

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

JEICY HELLEN PEREIRA DOS SANTOS

A TRAJETÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO DE INDÍGENAS NA UFAM E AS  
VIVÊNCIAS DO RACISMO ANTI-INDÍGENA

Manaus

2023

JEICY HELLEN PEREIRA DOS SANTOS

A TRAJETÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO DE INDÍGENAS NA UFAM E AS  
VIVÊNCIAS DO RACISMO ANTI-INDÍGENA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – PPGPSI, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia, na linha Processos Psicossociais, sob orientação do Prof. Dr. Marcelo Gustavo Aguilar Calegare.

PROF. DR. MARCELO GUSTAVO AGUILAR CALEGARE

Manaus

2023

### Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S237t Santos, Jeicy Hellen Pereira dos  
A trajetória de escolarização de indígenas na Ufam e as vivências do racismo anti-indígena / Jeicy Hellen Pereira dos Santos . 2023  
108 f.: 31 cm.

Orientador: Marcelo Gustavo Aguilar Calegare  
Dissertação (Mestrado em Psicologia: Processos Psicossociais) -  
Universidade Federal do Amazonas.

1. Racismo anti-indígena. 2. Discriminação. 3. Universidade. 4. Trajetória escolar. 5. Indígena. I. Calegare, Marcelo Gustavo Aguilar. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

Dedico essa pesquisa a todas as mulheres da minha família que não conseguiram concluir seus estudos, mas que valorizam o poder da educação.

## AGRADECIMENTOS

Essa pesquisa não teria sido possível sem o apoio da minha família, principalmente da minha mãe Maria da Paz que sempre esteve do meu lado, cuidando de mim e acreditando que era possível.

A minha sobrinha Maria Julya pelo apoio emocional em todos os momentos.

Aos meus amigos e ao meu namorado Fabricio, que fizeram parte dessa caminhada junto comigo, me incentivando, me apoiando e amparando nos momentos mais difíceis.

Aos meus avós que acreditaram nos meus estudos e me incentivam a alcançar meus objetivos.

Aos meus colegas de turma, pois não teria sido possível enfrentar um mestrado em meio a pandemia sem o acolhimento que recebi deles e sem nossas conversas no grupo do whatsapp sobre as nossas dificuldades, dúvidas e receios.

Aos professores do PPGPSI que foram compreensivos conosco em meio ao cenário atípico da pandemia e nos orientaram nesse processo de fazer ciência.

As professoras Claudia Sampaio e Gisele Resende que sem dúvida alguma são exemplos de profissionais que levarei comigo por toda minha trajetória. Sou grata por todo suporte e dedicação que dispuseram a nossa turma e pelo afeto com que tratam cada estudante.

Ao meu orientador, Prof. Marcelo Calegare pelos ensinamentos.

Ao professor Breno pelo suporte e orientações na reta final do mestrado.

E principalmente meu agradecimento a Geana Baniwa, minha amiga do mestrado, que me ajudou a fazer essa pesquisa acontecer fornecendo os contatos das candidatas para participarem das entrevistas. Sem ela, esse passo da pesquisa teria sido ainda mais difícil. E a todos que de alguma forma contribuíram direta ou indiretamente para a realização desta pesquisa.

*“Não há nenhuma diferença entre a importância, o valor, o significado da ciência dos  
brancos e das ciências indígenas”*

Gersem Baniwa

## RESUMO

Compreende-se que ao longo do processo histórico de colonização do território brasileiro as populações originárias passaram por um forte projeto de civilização, que consistia em catequizar os nativos de forma a fazê-los adotar os valores europeus. Isso resultou numa mudança forçada de padrões culturais que modificou hábitos, crenças religiosas, comportamentos e deixou sequelas profundas nas populações indígenas. E se manifesta atualmente como estereótipos negativos, preconceito e discriminação, que fazem parte da construção sistêmica do racismo que limita e exclui pessoas e grupos de acordo com seu pertencimento étnico-racial, causando danos emocionais nas pessoas atingidas. O objetivo desse trabalho é analisar os efeitos psicossociais do racismo anti-indígena na trajetória acadêmica dos estudantes indígenas matriculados em cursos de graduação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Realizou-se uma pesquisa qualitativa, descritiva e de campo. Participaram quatro estudantes indígenas (mulheres) matriculadas em cursos de graduação da UFAM que, por entrevista narrativa aberta, relataram sua trajetória escolar, os desafios e percalços encontrados na universidade e os episódios de racismo anti-indígena que vivenciaram dentro do ambiente acadêmico. Com base teórica da Psicologia Social Crítica e a partir da análise de conteúdo, estabeleceu-se as seguintes categorias e unidades temáticas: 1) Percorso acadêmico (trajetória escolar; chegada na universidade; dificuldades de permanência, rede de apoio e conquistas); 2) Estereótipos, preconceito e episódios de racismo no ambiente escolar e acadêmico (choque cultural e episódios de discriminação); 3) Conflito de identidade (sentimento de não- pertencimento). Discutiu-se que os episódios de racismo têm forte influência na trajetória das estudantes, que destacam que as situações geraram sentimentos de não- pertencimento, desmotivação e desamparo, apontando também sentimentos de conflito de identidade que os levaram a questionar suas vivências e a necessidade da sua permanência na universidade. Portanto, concluí-se que a inserção de estudantes indígenas no ensino superior é permeada por percalços e complexidades que envolvem desde fatores socioeconômicos e dificuldades de aprendizado até episódios de discriminação e racismo. E que essas dificuldades de permanência afetam tanto a experiência dos estudantes na universidade quanto seu aspecto emocional.

Palavras-chave: Racismo anti-indígena; discriminação; universidade; trajetória escolar; indígena.

## ABSTRACT

It is understood that throughout the historical process of colonization of the Brazilian territory, the original populations underwent a strong project of civilization, which consisted of catechizing the natives in order to make them adopt European values. This resulted in a forced change of cultural patterns that modified habits, religious beliefs, behaviors and left deep consequences on indigenous populations. And it is currently manifested as negative stereotypes, prejudice and discrimination, which are part of the systemic construction of racism and which limits and excludes people and groups according to their ethnic-racial belonging, causing emotional damage to the people affected. The objective of this work is to analyze the psychosocial effects of anti-indigenous racism on the academic trajectory of indigenous students enrolled in undergraduate courses at the Amazonas Federal University (UFAM). We carried out a qualitative, descriptive and field research. The participants were four indigenous students (women) enrolled in undergraduate courses at UFAM who, through an open narrative interview, reported their school trajectory, the challenges and mishaps encountered at the university and the episodes of anti-indigenous racism they experienced within the academic environment. Based on the theoretical basis of Critical Social Psychology and based on content analysis, we established the following categories and thematic units: 1) Academic path (school trajectory; arrival at university; permanence difficulties, support network and achievements); 2) Stereotypes, prejudice and episodes of racism in the school and academic environment (culture shock and episodes of discrimination); 3) Identity conflict (feeling of not belonging). We argue that the episodes of racism have a strong influence on the trajectory of the students, who highlight that the situations generated feelings of non-belonging, demotivation and helplessness, also pointing out feelings of identity conflict that led them to question their experiences and the need for their permanence at the University. Therefore, we conclude that the inclusion of indigenous students in higher education is permeated by mishaps and complexities that range from socioeconomic factors and learning difficulties to episodes of discrimination and racism. And that these permanence difficulties affect both the students' experience at the university and their emotional aspect.

Keywords: Anti-indigenous racism; discrimination; university; school trajectory; indigenous.

## SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	16
RESUMO .....	18
ABSTRACT.....	19
APRESENTAÇÃO.....	21
INTRODUÇÃO .....	12
Metodologia .....	15
Percurso da dissertação .....	21
CAPÍTULO 1 – COLONIZAÇÃO, POVOS INDÍGENAS E O CONTEXTO AMAZONENSE .....	23
1.1 Sujeito sociedade e cultura.....	23
1.2 As Populações Indígenas no Contexto Amazônico .....	34
CAPÍTULO 2 – PRECONCEITO, DISCRIMINAÇÃO E RACISMO .....	40
2.1. O racismo anti-indígena e seus efeitos psicossociais .....	48
CAPÍTULO 3 – TRAJETÓRIA ESCOLAR INDÍGENA.....	57
CAPÍTULO 4 – TRAJETÓRIA ESCOLAR E EPISÓDIOS DE RACISMO ANTI-INDÍGENA: O QUE OS DADOS REVELAM.....	64
4.1    Percurso Acadêmico .....	65
4.1.1    Trajetória escolar .....	65
4.1.2    Chegada na Universidade.....	67
4.1.3    Dificuldades da permanência .....	69
4.1.4    Rede de apoio e conquistas.....	71
4.2    Estereótipos, preconceito e discriminação no ambiente escolar e acadêmico .....	72
4.2.1    Choque Cultural .....	73
4.2.2    Episódios de preconceito e discriminação.....	74
4.3.    Conflito de identidade.....	83
4.3.1    Sentimento de não-pertencimento .....	83
CONCLUSÕES.....	88
REFERÊNCIAS.....	93
ANEXO I .....	101
ANEXO II .....	102

## APRESENTAÇÃO

Meu nome é Jeicy Hellen Santos, sou formada em psicologia pelo Centro Universitário do Norte – UNINORTE. Fui bolsista do Programa Universidade Para Todos - PROUNI e coleei grau em 2016. Durante a graduação atuei na área de psicologia comunitária na Unidade de Acolhimento Institucional Abrigo Moacyr Alves com crianças e adolescentes com deficiência neurológica. Após a conclusão do curso fui voluntária de psicologia hospitalar no Hospital e Pronto Socorro 28 de agosto e em seguida trabalhei como psicóloga social na Ong Nova Aliança junto a pessoas em situação de rua. Atualmente estou trabalhando como psicóloga hospitalar no Hospital e Pronto Socorro Delphina Rinaldi Abdel Aziz.

Ao longo da minha trajetória acadêmica sempre tive interesses pela área social e hospitalar e focava meus estudos e leituras nesse âmbito. A decisão de ingressar no mestrado veio a partir do interesse em investigar temas pouco trabalhados no contexto da psicologia social no Amazonas. Assim, percebendo a carência de pesquisas com a temática racial e principalmente a temática racial indígena passou a me interessar cada vez mais pela ideia de contribuir com esse cenário a partir da minha atuação como psicóloga.

Dessa forma, meu projeto de mestrado nasceu tanto a partir das minhas leituras sobre racismo e suas manifestações na sociedade, como por meio das minhas vivências cotidianas com o preconceito e a discriminação por ser uma mulher, preta, pobre e nortista. Fui a primeira mulher da minha família a entrar na universidade e a primeira a concluir uma pós-graduação. Minha vida nunca foi cercada de privilégios, minha mãe, empregada doméstica, criou o meu irmão e eu sozinha. E como desde cedo frequentei a casa dos patrões dela aprendi muito nova a ter consciência de classe. A perceber que a meritocracia não existe e que eu teria que me esforçar muito mais do que uma pessoa branca pra chegar em determinados espaços.

