20#K>. Acesso em 25/10/2018

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

FERREIRA DOS SANTOS, Maria Santana. **Da Aldeia à Universidade – Os Estudantes Indígenas no diálogo de saberes tradicionais e científico na UFT**. Tese (Doutorado – Doutorado em Educação) Universidade de Brasília. Brasília, UNB, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 55ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 64ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017c.

GEERTZ, Clifford. *Uma Descrição Densa: Por uma Teoria Interpretativa da Cultura*. In: *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989, p. 13-41.

HAESBAERT, R. **Da desterritorialização à multiterritorialidade**. In: X Encontro de Geógrafos da América Latina. São Paulo, Universidade de São Paulo, março de 2005. São Paulo: USP, 2005. p. 6774-6792. Disponível em: [http://www.planificacion.geoamerica.org/textos/haesbaert\\_multi.pdf](http://www.planificacion.geoamerica.org/textos/haesbaert_multi.pdf). Acessado em 10/04/2018.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização: do fim dos territórios à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**; tradução: Daniel Miranda e William Oliveira – Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361/40514>. Acessado em 15/01/2019.

Instituto Socioambiental (ISA). **Povos Indígenas no Brasil**. Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina\\_principal](https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal). Acessado em 01/05/2018.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KARAJÁ, Ligiana Marruinaui. *As Mulheres Karajá-Xambioá: o mundo no seu território*. UFT: Araguaína/Geografia. Trabalho de Conclusão de Curso. 2017.

KARAJÁ, Selma. **Educação Escolar Indígena Karajá-Xambioá: uma perspectiva bilíngue e intercultural**. UFT: Araguaína/Letras. 2015.

KRAHÔ, Letícia Jôkâhkwyj. **História e Cultura do Povo Krahô: Um estudo sobre sua cosmogonia por meio dos “mitos” de origem**. UFT: Araguaína/História. 2016.

KRAHÔ-KANELA, Wagner Katamy Ribeiro da Silva. **Narrativas históricas do povo Krahô – Kanela**. 2015 (oralidade).

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 16ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

LEITE, Adriana Figueira. **O Lugar: Duas Acepções Geográficas**. Anuário do Instituto de Geociências – UFRJ, 21, p. 9-20, 1998.

LUGONES, María. **“Heterosexualism and the Colonial/Modern Gender System”**. *Hypatia*, 22(1):186–209, 2007.

MEC – Ministério da Educação e Cultura. **Manual de Gestão do Programa de Bolsa Permanência**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=68871-manual-gestao-pbp&category\\_slug=programa-bolsa-permanencia&Itemid=30192%20class=doclink](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=68871-manual-gestao-pbp&category_slug=programa-bolsa-permanencia&Itemid=30192%20class=doclink). Acessado em 15/12/2018.

MEC – Ministério da Educação e Cultura. **Manual de Orientações Básicas PET, Brasília, 2006**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=338-manualorientbasicas&category\\_slug=pet-programa-de-educacao-tutorial&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=338-manualorientbasicas&category_slug=pet-programa-de-educacao-tutorial&Itemid=30192). Acessado em 10/01/2019.

MEC – Ministério da Educação e Cultura. **Resolução nº 13 de 9 de maio de 2013**. Dispõe sobre valores da Bolsa Permanência, Brasília, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13103-resol-13-fnde-pdf&category\\_slug=maio-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13103-resol-13-fnde-pdf&category_slug=maio-2013-pdf&Itemid=30192). Acessado em 15/01/2019

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; RIBEIRO, Suzano L. Salgado. **Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias**. São Paulo: Contexto, 2011.

MILHOMEM, Maria Santana Ferreira dos Santos. **Gênero, Etnia, Educação: As representações de gênero na formação docente de professoras indígenas**. Palmas: Nagô, 2012.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma pedagogia decolonial na América latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: CRV, 2016.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. A Pedagogia da Retomada: decolonização de saberes. **Revista Articulando e Construindo Saberes/Universidade Federal de Goiás**. - Vol. 2, nº 1 (2017). - Goiânia: / CEGRAF, 2017, p. 204 - 215

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro & ROCHA, Leandro Mendes. **Educação bilíngue intercultural entre povos indígenas brasileiros**. *Revista UFG*, n. 8(2) 2006. <https://doi.org/10.5216/revufg.v8i2.48098>. Acessado em: 29/11/2018

PISCITELLI, Adriana. **Re-criando a (categoria) mulher**. Disponível em: <http://www.culturaegero.com.br/download/praticafeminina.pdf>. Acessado em: 29/07/2018.