Assim, compreendendo as dores de fazer parte de uma minoria que é marginalizada e segregada pela sua existência, meu objeto como profissional é garantir que outras pessoas também tenham voz para falar sobre suas dores e garantir que haja acolhimento, empatia e respeito pelas diferenças. Portanto, essa pesquisa representa para mim uma pequena contribuição para ciência psicológica e uma forma de estimular outros profissionais a olharem para a maneira como estamos direcionando nossa atuação

sobre as pautas raciais e principalmente sobre o nosso olhar para os povos indígenas que afinal representam boa parte da população do estado do Amazonas.

## INTRODUÇÃO

A construção do Estado brasileiro como conhecemos hoje é o reflexo de um longo processo de colonização, exploração e genocídio de populações indígenas e negras. Todavia, a relação da população brasileira com seu passado escravista é permeada por aspectos negacionistas e de imposição de narrativas, como o mito da democracia racial, que visam ocultar os acontecimentos e silenciar as sequelas sociais que afetam os povos descendentes desse período. Nesse sentido, com a negação da própria história, o Brasil manteve os mesmos padrões de discriminação racial utilizados no período colonial, porém, com uma nova roupagem, mais sutil e velada, no entanto não menos violenta.

Segundo Stefanini (2022), “centenas de pessoas habitaram o Brasil antes da chegada dos colonizadores no ano de mil e quinhentos, sendo aqueles detentores de cultura, língua, costumes e crenças próprias” (p.140). Esses povos formavam uma enorme diversidade étnica e sociocultural que correspondia a mais de 1.500 povos falantes de mais de 1.000 línguas distintas. No entanto, ao longo do processo histórico, essas mais de 5 milhões de pessoas foram dizimadas, restando aproximadamente duzentos mil indivíduos. Ou seja, trata-se do “maior massacre da história brasileira e a marca principal da colonialidade” (Leite; Gomes, 2020, p.150).

Conforme Takuá (2019), desde o início da colonização do território brasileiro, as populações indígenas vêm sofrendo transformações no seu estilo de vida. “Muitas dessas mudanças, refletidas na cultura, foram consequências de violentos atos; como, por exemplo, a imposição truculenta de uma religião baseada na culpa e no pecado, que julgava os povos indígenas como sem Deus” (Takuá, 2019, p.111). Assim, impulsionados pela missão de evangelizar os nativos, os portugueses estupraram mulheres, queimaram locais de manifestação religiosa, extinguíram línguas e destruíram diversas culturas milenares. E aqueles que resistiam a imposição portuguesa eram mortos e/ou escravizados (Takuá, 2019).

Dessa forma, entende-se que para as populações e aos corpos racializados não é designada a mesma dignidade humana que é atribuída aqueles que os dominam. Visto que, “são populações e corpos que, pese embora todas as declarações universais de direitos humanos, são existencialmente considerados sub-humanos, seres inferiores na escala do ser, facilmente descartáveis” (Santos, 2018 *apud* Leite; Gomes, p.152). Assim,

durante a colonização as populações indígenas foram consideradas tanto como “parte da paisagem” das terras “descobertas”, quanto objetos de propriedade individual e por isso passíveis de serem escravizados.

Compreende-se, portanto, que o colonialismo era tanto uma forma de garantir a expansão econômica imperial europeia, como um mecanismo de controle que implicava no domínio e subjugação dos povos colonizados (Smith, 2018). Da mesma maneira, a colonialidade corresponde a um processo de extermínio dos corpos, culturas, territórios, cosmologias e linguagens das populações indígenas. E desautoriza as diferentes formas de pensamento e condena ao esquecimento os conhecimentos dos povos tradicionais para sobreposição de um modelo hegemônico europeu (Leite; Gomes, 2020).

Nesse sentido, “o empreendimento colonial fez nascer a ideia de humanidade elaborada a partir dos alvos da violência total. A humanidade foi reduzida a um atributo exclusivo, a partir da experiência de quem é branco” (Pires; Queiroz; Do Nascimento, 2022, p.12). Assim, a raça funciona como um instrumento de diferenciação entre quem tem o reconhecimento de sua humanidade como atributo exclusivo (brancos) e as espécies não humanas (Pires; Queiroz; Do Nascimento, 2022).

Dito isso, é importante destacar que raça é um fator político “utilizado para naturalizar desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio de grupos sociologicamente considerados minoritários” (Almeida, 2020, p.31). Dessa forma, o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento e se expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica (Almeida, 2020).

Nesse sentido, o racismo anti-indígena se manifesta através da alegação de que devido o “primitivismo” dos povos originários caberia as civilizações “avançadas” as tirarem desse ciclo de barbárie (Lima, 2019). Assim, “o racismo dirigido aos povos originários se ampara em um discurso desenvolvimentista que os considera como um entrave que deve ser suprimido para que se possa alcançar o progresso” (Lima, 2019, p.22). Nota-se, portanto, que no racismo contra os povos originários o objetivo político é explorar a mão de obra indígena e se apropriar dos direitos territoriais desses povos. E para isso utilizam a justificativa de que os povos “primitivos” precisam ser assimilados pela sociedade “mais avançada” (Lima, 2019).

Todavia, apesar do fim da colonização portuguesa, percebe-se que a representação dos povos originários continua atrelada a uma imagem pejorativa e preconceituosa que reflete o que foi estabelecido pelos estereótipos coloniais (Terena, 2019). Um exemplo disso pode ser verificado na representação indígena que compõe os livros didáticos e que costumam apresentar uma perspectiva na qual o indígena vive em função do colonizador sendo retratados como seres primitivos que não possuem papel relevante na sociedade contemporânea (Munduruku, 2009). Ou seja, os livros “apresentam uma visão simplista sobre os habitantes da América, considerando-os povos sem história, sem escrita e negando, portanto, seus traços culturais” (Munduruku, 2009, p.23). Logo, o silenciamento e a distorção da imagem do que é ser indígena fez com que a população, de maneira geral, continuasse cultivando uma relação colonial com as comunidades tradicionais na qual suas origens e existências são negadas (Terena, 2019).

Dessa maneira, diante da necessidade de “desnudar a injustiça histórica cometida contra os indígenas reduzidos a coletividades inferiorizadas, ignoradas e excluídas pela história oficial e condenados à posição subalterna na sociedade nacional e a uma posição culturalmente fossilizada no espaço e no tempo” (Baniwa, 2022, p.264), as populações indígenas tiveram que resistir e lutar para manter sua identidade e a história do seu povo. Assim, em meados da década de 1970 surgiram mobilizações de diferentes povos indígenas reivindicando a reestruturação das políticas indigenistas para modelos mais inclusivos. E foi a partir dos diálogos com a sociedade civil, tentando diminuir as lacunas históricas, e dos protestos junto aos órgãos governamentais, que foram conquistados direitos fundamentais que estão concretizados na constituição de 1988 e que garantem o respeito e a proteção à cultura dos povos originários e que contempla uma educação diferenciada, específica, intercultural e bilíngue (Hur; Couto; Nascimento, 2018). Diante disso, outros textos oficiais foram reformulados de forma a garantir o rompimento com políticas de tutela e integração. Bem como, ações afirmativas começaram a ser elaboradas e instituídas.

De acordo com Bergamaschi, Doebber e Brito (2018), antes da Lei Federal nº 12.711/2012, cerca de 50 instituições de ensino superior já desenvolviam políticas de ingresso de estudantes indígenas por meio de licenciaturas interculturais, vagas reservadas ou suplementares, o que garantiu o ingresso efetivo desse público nas universidades brasileiras até a publicação da lei. Dessa forma, à medida que as ações

afirmativas consolidavam os direitos dos povos originários, o quantitativo de indígenas cursando o ensino superior subia gradativamente.

Desse modo, tendo em vista os avanços dos marcos legais e das políticas públicas afirmativas de direitos humanos no Brasil e que a psicologia, enquanto ciência e profissão, pode contribuir para uma compreensão mais abrangente do fenômeno do racismo, este trabalho justifica-se pela possibilidade de contribuir para ampliação de pesquisas sob a perspectiva da Psicologia Social, sobre os efeitos psicossociais do preconceito e da discriminação racial anti-indígena no Brasil.

Nesse sentido, entendendo que a discriminação e o preconceito fazem parte da construção sistêmica do racismo e que este limita e exclui pessoas e grupos de acordo com seu pertencimento étnico-racial e que causa danos emocionais profundos nas pessoas atingidas, o **objetivo principal** desse trabalho foi analisar quais os efeitos psicossociais que o racismo anti-indígena tem causado em estudantes indígenas, matriculadas em cursos de graduação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), ao longo de sua trajetória escolar/acadêmica. Por isso, nossos **objetivos específicos** foram: a) Compreender como tem sido a trajetória acadêmica das estudantes indígenas até a inserção e permanência na universidade; b) Identificar quais as percepções que as estudantes indígenas possuem das suas vivências dentro e fora da universidade; c) Investigar de que forma o contato com a universidade e os episódios de racismo cotidiano têm afetado a identidade, as vivências e expectativas futuras das acadêmicas.

Assim, pretendemos com esse trabalho demonstrar as outras facetas com quais o racismo opera, afetando diferentes grupos humanos e pensar sobre outras possibilidades de garantir uma educação inclusiva e intercultural para todas as pessoas. Portanto, no tópico abaixo será apresentada a metodologia que envolveu esse trabalho e os passos que foram executados. Com isso, buscaremos esclarecer o caráter da nossa pesquisa e descrever como se deu esse processo.

## **Metodologia**

Trata-se de uma pesquisa básica que almeja gerar conhecimentos novos e úteis para o campo da psicologia social e suas vertentes sobre estudos amazônicos. Sendo assim, este trabalho se constitui como uma pesquisa qualitativa, descritiva e de campo, na qual foi considerada a relação entre o mundo objetivo e a subjetividade dos sujeitos da pesquisa (Silva, 2004).

Destaco que esta pesquisa faz parte do projeto guarda-chuva “Os significados das trajetórias de escolarização de jovens estudantes amazônicas” do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia (PROCAD-Amazônia). Realizado pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) em parceria com a Universidade de Brasília (UNB) e a Universidade de Rondônia (UNIR) visando a construção de modelos educacionais inclusivos que estejam de acordo com as especificidades da nossa região.

Dessa forma, o uso do método qualitativo justificou-se pela necessidade de desenvolver uma pesquisa que buscasse entender, reconstruir e recuperar experiências de mulheres indígenas diante de situações de discriminação e racismo dentro e fora do ambiente universitário de forma que elas pudessem contar suas vivências a partir de suas próprias perspectivas e dos sentidos e significados que atribuem a esses acontecimentos.

Para convidar as estudantes a participarem do nosso estudo, utilizamos a técnica de amostragem em bola de neve que consiste em utilizar redes de referência a fim de localizar algumas pessoas com o perfil necessário para execução da pesquisa. Isto é:

A execução da amostragem em bola de neve se constrói da seguinte maneira: para o pontapé inicial, lança-se mão de documentos e/ou informantes-chaves, nomeados como sementes, a fim de localizar algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa, dentro da população geral. Isso acontece porque uma amostra probabilística inicial é impossível ou impraticável, e assim as sementes ajudam o pesquisador a iniciar seus contatos e a tatear o grupo a ser pesquisado. Em seguida, solicita-se que as pessoas indicadas pelas sementes indiquem novos contatos com as características desejadas, a partir de sua própria rede pessoal, e assim sucessivamente e, dessa forma, o quadro de amostragem pode crescer a cada entrevista, caso seja do interesse do pesquisador. Eventualmente o quadro de amostragem torna-se saturado, ou seja, não há novos nomes oferecidos ou os nomes encontrados não trazem informações novas ao quadro de análise (Vínuto, 2014, p.203).

Dessa maneira, quatro (4) estudantes indígenas, todas do gênero feminino, de diferentes cursos de graduação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) aceitaram fazer parte do nosso estudo e relataram sua trajetória escolar desde a alfabetização até a inserção no ensino superior. Como instrumento, realizamos entrevistas de narrativa aberta, que se constituem como a estratégia mais utilizada nas pesquisas de campo, pois proporcionam uma fonte de informações sobre o fenômeno a qual se pretende investigar (Minayo, 2007).

Assim, foi realizada uma entrevista individual com cada participante com duração de aproximadamente 60 minutos. Cada entrevista partiu da seguinte pergunta norteadora “como foi sua trajetória escolar até chegar na universidade?”. Aqui, o intuito foi proporcionar as estudantes a possibilidade de verbalizar livremente sobre suas vivências, relatando sobre o interesse em cursar o ensino superior, sobre como se deu o contato com os estudantes não-indígenas e as diferenças culturais percebidas, as dificuldades e problemas enfrentados para se matricular no curso e como tem sido o processo de adaptação a esse novo contexto.

Dessa forma, buscou-se coletar informações tanto sobre a participante, quanto sobre como ocorreu sua inserção na universidade e se esse primeiro contato foi permeado ou não por atos discriminatórios e racistas. Assim, buscamos identificar em conjunto com as participantes os pontos em comum dentre as experiências descritas que lhes remetiam a conteúdos positivos ou negativos e quais significados atribuíam a cada uma delas.

Destaco que devido a pandemia da covid-19 e em respeito aos protocolos da Organização Mundial de Saúde (OMS) tivemos que realizar as entrevistas por meio de uma plataforma virtual (google meet) de forma a resguardar a segurança e saúde das participantes e da pesquisadora. As entrevistas foram audiogravadas com o consentimento das participantes e os áudios foram utilizados na transcrição e análise dessa pesquisa.

Durante as entrevistas, as participantes comentaram sobre sua ascendência indígena e como lidam com os julgamentos relacionados a suas características, contaram sobre as dificuldades que enfrentaram na escola e na universidade e sobre o suporte que tem recebido de familiares e amigos para continuarem estudando. Abaixo segue a descrição do perfil das estudantes indígenas entrevistadas com os codinomes adotados para preservar suas identidades.

A primeira entrevistada identificada aqui como Olga pertence a etnia Baniwa, uma população que vive na fronteira do Brasil com a Colômbia e Venezuela, em aldeias localizadas às margens do Rio Içana e seus afluentes Cuiari, Aiairi e Cubate, além de comunidades no Alto Rio Negro/Guainía e nos centros urbanos de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel e Barcelos (AM) (Wright; Andrello, 2021).

Olga morava com sua família numa comunidade em São Gabriel da Cachoeira até ingressar na universidade e mudar para o município de Coari, Amazonas. Ela informou que tem 22 anos e cursa fisioterapia na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Olga é mãe de uma criança de 2 anos, está desempregada e recebe um auxílio da universidade para ajudar a custear sua residência no município. Ela informou que a maternidade a fez repensar se deveria continuar no curso. Mas, foi o suporte da família que a fez não abandonar a graduação. Olga tem orgulho de sua ascendência indígena e acredita que o diálogo é a principal forma de romper com o preconceito.

A segunda participante chama-se Lua, tem 20 anos, cursa psicologia na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) campos Manaus e possui ascendência Yanomami. O povo Yanomami se constitui como uma sociedade de caçadores-agricultores da floresta tropical do Norte da Amazônia. Seu território possui, aproximadamente, 192.000 km<sup>2</sup>, situados em ambos os lados da fronteira Brasil-Venezuela na região do interflúvio Orinoco - Amazonas (afluentes da margem direita do rio Branco e esquerda do rio Negro) (Albert, 2018).

Lua contou que a avó materna mudou da sua comunidade para o Amazonas para estudar, mas não conseguiu concluir o ensino médio-técnico devido o preconceito que sofria por ser a única aluna indígena na turma. Lua afirmou que a história da avó a inspirou a cursar o ensino superior e a conquistar seus objetivos. E embora ela não tenha crescido na comunidade e tenha pouco contato com a etnia, Lua se sente vinculada ao seu povo e gostaria de poder contribuir muito mais com sua comunidade.

A terceira entrevistada identificada aqui como Amora tem 20 anos, cursa história na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) campos Manaus e pertence a etnia Mura. A população Mura ocupa extensas áreas no complexo hídrico dos rios Madeira, Amazonas e Purus. Vivem tanto em Terras Indígenas, quanto nos centros urbanos regionais, como Manaus, Autazes e Borba (Amoroso, 2018).

Amora cresceu num bairro de migrantes indígenas formado na capital do Amazonas. Ela contou que sempre soube da sua ascendência devido a forte influência dos pais e do avô materno. No entanto, em alguns momentos ao longo da sua trajetória escolar, ela começou a questionar e duvidar da sua identidade indígena devido as pessoas não a reconhecerem como tal. Amora comentou que só conseguiu fazer a retomada para sua identidade Mura quando chegou na universidade e começou a ter acesso a história das populações indígenas no Amazonas. Ela afirma que passou a

perceber os episódios de preconceito que havia sofrido e como eles ainda afetavam seu cotidiano.

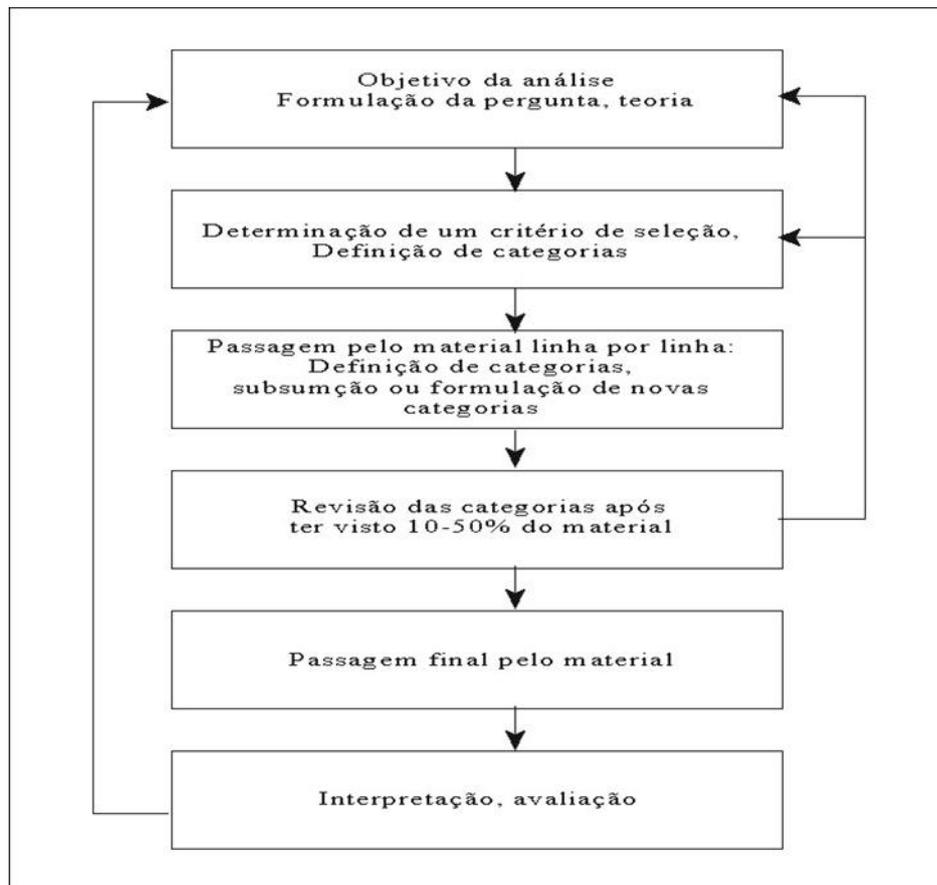
A quarta participante, chama-se Nádia, tem 22 anos, cursa psicologia na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) campos Manaus e tem ascendência Sateré-Mawé. A população Sateré-Mawé habita a região do médio rio Amazonas, em duas terras indígenas, uma denominada TI Andirá-Marau, localizada na fronteira dos estados do Amazonas e do Pará, que vem a ser o território original deste povo, e um pequeno grupo na TI Coatá-Laranjal da etnia Munduruku. Mas, também são encontrados morando nas cidades de Barreirinha, Parintins, Maués, Nova Olinda do Norte e Manaus, todas situadas no estado do Amazonas (Lorenz, 2015).

Nádia contou que cresceu num município de Parintins, no interior do estado do Amazonas, e que mesmo o pai a levando desde criança para visitar os parentes e amigos na comunidade indígena, ela afirmou que não se sente totalmente pertencente a etnia. Ela contou que aos poucos tem buscado aprender mais sobre seu povo, no entanto, ainda sente dificuldade de se perceber como indígena devido não ter crescido na sua comunidade.

Ao término das entrevistas foi realizada a transcrição dos dados na íntegra e sem modificações de qualquer palavra dita pelas participantes. Após a transcrição de cada entrevista foi desenvolvida a análise de conteúdo temática segundo a perspectiva de Bardin (2011). Isto é, na análise de conteúdo foi desenvolvida uma análise dos textos “de maneira sistemática, por meio de um sistema de categorias, desenvolvido a partir do material e guiado por teoria” (p.114). A formação das categorias analisadas seguiu o processo exemplificado na Figura 01.

Desse modo, as etapas do método correspondem as seguintes fases: pré-análise, exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Assim, seguimos estas etapas, visando à sistematização científica do material coletado. A discussão das análises de dados teve como base teórica a Psicologia Social Crítica, a qual compreende o homem como um ser ativo, social e histórico que constrói sua existência a partir de ações sobre a realidade buscando satisfazer suas necessidades dentro do meio social no qual está inserido (Bock; Furtado; Teixeira, 2002). Nesse sentido, almejamos com esse referencial teórico ir além das aparências obtidas com a descrição dos fatos e tentar explicar o processo que constitui os efeitos psicossociais do racismo estudando-o dentro do processo histórico a qual faz parte.

Figura 1 - Modelo do processo de criação indutiva de categorias



Fonte: cin.ufpe.br

Esta pesquisa respeitou todos os aspectos éticos para a realização de pesquisas com seres humanos, desde a autorização dos participantes e sua anuência ao assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como, foram seguidas a Resolução 466/2012 e Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Parecer nº: 4.082.840.