POMBO, Olga. **Epistemologia da Interdisciplinaridade**. Ideação, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 9-40, jun. 2008. Semestral. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4141/3187>. Acesso em: 10/02/2018.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. Trad. Ricardo Santhiago. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

PORTELLI, Alessandro. **Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral**. Projeto História 15. São Paulo, 1997.

QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas**. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod\\_resource/content/1/colonialidade\\_do\\_saber\\_eurocentrismo\\_ciencias\\_sociais.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf). Acessado em 23/04/2019.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, cap. 6, p. 93-127.

RIVERA CUSICANQUI Silvia, “**El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia**” en revista Temas Sociales, número 11, IDIS/UMSA, La Paz, 1987, p. 49-64.

SAFFIOTI, Heleith I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. 2. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2015

SAQUET, Marcos Aurélio. **Os Tempos e os Territórios da Colonização Italiana**. Porto Alegre, EST Edições, 2002.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e Concepções de Território**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero: Uma categoria útil para análise histórica**. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, n. 02, 1995, pp. 71-99 (Tradução de Guacira Lopes Louro e Revisão Tomaz Tadeu da Silva). Disponível em: <http://www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/SCOTTJoanGenero.pdf>. Acessado em: 29/07/2018.

SILVA, Edvan Guarany. **Aspectos Históricos e Culturais do Povo Karajá-Xambioá: Uma Contribuição para a Educação Escolar Indígena**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Tocantins, PPGCULT. Araguaína, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença Identidade e diferença**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SIQUEIRA, Baptista. **Os Cariris do Nordeste**. Rio de Janeiro: Cátedra, 1978.

THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. (Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUAN, Y. -F. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: DIFEL, 1983.

UFT – Universidade Federal do Tocantins. **Ata da 4ª Reunião do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE, de 2004.** Votação que aprova o sistema de cotas para estudantes indígenas na UFT. Palmas, 2004. Disponível em: [https://ww2.uft.edu.br/index.php/documentos?option=com\\_jalfresco&view=jalfresco&Itemid=148&id=0dfcf6a0-ddab-479b-ac13-25bddf75a4b6&folder\\_name=Atas%20-%202004](https://ww2.uft.edu.br/index.php/documentos?option=com_jalfresco&view=jalfresco&Itemid=148&id=0dfcf6a0-ddab-479b-ac13-25bddf75a4b6&folder_name=Atas%20-%202004). Acessado em 15/12/2018.

UFT – Universidade Federal do Tocantins. Comissão Permanente de Seleção da Universidade Federal do Tocantins (COPESES). **Edital de vestibular.** Acessado em 19/11/2018.

UFT – Universidade Federal do Tocantins. **História da UFT.** Palmas, 2016. Disponível em: <https://ww2.uft.edu.br/index.php/aceesoainformacao/institucional/historia> . Acessado em 14/12/2018

UFT – Universidade Federal do Tocantins. **Processo 23.101.000811/2004-83 – CONSEPE, de 2004.** Documento da Comissão Especial para Promoção de Políticas de Igualdade Racial da UFT. Palmas, 2004. (Mimeo)

UFT – Universidade Federal do Tocantins. **Programa Institucional de Monitoria Indígena - Pimi.** Disponível em: <https://ww2.uft.edu.br/index.php/prograd/programas-especiais-em-educacao/pimi>. Acessado em 22/01/2019.

UFT – Universidade Federal do Tocantins. **Regimento Acadêmico da Universidade Federal do Tocantins.** Palmas, 2004. Disponível em: [https://ww2.uft.edu.br/index.php/component/jalfresco/?view=jalfresco&Itemid=208&id=2256c4af-dced-4671-9bca-dc50aa53c527&folder\\_name=Regimento%20Acad%C3%AAmico&path=Diretrizes%20Institucionais|4d2b80bf-55ed-4e3f-82b4-1cdd1dc7283e|Regimento%20Acad%C3%AAmico](https://ww2.uft.edu.br/index.php/component/jalfresco/?view=jalfresco&Itemid=208&id=2256c4af-dced-4671-9bca-dc50aa53c527&folder_name=Regimento%20Acad%C3%AAmico&path=Diretrizes%20Institucionais|4d2b80bf-55ed-4e3f-82b4-1cdd1dc7283e|Regimento%20Acad%C3%AAmico). Acessado em 20/12/2018.