Contudo, essa pesquisa tem o intuito de contribuir para o desenvolvimento de produções sobre temáticas raciais e indígenas dentro da Psicologia Social desenvolvida no Amazonas. Pretendeu-se com o estudo investigar e compreender como a discriminação, o preconceito e o racismo afetam a identidade dos estudantes indígenas e como influenciam no seu percurso de vida dentro e fora da academia.

Assim, ao compreendermos como esses estudantes lidam com essas experiências e ressignificam suas trajetórias, almejamos que nossa pesquisa alcance os profissionais de psicologia de forma que também possa auxiliar diante dessas questões. Logo, busca

se estimular o interesse de outros pesquisadores em desenvolver estudos sobre a temática racial indígena sob uma perspectiva biopsicossocial que considere as realidades da nossa região amazônica. Portanto, esperamos também que após os resultados dessa pesquisa, a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) consiga buscar outras estratégias para auxiliar na inclusão, recepção e permanência dos estudantes indígenas até a conclusão do curso.

### **Percurso da dissertação**

No capítulo 1, será apresentado um panorama geral sobre o processo de colonização do território brasileiro e como isso afetou as populações indígenas. Da mesma maneira, será descrito como se deu a chegada dos colonizadores na Amazônia e a migração das populações indígenas para as cidades. Buscamos assim, contextualizar a temática da pesquisa e mostrar as questões sócio-históricas que envolvem as vivências da população indígena.

Já no capítulo 2, pretendemos desenvolver uma compreensão ampla sobre os conceitos de estereótipos, preconceito, discriminação e racismo. Trouxemos tanto a perspectiva da psicologia social sobre essas questões, os estudos iniciais na área e como os teóricos compreendem o tema na atualidade. Abordamos também as questões que envolvem o racismo anti-indígena e seus efeitos psicossociais. Almejamos assim, demonstrar as ramificações do fenômeno do racismo, seu engendramento na sociedade e como afetam as populações indígenas. Assim, com esses três capítulos iniciais, sintetizamos como a colonização está enraizada nas concepções e comportamentos racistas e como mesmo após a saída dos colonizadores portugueses ainda repercute os estereótipos e preconceitos que foram difundidos lá atrás.

Nesse sentido, compreendendo que a catequização indígena durante a colonização foi um dos pontos primordiais para apagamento da cultura e da identidade indígena e que esse processo religioso tinha como fundamento a escolarização dessas populações para que se tornassem “civilizadas”, buscamos descrever no capítulo 3, como se dá a trajetória escolar indígena no contexto atual segundo a literatura. Isto é, entendendo que a catequização foi o primeiro contato das populações indígenas com o método educacional ocidental. E que este sistema rejeita os conhecimentos que não produzidos pela sua ciência. Queremos demonstrar como o espaço escolar e universitário se constituem como ambientes discriminatórios, excludentes e de desprezo pelos saberes tradicionais. Assim, nesse capítulo, trouxemos os marcadores históricos da

implementação das políticas afirmativas na escolarização indígena e como a lei de cotas tem auxiliado os estudantes indígenas a ingressarem na universidade.

Por fim, o capítulo 4 se constitui como o resultado e discussão da análise de dados obtidos nas entrevistas. Dessa forma, trouxemos trechos dos relatos das participantes que se enquadram em categorias específicas e que se articulam com os temas apresentados em capítulos anteriores. Destaco, que as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e autorizaram o uso e exposição de suas falas nessa pesquisa. No entanto, para resguardar o sigilo e a identidade das participantes, foram lhe dados nomes fictícios que serão apresentados junto à cada discurso apresentado ao longo da análise.

Contudo, pretendemos com esse trabalho demonstrar as outras facetas com quais o racismo opera afetando diferentes grupos humanos e pensar sobre outras possibilidades de garantir uma educação inclusiva e intercultural para todas as pessoas.

## **CAPÍTULO 1 – COLONIZAÇÃO, POVOS INDÍGENAS E O CONTEXTO AMAZONENSE**

### **1.1 Sujeito sociedade e cultura**

A forma como as sociedades são estruturadas é o resultado das interações e relações que os indivíduos estabelecem entre si. É por meio da convivência em grupo que os sujeitos determinam as crenças, os costumes, os meios de sobrevivência, a cultura e a identidade do seu povo. Da mesma maneira, é através dessa relação com o outro que os indivíduos se desenvolvem e moldam seus comportamentos (Braghirolli et al., 2014).

Compreende-se que o ser humano não é alheio à sociedade, visto que desde o nascimento está inserido num processo de interação com seus semelhantes. Dessa forma, cada indivíduo ao nascer, traz consigo determinados comportamentos inatos, ligados à sua estrutura biológica, que no decorrer do seu desenvolvimento serão moldados através da assimilação do sistema social no qual está inserido (Bonin, 2013). Essa assimilação se dá por meio das inter-relações que serão estabelecidas ao longo de toda a existência do sujeito.

Segundo Oliveira, Vygotsky acreditava que “o ser humano se constitui enquanto tal na sua relação com o outro social” (De La Taille; Oliveira; Dantas, 1992, p.24). Para ele, à medida que os sujeitos se desenvolvem, o contexto cultural torna-se parte da natureza humana e direciona o funcionamento psicológico dos indivíduos (De La Taille; Oliveira; Dantas, 1992). Assim, “ao longo do seu desenvolvimento, o indivíduo internaliza formas culturalmente dadas de comportamento, num processo em que atividades externas, funções interpessoais, transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas” (Oliveira, 1991 apud De La Taille; Oliveira; Dantas, 1992, p.27). Isto é, a partir dos comandos dados pela mãe (relação interpessoal), a criança passa a se auto instruir sobre como deve se comportar (controle intrapessoal) num determinado ambiente. Dessa forma, “o indivíduo passa de uma relação interpessoal para um controle e planejamento intrapessoal da sua própria atividade” (Bonin, 2013, p. 59).

Nesse sentido, através da percepção do contexto sociocultural “o indivíduo vai organizando as informações, relacionando-as com afetos (positivos ou negativos) e desenvolvendo uma predisposição para agir (favorável ou desfavoravelmente) em relação às pessoas e aos objetos presentes no meio social” (Bock; Furtado; Teixeira,

2002, p. 137). Isso demonstra que o ser humano “dotado de um aparato biológico que estabelece limites e possibilidades para seu funcionamento psicológico, interage simultaneamente com o mundo real em que vive e com as formas de organização desse real dadas pela cultura” (De La Taille; Oliveira; Dantas, 1992, p.30). Assim, embora estejam inseridas num sistema cultural previamente estabelecido, os indivíduos não são passivos na construção de si mesmo, visto que tomam posições, fazem novas interpretações da realidade e constroem criativa e coletivamente um novo processo cultural (Bonin, 2013).

Partindo desse pressuposto, entende-se que as relações humanas são permeadas por afetos e conflitos que envolvem diferentes aspectos da convivência em grupo. Dentre estes conflitos está a disputa por territórios, que a princípio se baseava na premissa da sobrevivência, onde os diferentes grupos humanos duelavam entre si para obter os subsídios necessários para manutenção e perpetuação da vida coletiva, e que com o passar do tempo, se transformaram em lutas por hierarquias, domínio sobre outros povos e segregação daqueles que divergiam do que era imposto (Suchanek, 2012).

Dessa forma, as disputas de poder resultaram em invasões de terras, extermínio de populações e no apagamento de culturas, crenças e línguas para sobreposição de um modelo universal de sociabilidade. A esse processo de impor uma estrutura social sobre outra deu-se o nome de colonização, um mecanismo violento de apropriação de terras e “domesticação” de populações consideradas não-civilizadas. Conforme Godoy, “a colonização é um tipo de dominação na qual a relação que se estabelece entre os dois polos é de completa dominação do colonizado pelo colonizador” (2021, p.393). Nesse sentido, as inter-relações estabelecidas no contexto da colonização ocorrem de maneira invasiva e desrespeitosa, e implicam num ato truculento de silenciamento de manifestações culturais pré-existentes.

Portanto, compreendendo que os indivíduos se desenvolvem e se constituem como sujeitos a partir da convivência em grupo e da assimilação do contexto sociocultural no qual estão inseridos, a colonização é um processo que atravessa essas relações e afeta profundamente a forma como os sujeitos se percebem e atuam em sociedade. Assim, entender os efeitos que “a colonização e a colonialidade do poder trouxeram para a sociedade contemporânea, principalmente na produção das desigualdades fundadas nas identidades de classe, raça e gênero, é fundamental para

pensar em perspectivas de transformação social” (Godoy, 2021, p.388). Assim, buscaremos tratar, nos próximos tópicos, como se deu a colonização portuguesa no território brasileiro e como isso afetou e afeta as populações originárias até os dias de hoje.

## **1.2 A colonização do território brasileiro**

No século XV, muitas comunidades ao redor do mundo tiveram contato com diferentes tipos de expedições europeias que atuavam em busca de uma expansão econômica imperial. Esse movimento por expansão foi denominado imperialismo, e impulsionou os estados europeus a vislumbrarem a possibilidade de descobrirem novos mundos, novas riquezas e bens que poderiam ser adquiridos e controlados (Smith, 2018). Assim, à medida que as nações europeias ampliavam seus domínios foi se desenvolvendo um processo de colonização e exploração das populações nativas que habitavam os territórios invadidos.

Entende-se que a colonização é uma expressão do imperialismo e se constitui como um sistema de ocupação de terras cujo objetivo é a habitação e a exploração de recursos. Esse sistema possui consequências nocivas para os territórios que são ocupados, pois além de serem devastados física e culturalmente, a grande concentração de terras recai sobre as mãos de classes agrárias que exercem um violento poder de dominação e exploração das populações nativas através de múltiplas formas de expropriação (Silva, 2018). Nesse sentido, a colonização se estabeleceu como uma alavanca do imperialismo, pois facilitou a expansão europeia e assegurou o controle e a subjugação dos povos indígenas.

A chegada das expedições portuguesas em terras brasileiras no século XVI, culminou num longo processo de invasão, ocupação e exploração dos territórios indígenas que impôs o rompimento histórico destes com suas terras e resultou na eliminação de inúmeros grupos étnicos e nas transformações culturais que ocorreram com esses povos (Silva, 2018). Segundo Silva “dos primeiros anos da colonização até a Lei de Terras (séculos XV-XIX) ocorreu uma destruição radical das populações originárias, bem como, a dispersão e diversas formas de migrações compulsórias, produto da expulsão de seus territórios” (2018, p.484). Dessa forma, para não serem dizimadas e/ou escravizadas pelos portugueses as populações indígenas abandonavam suas aldeias e migravam para outras regiões em que pudessem sobreviver.

Conforme Suchanek (2012) no início da colonização do território brasileiro, a população Tupi (da qual fazem parte os Guaranis) era composta por inúmeros grupos indígenas que habitavam toda a faixa litorânea que vai desde o Maranhão até São Paulo. Foi com essas populações que se deu o primeiro contato dos portugueses em terras brasileiras e que determinou a forma como foi estabelecida as relações destes com os demais grupos indígenas. Assim, de maneira a estabelecer um controle sobre as populações indígenas, os portugueses classificavam os grupos Tupis presentes no litoral como gentios e mansos, ao passo em que os grupos que habitavam o sertão eram chamados de Tapuia e considerados ‘índios’ bravos.

Inicialmente “o interesse português consistia em estabelecer uma relação política e econômica com os Guarani para servirem de aliados na guerra contra os Tapuia e para fornecerem alimentos aos comerciantes” (Suchanek, 2012, p. 242). No entanto, ao longo das primeiras décadas de colonização essa relação foi se transformando e gerando situações de conflitos e escravidão devido a expropriação das terras e do uso massivo da força de trabalho. Assim, “com a chegada dos jesuítas e a instalação do poder régio no Brasil, concretizou-se uma verdadeira ‘questão indígena’” (Suchanek, 2012, p. 242), pois, embora houvesse um consenso sobre a natureza dos indígenas enquanto “seres livres”, a sociedade luso-brasileira questionava como e em que condições essas populações poderiam ser utilizadas.

Nesse sentido, percebe-se que os portugueses tinham interesses distintos na exploração do território brasileiro que não envolviam somente a apropriação das terras, mas também o domínio sobre a população indígena, como demonstrado por Suchanek (2012, p.242):

Havia os colonos moradores, carentes de mão-de-obra para transformar suas lavouras em empresas rentáveis, por isso, interessados em ter direito ao trabalho dos índios por meio de um sistema escravista ou de administração particular. Já os jesuítas interessavam-se pela catequese da população indígena, através de aldeias missionárias relativamente isoladas da população portuguesa. Para a Coroa, os índios representavam importante força militar, além de fornecedores de alimentos.

Dessa forma, na tentativa de conciliar os interesses dos colonos foram construídas aldeias reais próximas aos núcleos de produção portugueses que eram administradas por religiosos e que funcionavam como depósitos de mão-de-obra de onde seriam retirados os indígenas necessários para o trabalho e para a guerra. Assim, a

separação dos indígenas em mansos, gentios e bravos determinava a maneira como eles seriam removidos de suas comunidades, como seriam direcionados para as aldeias reais e o tipo de relação de trabalho que seria estabelecida (Suchanek, 2012).

De acordo com Monteiro (1994), inicialmente as relações entre os portugueses e os povos indígenas consistia no estabelecimento de uma aliança para troca de mercadorias. Porém, na medida que o escambo se mostrou ineficaz para atender às necessidades básicas dos europeus, estes buscaram refazer a base da economia colonial através da apropriação direta da mão-de-obra indígena, ou seja, por meio da escravidão.

Segundo Ramos “desde as primeiras leis regulamentando as formas de utilização da mão-de-obra indígena no século XVI (Lei de 20 de março de 1570) começaram a se configurar categorias que expressam o sentido do projeto de colonização” (2004, p.244). Dessa maneira, um dos primeiros métodos adotados para “recrutamento” dos povos indígenas eram as guerras justas que se caracterizavam como a invasão armada aos territórios indígenas com o intuito de capturar o maior número de pessoas. Os indígenas capturados se tornavam “propriedades legítimas de seus captores ou eram vendidos como escravos aos colonos, à coroa portuguesa e aos missionários. Tratava-se, ao mesmo tempo, de uma operação de recrutamento da força de trabalho e de desalojamento dos índios de suas terras” (Suchanek, 2012, p.243).

Um outro método adotado e que prevaleceu até o século XIX diz respeito a manipulação de conflitos intertribais na qual os indígenas prisioneiros de guerra e condenados à morte seriam resgatados das mãos de seus captores e se tornariam livres das ameaças da antropofagia, assim, como forma de compensação pela sua ‘liberdade’ deveriam realizar trabalho, como escravo, para o seu “salvador” (Ramos, 2004). Ou seja, embora aparentasse ser uma ação humanitária, na realidade os portugueses buscavam criar situações de conflito entre os povos indígenas para que estes recorressem ao suporte da colônia e se tornassem cativos de seus “salvadores”.

Por fim, o outro método de recrutamento da mão de obra indígena era o descimento que consistia numa expedição missionária cujo objetivo era convencer os indígenas a “descerem de suas aldeias de origem e desistirem do seu modo de vida tradicional, sem oferecer resistência armada, passando a viver em novos aldeamentos especialmente criados pelos portugueses, denominados repartições” (Suchanek, 2012, p.244). Assim, aos indígenas que abandonassem suas comunidades eram prometidas terras para construir suas novas aldeias e um novo estilo de vida.

Segundo Suchanek (2012), o Alvará Régio de 1680 reconhecia que os indígenas descidos do sertão eram senhores de suas fazendas, e que estas não poderiam lhe ser tomadas, nem sobre elas se fazer moléstia, pois devia ser respeitado os direitos congênito e primário sobre suas terras. Desse modo, os descimentos se caracterizavam como uma estratégia de controle e imposição do deslocamento das populações indígenas para as aldeias construídas próximas aos estabelecimentos portugueses.

É importante destacar que no período colonial a legislação lusitana sobre a escravidão indígena era bastante controversa e oscilante. Pois, ao mesmo tempo em que a prática era considerada ilegal pelos portugueses havia casos que eram exceções à regra (Silva, 2020). Silva destaca que o primeiro governador geral do Brasil, Tomé de Sousa, estabeleceu no Regimento Geral de 1549 como se daria a liberdade das populações indígenas, isto é:

(1) Estabelecer a segurança e a paz da terra, mediante a vitória e a sujeição completa sobre as tribos índias revoltadas ou inimigas e sobre os seus aliados, os franceses; (2) Intensificar os esforços para proteção dos indígenas aliados dos portugueses, contra a espoliação e escravização e, em especial, acelerar a civilização e cristianização dos índios, mediante a fundação sistemática de aldeias; (3) Estabelecer um contato estreito e amistoso com os jesuítas, como pioneiros da política indigenista real, e sustentar as suas obras com apoio material. (Thomas, 1982, p. 74 apud Silva, 2020, p. 24).

Percebe-se assim que a política indigenista praticada nesse período consistia em oferecer proteção aos indígenas que se aliavam a coroa portuguesa e declarar guerra contra os insurgentes à colonização. “Neste período colonial, a legislação, portanto, não amparava efetivamente os indígenas, pois o interesse da coroa portuguesa era proteger apenas quem estivesse em comunhão com o governo” (Silva, 2020, p.24). Ou seja, o regulamento proibia a escravidão dos indígenas aliados e legitimava a escravidão dos revoltosos.

No entanto, embora a Coroa Portuguesa proibisse a escravidão dos indígenas aliados, a mão-de-obra destes foi amplamente explorada durante todo o período colonial, o que demonstra a “ambiguidade e contradição da Coroa, que anunciava seguir a Igreja e a proibição da escravização indígena, mas que na prática autorizava que colonos controlassem pessoas indígenas a partir de “guerras justas”, descimentos, e as diversas formas de escravização” (Milanez *et al.*, 2019, p. 2164). Assim, o posicionamento da Coroa dividia-se entre atender os interesses escravocratas dos

portugueses que desbravavam a colônia, e as reclamações dos missionários Jesuítas, “gerando uma legislação oscilante e contraditória, refletindo os conflitos de interesses que representavam projetos diferentes de incorporação da mão-de-obra indígena, entre missionários e colonos” (Ramos, 2004, p.246).

Por outro lado, a percepção colonial de que os indígenas eram silvícolas, selvagens e bárbaros que precisavam ser integrados a civilização para contribuírem na construção do Estado fez com que surgisse um processo de “domesticação” das populações originárias em que deveriam aprender o idioma e os costumes europeus. Isto é, “o diretório dos índios objetivava implementar uma ética disciplinadora e moralizadora, construindo aldeamentos para convivência coletiva dos indígenas, onde iriam trabalhar e ser catequizados” (Silva, 2020, p.25). Essa ética disciplinadora foi executada pelos missionários portugueses e foi chamada de catequização.

Segundo Stefanini (2022), a catequização dos indígenas justificou-se pela necessidade de estabelecer contato com os nativos para extração dos recursos naturais que demandavam mão-de-obra daqueles que conheciam a região e já estavam habituados à realização dessas práticas. Desse modo, diante das dificuldades de comunicação, os portugueses se viram frente a duas alternativas, aprender a língua nativa dos indígenas ou ensinar o português para eles. “Por tal realidade, optou-se por ensinar aos indígenas o dialeto português, sendo que os padres jesuítas foram enviados ao Brasil para a catequização dos povos que aqui se encontravam” (Stefanini, 2022, p.142).

A igreja católica acreditava que os indígenas eram selvagens que precisam ser “civilizados”. Por isso, era responsabilidade dos padres Jesuítas tornar os indígenas evangelizados, fiéis ao catolicismo, súditos da Coroa e falantes da língua portuguesa. Entretanto, foi a partir da catequização que se deu início ao processo de etnocídio da cultura e dos costumes indígenas, visto que “com o ensino da linguagem europeia, bem como sua religião dominante, os povos indígenas acabaram por, no mínimo, se desvincularem de suas crenças e culturas próprias” (Stefanini, 2022, p.142).

Assim, em 1845 foi criado o Regulamento das Missões, que determinava as diretrizes sobre a catequização e a “civilização” dos povos indígenas (Stefanini, 2022). Segundo Boas e Arantes (2008, p.262):

O Decreto nº 426, de 24.07.1845 (conhecido como Regulamento das Missões) regulamentou as missões de catequese e civilização dos índios e, assim, procurou-se estabelecer as diretrizes sérias, mais administrativas do que políticas, para o governo dos índios aldeados. Por ele, prolongava-se o sistema de aldeamentos explicitamente o entende como uma transição para a assimilação completa dos índios.

Desse modo, foi estabelecida a dicotomia entre os indígenas colonizados e os selvagens, sendo o indígena colonizado aquele que era aldeado, que havia sido catequizado e que vivia próximo dos civilizados, enquanto os selvagens seriam os “arredios à catequese e à civilização, que viviam nômades, errantes a vagar pelo território nacional, para os quais deveriam ser constituídas reservas a partir de terras devolutas” (Boas; Arantes, 2008, p.282).

De acordo com Stefanini (2022), os padres jesuítas eram contra a escravidão e acreditavam na catequização como uma forma de colonização sem violência. Assim, as missões envolviam o estabelecimento de uma economia baseada na agricultura e na inexistência de propriedades privadas. Todavia, “para os europeus, aqueles que resistissem à dominação, bem como, à catequização, deveriam ser aprisionados, e convencidos pela violência física e psíquica, com conseqüente prisão e morte” (Stefanini, 2022, p.143).

Para o indígena Daniel Munduruku (2009), o esforço dos governos desde o início do século XVI estava atrelado ao interesse de exterminar as populações indígenas que atrapalhavam o progresso e o desenvolvimento do país. Ele conta que o reconhecimento da humanidade dos povos indígenas se deu por meio de um documento assinado pelo Papa que impunha que os portugueses cuidassem bem dos nativos, visto que eles também eram filhos de Deus. Assim, “para torná-los cristãos, foi-nos enviado o exército cristão daquela época: a Companhia de Jesus. Vinham para converter os gentios, selvagens que não conheciam o deus cristão” (Munduruku, 2009, p. 63).