UFT – Universidade Federal do Tocantins. **Resolução Consepe nº 3A,** de 2004. Aprova a implantação do sistema de cotas para estudantes indígenas no vestibular da universidade Federal do Tocantins – UFT. Palmas, 2004. Disponível em: [file:///C:/Users/UFT/Downloads/Resolu%C3%A7%C3%A3o\\_n%C2%B0\\_3A\\_-\\_Cotas\\_para\\_ind%C3%ADgenas\\_\(alterada\\_pela\\_resolu%C3%A7%C3%A3o\\_n%C2%BA10-2011\\_do\\_Consepe\).pdf](file:///C:/Users/UFT/Downloads/Resolu%C3%A7%C3%A3o_n%C2%B0_3A_-_Cotas_para_ind%C3%ADgenas_(alterada_pela_resolu%C3%A7%C3%A3o_n%C2%BA10-2011_do_Consepe).pdf). Acessado em: 05/04/2018

UFT – Universidade Federal do Tocantins. **Portaria nº 658, 17 de março de 2004.** Palmas 2004. Homologação do Estatuto da Fundação Universidade Federal do Tocantins.

UFT – Universidade Federal do Tocantins. Sistema de Informação para o Ensino (SIE). **Relatório nº 16.11.03.** Acessado em 19/04/2018.

VAZ, Leandro Farias. **Uma Geografia das ações afirmativas no ensino superior: as cotas étnico-raciais na UEG e UFG.** Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Sócios Ambientais. Goiânia, 2012.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das Crenças. In: BARCELOS, A. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas, SP: Pontos Editores, 2006. P. 219-31

WALSH, Catherine. **(De)Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador, en Interculturalidad y Política,** Norma Fuller (ed.). Lima: Red de Apoyo de las Ciencias Sociales, 2002.

WALSH, Catherine. **Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras?: reflexiones en torno a las epistemologias decoloniales.** *Nómadas*, n. 26, p. 102-113, 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115241011>>. Acesso em: 16/05/2019.

## **BIBLIOGRAFIA CONSULTADA**

ARCANJO, M. P. L.; COSTA, K. G.; VALE, K. M. S. S.; RODRIGUES, WALACE . **Reflexões a partir do coletivo feminista Gercília Krahô: Territorialização das estudantes indígenas da Universidade Federal do Tocantins.** *Humanidades & Inovação*, v. 5 n.3, p. 318-326, 2018.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

KARAJÁ FILHO, Josué Txebuaré. **Aspectos Territoriais do Povo Karajá-Xambioá e Guarani.** UFT: Araguaína/Geografia. Trabalho de Conclusão de Curso. 2017.

LIMA, Eugislane Moreira. **Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas: Implantação da Pngati e do Projeto Gati na TI Xambioá.** Palmas: Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente da Universidade Federal do Tocantins – Dissertação de Mestrado, 2016.

TORAL, André. **Cosmologia e sociedade Karajá.** Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Antropologia social do Museu Nacional da Universidade do Rio de Janeiro- Dissertação de Mestrado, 1992.

VIANA FILHO. Napoleão Fernandes. **O povo Karajá Xambioá: Contato e Transformações e Resistência.** Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) Licenciatura em História, pela Universidade Federal do Tocantins UFT, 2006.

## **FONTES PRIMÁRIAS**

Acadêmica A. Entrevista sobre trajetórias socioespaciais, realizada em 18 de dezembro de 2018, por Marcela Pereira Lima Arcanjo.

BRITO, Raabe Gonçalves. Entrevista sobre trajetórias socioespaciais, realizada em 10 de dezembro de 2018, por Marcela Pereira Lima Arcanjo.

GUARANY, Mhayllany kretxuý de Sousa. Entrevista sobre trajetórias socioespaciais, realizada em 13 de dezembro de 2018, por Marcela Pereira Lima Arcanjo.

KARAJÁ MOREIRA, Adriana da Silva. Entrevista sobre trajetórias socioespaciais, realizada em 30 de novembro de 2018, por Marcela Pereira Lima Arcanjo.

KARAJÁ DE SOUSA, Gisele Lima. Entrevista sobre trajetórias socioespaciais, realizada em 16 de julho de 2018, por Marcela Pereira Lima Arcanjo.

KARAJÁ, Marcia da Silva Haritxiwaki. Entrevista sobre trajetórias socioespaciais, realizada em 12 de dezembro de 2018, por Marcela Pereira Lima Arcanjo.

KARAJÁ, Maria do Espírito Santo Miranda. Entrevista sobre trajetórias socioespaciais, realizada em 12 de dezembro de 2018, por Marcela Pereira Lima Arcanjo.

MARACAIPE, Daniela Pereira. Entrevista sobre trajetórias socioespaciais, realizada em 13 de julho de 2018, por Marcela Pereira Lima Arcanjo.

NUNES, Ayllane Cavalcante. Entrevista sobre trajetórias socioespaciais, realizada em 18 de dezembro de 2018, por Marcela Pereira Lima Arcanjo.

## APÊNDICES

### **Apêndice A: Biografia Resumida das Interlocutoras Acadêmicas Indígenas da UFT – Câmpus de Araguaína.**

Acadêmica A, pertencente ao povo Karajá, casada e tem 2 filhos.

Adriana da Silva Karaja Moreira, pertencente ao povo Karajá-Xambioá, concluinte do curso de Geografia, tem 35 anos de idade, é casada e mãe.

Ayllane Cavalcante Nunes, pertence ao povo Atikum, matriculada no curso de Medicina Veterinária, é solteira e sem filhos.

Daniela Pereira Maracaípe, pertence ao povo Guajajara, tem 23 anos de idade, casada, tem uma filha, aluna regular do curso de história.

Gisele Lima Karajá de Sousa, pertence ao povo Karajá-Xambioá, estudante do curso de Turismo, tem 23 anos de idade, solteira e não tem filhos.

Maria do Espírito Santo Miranda Karajá, pertencente ao povo Karajá-Xambioá, tem 27 anos de idade, vinculada ao curso de Matemática, é casada e tem 3 filhos.

Marcia da Silva Haritxiwaki Karajá, pertence ao povo Karajá-Xambioá, cursa Biologia e tem um filho.

Mhayllany Kretxuý de Sousa Guarany, pertencente ao povo Guarani, mas a família do pai mora na aldeia do povo Karajá-Xambioá, matriculada no curso de Medicina Veterinária, tem 29 anos, é casada e mãe de 2 (dois) filhos.

Raabe Gonçalves Brito, pertencente ao povo Krahô-Kanela, concluinte do curso de Medicina Veterinária, solteira e não tem filhos.

## Apêndice B: Quadro Resumido do perfil das Interlocutoras

Quadro 03 – Perfil resumido das Interlocutoras

NOME	POVO	PAI	MÃE	CASADA	FILHOS	IDADE
Adriana da Silva Karaja Moreira	Karajá- Xambioá	Não indígena	Indígena	Sim	Sim	35
Ayllane Cavalcante Nunes	Atikun	Indígena	Não indígena	Não	Não	18
Daniela Pereira Maracaipe	Guajajara	Indígena	Não indígena	Sim	Sim	23
Gisele Lima Karajá de Sousa	Karajá- Xambioá	Não indígena	Indígena	Não	Não	23
Marcia da Silva Haritxiwaki Karajá	Karajá- Xambioá	Não indígena	Indígena	Não	Sim	24
Maria do Espitito Santo Miranda Karajá	Karajá- Xambioá	Indígena	Não indígena	Sim	Sim	27
Mhayllany Kretxuý de Sousa Guarany	Guarani	Indígena	Não indígena	Sim	Sim	29
Raabe Gonçalves Brito	Krahô-Kanela	Indígena	Não indígena	Não	Não	30
A	Karajá- Xambioá	Não indígena	Indígena	Sim	Sim	29

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do SIE Acadêmico (UFT, 2018)

**Apêndice C: Roteiro semiestruturado para Entrevista com Acadêmicas Indígenas da UFT – Câmpus de Araguaína.**

1. Fale sobre sua infância.
2. Onde estudou e como foi o seu Ensino Fundamental e Médio?
3. Conte como foi despertado em você o desejo de ingressar na Universidade?
4. Ao tentar o ingresso, você enfrentou dificuldades? Quais?
5. Fale como foi a sua chegada à Universidade. Quais sentimentos despertados?
6. Quais os desafios encontrados?
7. Em algum momento pensou em desistir? Por quê?
8. Tem algum tipo de apoio na Universidade?
9. Você se sente como parte do espaço acadêmico?
10. O que pretende fazer quando terminar o curso?
11. Qual seu sentimento, tendo a condição de ser mulher, acha que você enfrenta mais dificuldade por questão do seu gênero?

**Apêndice D: Formulário digital para finalização da Pesquisa: DA ALDEIA À UNIVERSIDADE: TRAJETÓRIAS SOCIOESPACIAIS DAS DISCENTES INDÍGENAS DA UFT – CÂMPUS DE ARAGUAÍNA.**

- 1- Discente indígena.
- 2- Povo/etnia da discente indígena.
- 3- Matrícula da discente indígena.
- 4- Curso da discente indígena.
- 5- Você consegue dizer a diferença entre o que é ser Mulher e o que é ser Mulher indígena?
- 6- Os cursos existentes em Araguaína, atendem às necessidades dos indígenas quanto à perspectiva profissional? Ou sentem falta de outros cursos?
- 7- Quanto à permanência na UFT, o que você diz que se torna mais difícil ela acontecer?
- 8- O quê que mais te afasta da UFT e o quê que mais te aproxima?
- 9- Os indígenas trazem consigo inúmeros saberes, em algum momento isso é posto na Universidade? Existe um diálogo entre o saber indígena e o saber acadêmico?
- 10- A pesquisa quer indicar algumas ações para que a Instituição possa acolher e melhorar a permanência dos indígenas, a intenção é que vocês ajudem a sugerir estas ações e tornar a educação profissional do indígena mais digna e igualitária. Coloque aqui o que você pensa o que poderia ser melhorado ou criado para melhor atendê-los.