Portanto, a catequização teve papel fundamental na integração dos indígenas ao Estado brasileiro, porém “os indígenas não se mantiveram passivos à dominação de maneira geral, e em meados de 1555 a 1567 alguns deles travaram uma guerra (Confederação dos Tamoios) em relação aos colonizadores, em razão da escravidão e exploração que vivenciavam” (Stefanini, 2022, 144). Assim, diante das inúmeras perdas de mão-de-obra indígena por conta dos conflitos, os portugueses intensificaram o tráfico de escravos da África para o Brasil, com o objetivo de suprir a falta de trabalhadores

nativos (Stefanini, 2022).

Segundo Munduruku (2009, p.63):

Passaram-se os séculos e passaram-se muitos povos. A cruz dos jesuítas trouxe a dor, trouxe as doenças aqui desconhecidas, mas não trouxe a paz aos povos. Ficaram livres da escravidão e do trabalho forçado, mas nunca tiveram sossego. Suas terras – lugar de perambulação, de busca de sobrevivência, de rituais, de paz de espírito – foram constantemente ameaçadas pela ganância dos colonizadores. Leis foram elaboradas, aprovadas; leis foram descumpridas e a morte continuou a rondar a harmonia comunitária. Mesmo a República, proclamada sob os auspícios do Positivismo, não foi suficiente para conter a sanha dos caçadores de índios.

Isto é, mesmo após o fim da colonização portuguesa, as populações indígenas continuaram a serem perseguidas para serem integradas ao Estado de forma que fosse possibilitada a exploração das terras por eles habitada. Na década de 1970, por exemplo, era permitido que uma única pessoa comprasse pedaços de terra no Pará equivalentes a países inteiros da Europa porque, se acreditava que esses compradores ajudariam a contribuir para o desenvolvimento do Brasil. Desse modo, a essas pessoas eram dadas garantias documentais de que não havia presença de nativos naquelas terras e que, portanto, podiam ser livremente colonizadas (Munduruku, 2009). No entanto, não era verdade, pois aqueles territórios eram habitados por diferentes povos e guardavam a riqueza de muitas tradições. Assim, para os colonizadores “a saída foi tirar o indígena de lá, usando mecanismos de repressão e até assassinatos, muitas vezes por jagunços contratados especialmente para ‘fazer o serviço’” (Munduruku, 2009, p. 64).

Uma outra estratégia do governo brasileiro para controle das populações indígenas foi instituir o Estatuto do Índio (Lei nº 6.001 de 19 de dezembro de 1973) que descrevia o que era ser “índio” e quais os direitos que lhe cabiam como tutelado da nação. “No estatuto, o “índio” era considerado relativamente capaz, ou seja, como um menor de idade impossibilitado de responder por seus atos, cabendo à FUNAI o papel de tutora” (Munduruku, 2009, p. 64). No entanto, embora teoricamente a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) criada por meio da Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967, devesse assegurar a sobrevivência dos povos indígenas, ela agia conforme a vontade do Estado e se omitia diante de ações governamentais que inviabilizavam as condições de vida das populações originárias (Munduruku, 2009).

Assim, com o passar dos anos várias organizações indigenistas foram criadas

com o intuito de fazer frente à violência contra os povos originários e o paternalismo da política oficial. Entretanto, apesar da colonização portuguesa ter sido finalizada em 1815 com a elevação do Brasil à condição de província de Portugal e posteriormente com a independência do país em 1822, os rastros de destruição deixados pela política genocida e etnocida europeia acompanham a história das populações indígenas até os dias de hoje (Munduruku, 2009).

Dessa forma, podemos afirmar que a violência colonial não chegou ao fim com a saída dos portugueses do território brasileiro pois, ela continua se manifestando por meio de novas formas de dominação, de narrativas racistas e de tentativas de extermínio político, cultural, simbólico e espiritual dos diferentes estilos de existências indígenas (Longhini, 2021).

Conforme Tubinambá (2019) em entrevista dada ao Instituto Humanitas Unisinos (IHU), o genocídio e o etnocídio dos povos indígenas se perpetuaram no século XXI de forma mais sutil e perversa, pois com o apoio do judiciário e do governo brasileiro as populações indígenas estão sendo sistematicamente aniquiladas. Ou seja:

O etnocídio é a negação da nossa existência ao afirmar que, para ser índio ou quilombola, é preciso que as pessoas vivam como no século XVI. A teoria reconhece que todas as culturas são dinâmicas, mas negam essa dinamicidade cultural aos povos originários. Essa é uma tentativa de nos “etnocidar”. Quando algum indígena aceita essa condição de negação às próprias raízes ele passa a ser integrado à sociedade nacional, mas quando não aceita é etnocidado. Por outro lado, tem o genocídio. A morte física é uma forma de eliminar todos aqueles que não aceitam o etnocídio e resistem a se integrar à chamada “sociedade civilizada”. São dois processos que caminham juntos, desde o aldeamento indígena, na antiga tentativa de catequizá-los e torná-los não índios para tirar deles o direito à terra (Tupinambá, 2019, s/p).

Dessa maneira, a luta pela manutenção e demarcação dos territórios indígenas, pela preservação da identidade, das linguagens, saberes e cosmologias representam o processo de resistência das populações originárias contra os antigos e atuais mecanismos da colonialidade (Longhini, 2021).

De acordo com Longhini (2021), o movimento indígena possui uma histórica luta de resistência contra a generalização e o apagamento das suas individualidades, tanto “que culminou na inclusão de um capítulo específico da Constituição de 1988 em que a perspectiva do “índio como categoria transitória” foi oficialmente abandonada pelo Estado” (Longhini, 2021, p.68). Esse capítulo, prevê o reconhecimento do direito

dos povos indígenas de “terem seu modo de vida, línguas, costumes respeitados, bem como o direito à habitação de seus territórios” (Longhini, 2021, p.68). No entanto, mesmo presente na Lei, esses direitos constitucionais não foram de fato cumpridos pelo Estado como aponta Casé Angatu para o site Outras Palavras (2017, s/p):

Nossos corpos, rituais, cosmologias e formas de viver são, em conjunto, natural e espontaneamente uma oposição ao capitalismo e um incômodo ao seu estado, que precisa nos negar direitos e combater. Os donos do poder econômico negam há mais de 500 anos o nosso Direito Congênito e Natural ao Território. Recusam também nossa autonomia enquanto Povos. Mesmo a própria Constituição de 1988, apesar de avançar no sentido de não mais nos encarar como em extinção, em seus artigos 231 e 232 não oferecem garantias definitivas à demarcação de nossos Territórios e à nossa autonomia.

Diante disso, percebe-se que o contexto atual da luta para garantia de direitos dos povos indígenas não é muito diferente do período da colonização portuguesa, visto que as populações originárias ainda estão sob ameaça de serem dizimadas pela contaminação dos rios causados pelos garimpos ilegais, por epidemias de doenças respiratórias, pela influência do consumo excessivo de álcool e outras drogas e pela perda dos territórios para o agronegócio. Nesse sentido, Tupinambá (2019, s/p) destaca:

Vale lembrar que na ditadura militar o maior número de vítimas foi de índios. A partir do Relatório Figueiredo, soube-se que mais de 8 mil índios foram mortos na ditadura. Por quê? Porque nós, os povos indígenas, estamos diante dos projetos desenvolvimentistas que vão para o meio da mata. Na floresta Amazônica, Belo Monte é um exemplo disso. A Ferrovia Leste-Oeste, que sai de Ilhéus, vai para o Tocantins também. Isso serve somente para desmatar a floresta para plantar soja, trigo e pasto para o gado. Quem está no meio do caminho? Os povos originários e, por vezes, as populações ribeirinhas, os povos da mata e o povo quilombola. Por isso, inclusive nos governos anteriores, somos colocados como moeda de troca com a bancada ruralista e somos vistos como inimigos, de modo que se legisla para nos tirar da frente desses projetos. Mas quando eles não conseguem fazer isso por meio da lei, fazem na marra por meio da pistolagem.

Compreende-se, portanto, que a colonização portuguesa deixou marcas profundas e irreversíveis na história das populações indígenas. Marcas essas, que evidenciam a forma brutal como o Estado brasileiro foi consolidado. Mudaram-se os governos, presidentes entram e saíram, legislações foram elaboradas, instituídas e alteradas, mas a perseguição contra as populações indígenas continua. Bem como, o projeto de dominação e exploração de suas terras. Por isso, como destaca Tupinambá (2019), a luta pela demarcação de terras vai além de uma questão de posse. É uma luta

para proteger um território sagrado.

Nós não somos donos da terra, nós somos a terra. O direito congênito, natural e originário é anterior ao direito da propriedade privada. Não estamos lutando por reforma agrária. Pelo fato de nós sermos a terra, temos o direito de estarmos na terra e o direito de proteger o que chamamos de sagrado, a natureza, é ela que nos nutre e nós a nutrimos à medida que a protegemos. Fazemos isso para proteger o nosso sagrado, e a natureza e a terra são sagradas. Trata-se de uma luta por um direito natural (Tupinambá, 2019, s/p).

Diante do exposto, percebe-se que a violência contra os povos indígenas, no contexto brasileiro, está diretamente associada a violência ambiental. Deste modo, acreditamos que a luta pela defesa dos direitos dos povos indígenas é questão que envolve todos os brasileiros, pois é uma luta de defesa da natureza e contra o desenvolvimentismo mercadológico-capitalista do agronegócio.

## **1.2 As Populações Indígenas no Contexto Amazônico**

Segundo os dados do último Censo de 2022, o Brasil possui 1.693.535 mil pessoas autodeclaradas indígenas que representam 0,83% do total de habitantes do país. Dentre estes, 867,9 mil (51,25%) vivem na Amazônia Legal e 490,9 mil habitam o estado do Amazonas (IBGE, 2023). Isto é, os três municípios brasileiros com o maior número de indígenas são do Amazonas sendo 71,7 mil indígenas vivendo na capital amazonense, 48,3 mil residindo em São Gabriel da Cachoeira e 34,5 mil morando em Tabatinga. Dessa forma, essa massiva concentração de populações indígenas no Estado teve historicamente uma forte influência na cultura, na culinária e nos hábitos dos amazonenses.

No entanto, assim como as populações indígenas do restante do país, os povos indígenas da Amazônia também foram alvo de diversos tipos de perseguições e discriminações que iniciaram no período colonial e perduram até os dias de hoje. Segundo Da Silva (2020), durante a colonização, as populações que habitavam a região do Rio Negro eram expulsas de seus territórios e obrigadas a migrar de um local para outro em busca de meios para sobreviver. Entretanto, os indígenas capturados eram “levados para trabalhar na construção de grandes cidades como, por exemplo, Belém, Manaus e para trabalhar na extração de látex, borracha, piaçava e outros produtos da floresta amazônica” (Da Silva, 2020, p.223).

Conforme Calegare, Lopes e Zacarias (2021), o território onde hoje é a capital

do Amazonas já foi densamente ocupado por diferentes populações indígenas.

Os viajantes do séc. XVI relataram que toda a região dos rios Solimões, Negro e Amazonas era densamente povoada por indígenas. Onde atualmente está a capital amazonense habitavam os Manáó, Tarumã e Baré. Em 1669, os jesuítas e portugueses construíram nessa localidade estratégica o forte São José do Rio Negro e o aldeamento Lugar da Barra, que daria origem à atual cidade, com mão de obra de indígenas escravizados e trazidos de outras localidades (Calegare; Lopes; Zacarias, 2021, p.334).