## Apêndice E: Termo Consentimento Livre e Esclarecido

O Sr.(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa **“Da Aldeia à Universidade: Trajetórias Socioespaciais das discentes indígenas da UFT – Câmpus de Araguaína.”**. Esta pesquisa será realizada pela pesquisadora **Marcela Pereira Lima Arcanjo**, do **Mestrado em Estudos de Cultura e Território (PPGCult)** da Universidade Federal do Tocantins do Câmpus de Araguaína, sob orientação da Prof.(a) **Kênia Gonçalves Costa**. Nesta pesquisa, pretendemos **elucidar as trajetórias socioespaciais das mulheres indígenas estudantes no ambiente acadêmico da UFT, câmpus de Araguaína, vinculadas no primeiro semestre de 2018**. O motivo que nos leva a estudar **permeia na necessidade de entender como se dá a inserção dessas estudantes na Universidade e quais são suas perspectivas acerca desse lugar, com foco nos seus mais diversos impasses, dificuldades e soluções encontradas durante os anos de formação**. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: **análise documental, história oral**. A sua participação consistirá em **conceder entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio**. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em **as participantes poderão se sentir desconfortáveis ao conceder a entrevista para a pesquisadora, pois poderá resgatar lembranças muito pessoais da sua história de vida ou até mesmo constrangidas ao saber que suas narrativas serão parte de um método de investigação, onde acadêmicos terão acesso às informações coletadas, porém a pesquisa não contém qualquer risco além daqueles de atividades cotidianas, caso mesmo assim surgir durante em decorrência do processo de participação da pesquisa algum dano a participante, a mesma tem direito a assistência e indenização**. A pesquisa contribuirá **produzindo subsídios para as discussões e encaminhamentos que podem auxiliar a instituição no desenvolvimento de estratégias, ações que possam garantir um melhor desenvolvimento dessas mulheres indígenas no âmbito acadêmico**.

Para participar deste estudo o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito à indenização. O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar e a qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos. A sua participação é voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr.(a) é atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados obtidos pela pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou qualquer dado, material ou registro que indique sua participação no estudo não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Araguaína, e a outra será fornecida ao Sr.(a). Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos na sala CDH (Bloco C) do Curso de História da UFT e, após esse tempo, serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de Identidade \_\_\_\_\_ fui informado(a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa **“Saberes e Conhecimentos no trilhar acadêmico: Trajetórias Socioespaciais das discentes indígenas da UFT – Câmpus Araguaína.”**, de maneira clara e detalhada e esclareci

minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

- ( ) **Concordo que o meu registro sonoro seja utilizado somente para esta pesquisa.**  
 ( ) **Concordo que o meu registro sonoro possa ser utilizado em outras pesquisas, mas serei comunicado pelo pesquisador novamente e assinarei outro termo de consentimento livre e esclarecido que explique para que será utilizado o material.**

*Rubrica do pesquisador:* \_\_\_\_\_

*Rubrica do participante:* \_\_\_\_\_

Declaro que concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pelo pesquisador, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Nome do Participante:

Data:

---

**ASSINATURA DO PARTICIPANTE**

Nome do Pesquisador Responsável: **Marcela Pereira Lima Arcanjo**

Endereço: Rua das Dracenas, 370

CEP: 77808-628

Telefone Fixo: (63) 3416-5610

E-mail: [marcelalima@uft.edu.br](mailto:marcelalima@uft.edu.br)

Bairro: Tocantins

Cidade: Araguaína-TO

Telefone Celular: (63) 99223-2044

---

**ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL**

---

**DATA**

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

Hospital de Doenças Tropicais - UFT

Rua José de Brito, nº 1015 - Setor Anhanguera

CEP 77.818-530

Araguaína-TO

Tel.: (63) 3411-6001

E-mail: [cep.hdt@ebserh.gov.br](mailto:cep.hdt@ebserh.gov.br)

## Apêndice F: Síntese trajetórias institucionais dos/as Estudantes Indígenas – 2005/1 a 2018/1

Quadro 04 – Trajetórias institucionais dos/as Estudantes Indígenas – 2005/1 a 2018/1

ESTUDANTES INDÍGENAS	ANO E SEMESTRE DE INGRESSO	CURSO	FORMA DE EVASAO
1	2013/2	Biologia - Noturno	Vinculado
2	2009/2	Tecnologia em Logística - Noturno	Formado
3	2007/1	Medicina Veterinária	Desvinculado
4	2013/1	Biologia - Matutino	Desistência
	2014/2	Geografia - Matutino	Vinculado
5	2009/2	Biologia - Noturno	Desistência
	2013/2	Geografia - Matutino	Formado
6	2012/1	História - Noturno	Vinculado
7	2016/1	Geografia - Noturno	Vinculado
8	2015/1	História - Noturno	Desvinculado
9	2014/1	Biologia - Matutino	Desvinculado
	2011/1	Medicina Veterinária	Desvinculado
	2018/1	Tecnologia em Gestão de Cooperativas - Matutino	Vinculado
10	2014/1	Geografia - Noturno	Desvinculado
11	2014/2	Matemática - Noturno	Desistência
12	2012/1	Letras - Língua Portuguesa e Literaturas - Matutino	Desvinculado
13	2017/1	Medicina Veterinária	Vinculado
	2017/1	Zootecnia	Desistência
14	2012/1	Medicina Veterinária	Vinculado
15	2005/1	Zootecnia	Desvinculado
16	2014/2	História - Matutino	Desvinculado
17	2011/1	História - Noturno	Desvinculado
18	2005/2	Ciências - Matemática - Noturno	Desistência
	2011/1	Matemática - Matutino	Desvinculado
19	2005/1	Geografia - Noturno -	Desvinculado
20	2016/1	História - Noturno	Vinculado
21	2009/2	Tecnologia em Logística - Noturno	Formado
22	2005/1	Medicina Veterinária	Desvinculado
23	2014/1	Tecnologia em Gestão de Cooperativas - Matutino	Vinculado
24	2011/2	Medicina Veterinária	Desvinculado
	2013/2	Tecnologia em Gestão de Cooperativas - Noturno	Desvinculado
25	2017/1	Geografia - Noturno	Vinculado
	2013/2	Letras - Noturno - (Núcleo Comum)	Desvinculado
26	2011/2	História - Matutino	Desvinculado
27	2012/1	Medicina Veterinária	Desvinculado
28	2017/1	Geografia - Noturno	Vinculado
29	2017/2	Medicina Veterinária	Vinculado
	2017/1	Zootecnia	Desistência
30	2009/2	Tecnologia em Logística - Noturno	Desvinculado
31	2010/2	Medicina Veterinária	Vinculado
32	2018/1	Medicina Veterinária	Vinculado
33	2010/2	Matemática - PARFOR	Formado
34	2018/1	Geografia - Noturno	Vinculado
35	2010/2	Medicina Veterinária	Desvinculado
	2014/1	Medicina Veterinária	Desvinculado

## Continuação Apêndice F

ESTUDANTES INDÍGENAS	ANO E SEMESTRE DE INGRESSO	CURSO	FORMA DE EVASAO
36	2012/2	História - Matutino	Desistência
	2017/1	História - Noturno	Vinculado
	2011/1	Tecnologia em Gestão de Cooperativas - Matutino	Desistência
37	2014/1	História - Noturno	Desistência
	2017/1	Tecnologia em Gestão de Turismo - Matutino	Vinculado
38	2014/2	Geografia - Matutino	Vinculado
	2014/1	Tecnologia em Logística - Matutino	Desistência
39	2014/2	História - Matutino	Desistência
	2017/2	História - Matutino	Vinculado
40	2012/2	Tecnologia em Logística - Noturno	Desvinculado
41	2015/2	Medicina Veterinária	Vinculado
42	2008/2	Zootecnia	Desvinculado
43	2015/2	Química - Noturno	Desvinculado
44	2014/2	Letras - Língua Portuguesa e Literaturas - Noturno	Formado
	2014/2x	Letras - Noturno - (Núcleo Comum)	Reopção de Curso
45	2007/2	História - Matutino	Formado
46	2017/2	Tecnologia em Logística - Noturno	Vinculado
47	2013/1	História - Noturno	Vinculado
	2012/1	Tecnologia em Gestão de Turismo - Matutino	Desistência
48	2013/1	História - Noturno	Desistência
49	2015/1	Geografia - Noturno	Desvinculado
50	2012/2	Geografia - Matutino	Formado
51	2017/1	Matemática - Matutino	Vinculado
52	2014/2	Medicina Veterinária	Desvinculado
	2018/1	Medicina Veterinária	Vinculado
	2017/2	Tecnologia em Gestão de Turismo - Noturno	Desistência
53	2018/1	Matemática - Matutino	Vinculado
54	2016/2	Zootecnia	Desvinculado
55	2010/2	Tecnologia em Logística - Noturno	Formado
56	2012/1	Letras - Língua Portuguesa e Literaturas - Matutino	Desvinculado
57	2018/1	Geografia - Noturno	Vinculado
58	2017/2	Medicina Veterinária	Vinculado
59	2014/2	Biologia - Noturno	Vinculado
60	2012/1	História - Noturno	Formado
61	2009/2	Geografia - Matutino	Desistência
	2014/1	Geografia - Noturno	Formado
62	2018/1	Biologia - Matutino	Vinculado
	2012/2	Biologia - Noturno	Desistência
	2014/2	Biologia - Noturno	Desistência
63	2018/1	Matemática - Matutino	Vinculado
	2013/2	Matemática - Noturno	Desvinculado
64	2007/1	História - Noturno	Formado
65	2011/2	Tecnologia em Logística - Noturno	Desvinculado
66	2013/2	Tecnologia em Logística - Noturno	Vinculado
67	2016/1	Zootecnia	Vinculado
68	2016/1	História - Noturno	Vinculado
69	2011/2	Medicina Veterinária	Vinculado
70	2017/2	Letras - Noturno - (Núcleo Comum)	Vinculado
71	2017/1	História - Noturno	Vinculado