Segundo Figueiredo (2020) durante o século XVII, grande parte das cidades e dos núcleos coloniais da Amazônia passavam por uma severa crise econômica devido a perda de mão-de-obra indígena ocasionada pelos maus-tratos da escravidão e pela epidemia de varíola que dizimou diversas populações nativas. Assim, “para as autoridades portuguesas do Grão-Pará, o dilema seria resolvido com a intensificação das expedições de resgates para áreas ainda não exploradas do oeste da Amazônia, notadamente o vale do rio Negro” (Figueiredo, 2020, s/p).

Dessa forma, em 1723, o então governador João Maria da Gama autorizou que tropas de resgates começassem a captura de indígenas do Rio Negro. Porém, os portugueses não estavam preparados para resistência da nação dos Manáós. De acordo com Figueiredo (2020, s/p) “os indígenas impediram a entrada das tropas no rio, para fúria da elite portuguesa do Pará, que exigia providências enérgicas das autoridades em coibir a ousadia. Morreram dezenas de soldados e índios nos confrontos”.

O combate entre portugueses e a nação Manáós durou vários anos e dizimou milhares de pessoas. Em um dos confrontos, no ano de 1727, os portugueses assassinaram mais de “15 mil índios incluindo velhos, mulheres e crianças, além de incendiar 300 malocas. Alguns dos sobreviventes foram aldeados para o Lugar da Barra e mais de 2 mil foram aprisionados em correntes para serem levados a Belém e vendidos como escravos” (Figueiredo, 2020, s/p). Os combates continuaram por todo o ano de 1727 quando o exército português destruiu “os últimos resistentes e principais aliados dos Manáós, os indígenas da nação Maiapenas, liberando o médio e o alto rio Negro para, enfim, realizarem seus resgates” (Figueiredo, 2020, s/p).

Nesse sentido, a escravidão dos povos indígenas da Amazônia seguiu os mesmos métodos adotados em outras regiões da colônia. Com a diferença de que práticas como descimentos e a repartição dos indígenas foram mantidas mesmo após o fim da

colonização portuguesa (Ramos, 2004). Ou seja, na Amazônia predominou, “durante o século XIX, uma política de submissão da mão-de-obra e escravização do indígena, ignorando as discussões dos grandes centros urbanos do sul do Império, em um período em que já se discutia, nos movimentos abolicionistas, a libertação dos escravos negros” (Ramos, 2004, p.253). Desse modo, o processo de exploração dos territórios indígenas na Amazônia perdurou para além do período colonial e manteve-se ativo mesmo após a constituição de 1988 e as respectivas leis de proibição da escravidão e a demarcação de terras indígenas (Ramos, 2004).

Nas décadas de 1940 e 1950 representantes da Igreja Católica e da Igreja Protestante/Evangélica começaram a entrar na região amazônica e iniciaram sua política de concentração dos povos indígenas em aldeamentos como forma de civilizar os nativos. “Muitos indígenas deixavam suas aldeias para morar nesses aldeamentos criados pelas Igrejas, assim como deixavam de falar suas línguas maternas (forçados pelas igrejas), sua cultura musical, dança, pesca, caça, coleta e outros saberes e conhecimentos” (Da Silva, 2020, p.224). Logo, esses aldeamentos se “transformaram em centros de missões e outros, posteriormente, em centros urbanos que hoje são sedes dos municípios ao longo do Rio Negro: Barcelos; Santa Isabel; São Gabriel da Cachoeira” (Da Silva, 2020, p.224).

Por outro lado, as populações indígenas que foram expulsas de seus territórios e/ou que se viram obrigadas a migrarem para as cidades devido as situações de vulnerabilidade em que se encontravam nas aldeias, acabaram por enfrentar outros tipos de discriminação relacionadas as suas origens. Isto é, a migração indígena para os centros urbanos ocorreu de muitas formas, dentre elas havia os casos de indígenas que se mudavam para as cidades em busca de empregos, tratamentos de saúde, escolas ou um novo estilo de vida. No entanto, ao chegarem nas cidades, os indígenas vivenciavam vários tipos de dificuldades que os colocavam em situações de marginalização e invisibilidade (Baines, 2001).

Na Amazônia, por exemplo, a migração indígena para as cidades faz parte da história de diversas etnias como os Apurinã, Arapasso, Baniwa, Baré, Deni, Desana, Kaixana, Kambeba, Kokama, Macuxi, Miranha, Munduruku, Mura, Tikuna, Tukano, Sateré-Mawé, Tariano e Tuyuca. Sendo essas, as principais etnias que formam a população indígena que reside em Manaus. “Essa população se encontra distribuída em vários bairros e áreas de ocupação irregular. Em alguns bairros, porém, há uma

expressiva concentração de uma determinada etnia, como é o caso, por exemplo, dos Tikuna no bairro Cidade de Deus, na Zona Norte” (Rosa, 2018, p.135).

No que seria a futura capital do estado do Amazonas, os aldeamentos pequenos e de maioria indígena, foram promovidos à categoria de vila e em 1832 foi denominada como Manaus, “onde quase 80% da população era composta de índios destribalizados e mestiços que não falavam a língua portuguesa como língua materna” (Freire, 1987 apud Calegare; Lopes; Zacarias, 2021, p.334).

Conforme Calegare, Lopes e Zacarias (2021, p.334):

Os padrões de ocupação, povoamento e urbanização de Manaus se intensificaram do período da borracha (metade do séc. XIX) em diante, quando a cidade passou a crescer e ser destaque, sempre havendo presença dos indígenas. Com a criação da Zona Franca de Manaus, nos anos 1960, a cidade veio se expandindo exponencialmente e a circulação de indígenas do interior aumentou.

Diante disso, apesar das migrações ocorrerem por todo o país, a política indigenista sempre teve o foco direcionado nos indígenas que vivem nas Terras Indígenas (TI's) situadas na zona rural e deixaram desassistidos os indígenas que residem em contextos urbanos. Segundo Calegare, Lopes e Zacarias (2021), desde a colonização as populações indígenas em Manaus são postas no lugar de subalternização, apagamento cultural e invisibilização. “Esse padrão continua se prolongando e suas condições nas cidades se igualam às dificuldades existentes nas periferias ou bairros mais afastados, já que é nesses lugares, de forma geral, que eles residem” (Calegare; Lopes; Zacarias, 2021, p.334). Segundo Rosa (2018, p.132):

Embora não saibamos apontar com exatidão o tamanho da população indígena urbana, sabe-se que, os índios em Manaus, em decorrência da omissão do órgão indigenista responsável no que se refere à atenção de indígenas na cidade, seguida pela omissão dos poderes públicos em face do fornecimento dos serviços básicos essenciais ao bem-estar físico, psicológico e social, encontram-se à margem da cidade legal, estando impossibilitados de usufruir do aparelhamento urbano.

Dessa forma, as populações indígenas que chegavam em Manaus acreditando que teriam acesso à educação, saúde e emprego passaram a fazer parte da massa de pobres e excluídos pelo poder público que viviam em áreas insalubres, em moradias precárias e sem acesso a saneamento básico (Rosa, 2018). Nesse sentido, diversos

grupos indígenas começaram a se organizar politicamente de maneira a tornarem visíveis suas demandas e alcançarem objetivos em comuns (Dos Santos Ferreira; Calegare, 2019).

Assim, a formação das comunidades indígenas nos ambientes citadinos funcionou não somente como uma estratégia de adaptação ao contexto urbano, mas também como “uma forma de garantir uma rede de comunicação entre os pares, a perpetuação de tradições originárias e efetivar um movimento político em prol da reivindicação de direitos” (Dos Santos Ferreira; Calegare, 2019, p.83).

Da mesma maneira, a migração indígena para os centros urbanos também fez com que os moradores das cidades questionassem a identidade indígena e duvidassem se eles conseguiram preservar suas comunidades ou se seriam engolidos pelo meio urbano. Isto é, a mudança dos indígenas para o ambiente urbano costuma ser pensada como um processo de desvinculação cultural em que os indígenas se tornam iguais aos povos da cidade e perdem a sua essência (Rosa, 2018).

Todavia, as “tentativas populares de argumentar que o índio na cidade "deixa de ser índio" são fruto de um preconceito altamente pejorativo quanto ao índio, que o congela no tempo e no espaço, colocando-o em oposição à vida urbana e relegando-o ao atraso, à pobreza e à ignorância” (Baines, 2001, p.01). E que ignora toda a “gama de fatores históricos de opressão e discriminação que permeiam o processo de saída dos indígenas de suas terras tradicionais” (Rosa, 2018, p.132).

De acordo com Baines (2001), ao longo dos anos tem sido difícil estimar o quantitativo de indígenas que residem nas cidades brasileiras devido os critérios utilizados para definir o que é ser indígena. O Estado tem dificuldade de reconhecer as pessoas indígenas que moram nas cidades como pessoas indígenas. Assim, atribuem diversas características, estereótipos e definições sobre como é a identidade indígena de forma a poder rotular esses indivíduos.

Para Dos Santos Ferreira e Calegare (2019, p.79) essa “preocupação em saber quem era índio girava em torno do fenômeno da submergência das etnias, que por força das circunstâncias históricas – podendo-se sugerir também a migração para as cidades – afastavam os grupos indígenas de suas referências”. Assim, utilizando-se da justificativa de que os indígenas que moram na cidade deixam de ser indígenas, o governo abdicava de seus deveres para com os povos originários e os negligenciava deliberadamente.

Dessa maneira, Baines (2001, p.01) afirma que:

A identidade indígena nos centros urbanos configura-se nitidamente como uma identidade social contextual. A mesma pessoa pode se considerar indígena em alguns contextos, e não em outros, ou apelar a outras identidades genéricas geradas historicamente em situações de contato interétnico, como caboclo, índio civilizado, descendente de índio, remanescente, índio misturado etc.

Nesse sentido, a vida na cidade e a constante exposição a situações de discriminação fez com que muitos indígenas internalizassem o preconceito contra si mesmos e buscassem assumir outras formas de autoidentificação tanto para se adaptarem ao contexto urbano, quanto para escaparem dos estereótipos relacionados a identidade indígena (Baines, 2001).

Compreende-se portanto que “a inserção dos indígenas no mundo urbano impõe-lhes desafios, dificuldades e adaptação para a constituição de um novo modo de vida, que não os torna menos índios, apesar de distingui-los daqueles indígenas que permanecem aldeados ou em cidades menores” (Calegare; Lopes; Zacarias, 2021, p.335).

Contudo, os olhares e interesses sobre as populações indígenas da Amazônia permaneceram, ao longo dos anos, com as mesmas características de intenção de dominação e exploração, “tal como eram nos primórdios da sua colonização, seja pelo interesse do próprio país que intenciona alargar suas ações econômicas exploratórias ou de países estrangeiros, cujos objetivos visam favorecer o Capitalismo” (De Almeida; De Araujo Soares, 2020, p.195). Assim, a luta pela conquista e manutenção dos direitos indígenas sobre suas terras tornou-se um processo constante de resistência diante da maleabilidade dos governos em indeferir, conforme seus próprios interesses, sobre regimentos juridicamente estabelecidos (Terena, 2019).