## Continuação Apêndice F

ESTUDANTES INDÍGENAS	ANO E SEMESTRE DE INGRESSO	CURSO	FORMA DE EVASAO
72	2005/1	Medicina Veterinária	Formado
73	2014/1	História - Noturno	Vinculado
74	2016/1	Medicina Veterinária	Vinculado
75	2014/2	História - Matutino	Vinculado
76	2017/2	História - Matutino	Vinculado
77	2014/2	Medicina Veterinária	Desvinculado
	2016/1	Tecnologia em Gestão de Turismo - Matutino	Vinculado
78	2012/2	Medicina Veterinária	Vinculado
79	2013/1	Matemática - Matutino	Vinculado
80	2014/1	Biologia - Matutino	Desvinculado
81	2010/2	Tecnologia em Logística - Noturno	Desistência
	2014/2	Tecnologia em Logística - Noturno	Vinculado
82	2014/2	Matemática - Noturno	Desvinculado
83	2014/1	Medicina Veterinária	Desistência
	2016/2	Medicina Veterinária	Vinculado
84	2016/1	Letras - Língua Portuguesa e Literaturas - Matutino	Vinculado
85	2014/2	Letras - Língua Portuguesa e Literaturas - Noturno	Vinculado
	2014/2x	Letras - Noturno - (Núcleo Comum)	Reopção de Curso
86	2013/2	Letras - Língua Portuguesa e Literaturas - Noturno	Formado
	2013/2x	Letras - Noturno - (Núcleo Comum)	Reopção de Curso
	2009/2	Letras (Língua Portuguesa e Língua Inglesa) Noturno	Desistência
87	2005/1	História - Noturno	Desvinculado
88	2008/1	Medicina Veterinária	Desistência
	2010/2	Tecnologia em Gestão de Cooperativas - Noturno	Desistência
	2014/2	Tecnologia em Gestão de Cooperativas - Noturno	Vinculado
89	2010/2	Tecnologia em Gestão de Cooperativas - Noturno	Desistência
	2014/2	Tecnologia em Gestão de Cooperativas - Noturno	Vinculado
	2007/1	Zootecnia	Desistência
90	2014/2	Biologia - Noturno	Desvinculado
91	2016/1	Geografia - Noturno	Vinculado
92	2016/1	Biologia - Matutino	Vinculado
93	2015/2	Matemática - Noturno	Vinculado
94	2010/2	Letras - Noturno - (Núcleo Comum)	Desvinculado
95	2013/2	Biologia - Noturno	Desistência
96	2018/1	Matemática - Matutino	Vinculado

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do SIE Acadêmico (UFT, 2018).

## ANEXO

## Anexo 01: Parecer do Comitê de Ética

HOSPITAL DE DOENÇAS  
TROPICAIS DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE TOCANTINS



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** ¿Saberes e Conhecimentos no trilhar acadêmico: Trajetórias Socioespaciais das discentes indígenas da UFT ¿ Campus Araguaína¿

**Pesquisador:** MARCELA PEREIRA LIMA ARCANJO

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 01010918.6.0000.8102

**Instituição Proponente:** Fundação Universidade Federal do Tocantins - Campus de Araguaína

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 3.053.451

**Apresentação do Projeto:**

A pesquisa está relacionada com um trabalho de dissertação de mestrado e caracteriza-se por um estudo transversal de intervenção direta com um grupo indígena de estudantes da UFT. A natureza da pesquisa é qualitativa/quantitativa e segundo descrito na metodologia as ferramentas de pesquisa incluem oficinas, notas de campo, diários, gravações em áudio e entrevistas. Participarão do estudo dez (10) sujeitos, mulheres, indígenas que serão abordadas na UFT (local de realização da pesquisa).

**Comentário:**

A apresentação do projeto contempla todas as informações necessárias ao entendimento do mesmo.

**Objetivo da Pesquisa:**

A pesquisa pretende elucidar as trajetórias socioespaciais das mulheres indígenas estudantes da UFT vinculadas no semestre 1/2018, fazendo levantamento qualitativo dos dados das acadêmicas via SIE, identificando a trajetória das estudantes e investigando as políticas públicas existentes na UFT. Por fim, o estudo pretende fazer encaminhamentos à instituição de estratégias que potencializem o percurso acadêmico das estudantes.

**Endereço:** Av. José de Brito Soares, nº 1015

**Bairro:** Setor Anhanguera

**UF:** TO **Município:** ARAGUAINA

**Telefone:** (63)3411-6001

**CEP:** 77.818-530

**E-mail:** gep.hdt@ebserh.gov.br

HOSPITAL DE DOENÇAS  
TROPICAIS DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE TOCANTINS



Continuação do Parecer: 3.053.451

Comentário:

Objetivos claros e em acordo com os procedimentos metodológicos da pesquisa.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

O projeto elenca os riscos envolvidos, oferece plena proteção à identificação das participantes e aponta o direito a assistência e indenização caso as participantes sejam lesadas.

São apontados os benefícios da pesquisa para a comunidade acadêmica e estão de acordo com a natureza da pesquisa.

Comentário: de acordo com as exigências éticas.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Os procedimentos metodológicos da pesquisa consideram todos as implicações éticas. Pesquisa de acordo com padrões éticos.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram submetidos todos os termos obrigatórios.

O TCLE está de acordo com os padrões éticos.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Sem pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1220565.pdf	13/11/2018 17:54:53		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Marcela_Arcanjo_projeto.pdf	13/11/2018 17:54:24	MARCELA PEREIRA LIMA ARCANJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Marcela_Arcanjo_TCLE.pdf	13/11/2018 17:53:55	MARCELA PEREIRA LIMA ARCANJO	Aceito
Folha de Rosto	Marcela_Arcanjo_Folha_de_Rosto.pdf	20/09/2018 12:03:37	MARCELA PEREIRA LIMA ARCANJO	Aceito
Outros	Marcela_Arcanjo_Termo_Responsabilidade.pdf	14/09/2018 19:22:48	MARCELA PEREIRA LIMA ARCANJO	Aceito
Outros	Marcela_Arcanjo_Formulario_Submis	14/09/2018	MARCELA PEREIRA	Aceito

**Endereço:** Av. José de Brito Soares, nº 1015

**Bairro:** Setor Anhanguera

**CEP:** 77.818-530

**UF:** TO **Município:** ARAGUAINA

**Telefone:** (63)3411-6001

**E-mail:** gep.hdt@ebserh.gov.br

HOSPITAL DE DOENÇAS  
TROPICAIS DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE TOCANTINS



Continuação do Parecer: 3.053.451

Outros	sao.pdf	19:21:35	LIMA ARCANJO	Aceito
Outros	Marcela_Arcanjo_Instrumento_Coleta_Dados.pdf	14/09/2018 19:20:43	MARCELA PEREIRA LIMA ARCANJO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Marcela_Arcanjo_Termo_Compromisso_Orientadora.pdf	14/09/2018 19:18:52	MARCELA PEREIRA LIMA ARCANJO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Marcela_Arcanjo_Declaracao_Compromisso.pdf	14/09/2018 19:18:02	MARCELA PEREIRA LIMA ARCANJO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Marcela_Arcanjo_Anuencia.pdf	14/09/2018 19:16:14	MARCELA PEREIRA LIMA ARCANJO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

ARAGUAINA, 03 de Dezembro de 2018

---

**Assinado por:**  
**DIOGENES DE SOUSA NETO**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av. José de Brito Soares, nº 1015

**Bairro:** Setor Anhanguera

**CEP:** 77.818-530

**UF:** TO **Município:** ARAGUAINA

**Telefone:** (63)3411-6001

**E-mail:** gep.hdt@ebserh.gov.br