Em suma, a relação da sociedade brasileira com os povos indígenas envolve uma situação complexa de aproximação e afastamento em que ao mesmo tempo que se reconhece a participação indígena no contexto sociocultural brasileiro, há uma negação dessa ascendência e um apagamento da presença dessas populações no meio urbano (Dos Santos Ferreira; Calegare, 2019).

## CAPÍTULO 2 – PRECONCEITO, DISCRIMINAÇÃO E RACISMO

A expansão econômica imperial e a descoberta de um novo mundo foram o ponto de partida sobre o qual a cultura renascentista iria refletir sobre a unidade e a multiplicidade da existência humana. Isto é, se até então a qualidade de ser humano estava relacionada com o pertencimento político ou religioso, após a expansão comercial deu-se início “a construção do moderno ideário filosófico que mais tarde transformaria o europeu no homem universal e todos os povos e culturas não condizentes com os sistemas culturais europeus em variações menos evoluídas” (Almeida, 2020, p.25).

Esse modelo filosófico foi chamado de iluminismo e tornou-se a base das revoluções sociais de rompimento com as instituições absolutistas e com o poder da nobreza. Segundo Almeida (2020), as revoluções inglesas, americana e francesa impulsionaram o processo de reorganização do mundo “de uma longa e brutal transição das sociedades feudais para a sociedade capitalista em que a composição filosófica do homem universal, dos direitos universais e da razão universal mostrou-se fundamental para a vitória da civilização” (Almeida, 2020, p. 26). Porém, esse modelo de civilização estabelecia formas de comparação e classificação entre os grupos humanos com base nas características físicas e culturais e determinava a distinção entre as populações como selvagens ou civilizadas.

Assim, com a expansão imperialista esse padrão civilizatório foi levado para outros lugares do mundo, para as populações tidas como “primitivas” que ainda não conheciam os benefícios da liberdade, da igualdade e do livre mercado. Dessa maneira, o sistema de classificação de seres humanos estipulado pelo iluminismo serviria não somente como um prospecto filosófico, mas como uma das ferramentas do colonialismo europeu para a submissão e exploração das populações das Américas, da África, da Ásia e da Oceania (Almeida, 2020).

Segundo Smith (2018), “o imperialismo proporcionou os meios pelos quais conceitos acerca do que se considera humano poderiam ser sistematicamente aplicados como formas de classificação, por exemplo, mediante hierarquias de raça e tipologias de diferentes sociedades” (p.38). Nesse sentido, a “ciência” aliada ao imperialismo permitiu que esses sistemas de classificação determinassem o tipo de relação entre o poder imperial e as comunidades indígenas. Assim, o movimento de levar civilização

para onde ela não existia estava atrelado ao ponto de vista político que subdividia a humanidade em raças e que supunha que “as raças com maior desenvolvimento evolutivo deveriam civilizar, tutelar ou absorver as raças com desenvolvimento num estágio inferior” (Carone, 2014, p.15).

Conforme Almeida (2020), a biologia e a física serviram como meios de explicar a diversidade humana, ou seja, acreditava-se que as características biológicas (determinismo biológico) ou as condições climáticas (determinismo geográfico) eram capazes de explicar as diferenças morais, psicológicas e intelectuais entre as raças. Desse modo, entendia-se que “a pele não branca e o clima tropical favoreciam o surgimento de comportamentos imorais, lascivos e violentos, além de indicarem pouca inteligência” (Almeida, 2020, p.29). Smith (2018, p.38) afirma que:

Uma das supostas características dos povos primitivos era de que nós não conseguiríamos usar nossas mentes e intelectos. Não podíamos inventar coisas, não podíamos criar instituições nem história, não podíamos imaginar, não podíamos produzir nada de valor, não sabíamos usar a terra, nem outros recursos do mundo natural, não praticávamos as artes da “civilização”. Por falta de tais virtudes nós nos desqualificamos, não apenas da civilização, mas de nossa própria humanidade. Em outras palavras, nós não éramos completamente humanos; alguns de nós não eram nem mesmo considerados parcialmente humanos.

Logo, baseados nesses pressupostos, os processos de desumanização se tornaram frequentes e se justificavam pela ideologia do humanismo e liberalismo e pela afirmação das demandas morais relacionadas com a concepção do que seria o “homem civilizado” (Smith, 2018). Dessa forma, ao considerar os povos indígenas como não sendo totalmente humanos, ou tratá-los explicitamente como não humanos, permitiu-se o distanciamento e a aplicação de várias formas de genocídio e dominação. “Alguns povos indígenas (os “não humanos”) eram caçados e mortos como animais; outros (os “parcialmente humanos”) eram arrebanhados e colocados em reservas como criaturas que deviam ser amansadas, marcadas e postas para trabalhar” (Smith, 2018, p. 39).

Compreende-se assim, que a divisão da humanidade em raças acabou estabelecendo uma hierarquia entre elas e conferindo um estatuto de superioridade e inferioridade entre os povos. Nesse sentido, a concepção de que certos humanos são mais humanos do que outros levou a processos de submissão e escravidão e a naturalização da desigualdade de direitos. Isto é, “se alguns estão consolidados no imaginário social como portadores de humanidade incompleta, torna-se natural que não

participem igualmente do gozo pleno dos direitos humanos” (Carneiro, 2011, p. 15).

Essa ideologia da existência de uma superioridade humana está atrelada as concepções do racismo, um fenômeno social, que articula a divisão das raças humanas de forma sistemática em que condições de subalternidade e privilégio são distribuídas entre os grupos raciais e se concretizam nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas (Almeida, 2020). Todavia, é importante destacar que raça é uma construção social que assumiu vários significados ao longo da história. Na Idade Média, por exemplo, era utilizada como sinônimo de casta, sendo aplicada a plantas e animais. Já no final do período medieval era empregada como referência às linhagens nobres da Europa. Mas, foi após a expansão ultramarina que a expressão começou a ser utilizada como referência aos nativos africanos e americanos (Lima, 2019).

De acordo com Lima, “na Europa do século XVIII, o termo raça passou a ser utilizado para indicar as variações do gênero humano e, no século XIX, com as teorias das raças e racionalismo científico, tornou-se critério de catalogação das supostas espécies humanas” (2019, p.14). Nesse sentido, apesar dos diversos significados assumidos em cada contexto histórico, verifica-se que a noção de raça é constantemente associada a ideia de que a humanidade pode ser subdividida em diferentes grupos cuja relação de superioridade/inferioridade é mantida entre eles. “Trata-se de uma concepção que, em sua essência, diz respeito às relações de poder e necessidade de controle, sendo constantemente invocada para justificar práticas de dominação de um grupo sobre o outro” (Lima, 2019, p.15).

Dessa maneira, “é o racismo que cria a raça e os sujeitos racializados” (Almeida, 2020, p.64) e se estabelece através das inter-relações como um marcador das diferenças entre humanos e fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução de diferentes tipos de violência e desigualdades (Almeida, 2020). O racismo é, portanto, uma construção social com fins políticos e se fundamenta na discriminação com base na cor, religião, etnia, origem e ascendência (Lima, 2019).

Segundo Carneiro (2011), “uma das características do racismo é a maneira pela qual ele aprisiona o outro em imagens fixas e estereotipadas, enquanto reserva para os racialmente hegemônicos o privilégio de ser representados em sua diversidade” (p.70). Isto é, há uma construção no imaginário social sobre as características que descrevem cada tipo de ser humano. Essas características correspondem a generalizações de vários

aspectos da vida dos sujeitos (comportamentos, aparência física, local de moradia etc.) e servem para classificar e simplificar a relação imagem/conceito que se adquire na convivência em grupo. Essas generalizações são chamadas de estereótipos e funcionam como atribuições de valores positivos ou negativos as características do grupo e aos locais de poder que são ocupados por esses indivíduos (Souza, 2012).

Dessa forma, o estereótipo é um produto social, fruto das relações sociais estabelecidas entre os indivíduos e que representa as visões obtidas sobre essas relações. Ou seja, “os estereótipos constituem a memória do indivíduo sobre determinado objeto estereotipado, sendo representações partilhadas que refletem problemas, projetos e estratégias de grupos sociais” (Souza, 2012, p. 207). Assim, quando o estereótipo se torna algo social, quando é externado para pessoas e grupos e traz um traço genérico que representa um determinado grupo, podendo ser negativo ou positivo, ele passa a ser visto como componente cognitivo de uma atitude: o preconceito. Portanto, os estereótipos formam a base da composição de um preconceito em relação a um indivíduo ou a um grupo (Souza, 2012).

Entende-se que o preconceito é uma atitude que envolve um julgamento prévio, na maioria das vezes negativo, sobre pessoas ou grupos sociais, e que causa comportamentos de discriminação. Para Crochik (2006), o processo de tornar-se indivíduo que envolve a socialização e o desenvolvimento da cultura se dá em função da luta pela sobrevivência, assim, o preconceito surgiria como resposta aos conflitos presentes nessa luta. No entanto, embora haja o componente racial, o preconceito não é necessariamente uma manifestação do racismo. “Pelo contrário: é o racismo que gera os piores e mais violentos preconceitos. Dentre eles, o mais profundo e abrangente é a noção da inferioridade e superioridade racial inata entre os seres humanos” (Moore, 2007, p.280).

Por outro lado, a discriminação racial “é a atribuição de tratamento diferenciado a membros racialmente identificados” (Almeida, 2020, p. 32) e tem como fundamento o uso da força para atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça. Nesse sentido, “a discriminação racial teria como motor a manutenção e a conquista de privilégios de um grupo sobre o outro, independentemente do fato de ser intencional ou apoiada em preconceito” (Bento, 2014, p.28). Assim, a discriminação racial se utiliza do sentimento de pertencimento social em que um grupo acredita que para proteger os seus precisa excluir os demais. A exclusão aqui é entendida como um descompromisso político com o

sofrimento do outro e com uma desvalorização do outro como ser humano.

Da mesma maneira, frente a diversidade étnica, as políticas de branqueamento surgiram como estratégias de aniquilação das diferenças e tentativa de hegemonia racial. De acordo com Carone (2014) a ideologia do branqueamento era uma espécie de darwinismo social que acreditava na seleção natural em prol de uma “purificação étnica” cujo indivíduo branco se sobressairia frente as demais raças e produziria “pelo cruzamento inter-racial, um homem ariano plenamente adaptado às condições brasileiras” (Carone, 2014, p. 16). Assim, a miscigenação se constituiu como um instrumento de embranquecimento que fornece por meio da instituição de uma hierarquia cromática e de fenótipos um benefício simbólico aqueles que estão mais próximo do ideal humano da branquitude (Carneiro, 2011).

No entanto, com o passar do tempo, a ideologia do branqueamento sofreu alterações e o que inicialmente era uma problemática das elites brancas sobre obter uma raça pura, tornou-se uma acusação de que os povos racializados desejavam tornarem-se brancos para alcançarem a identidade e os privilégios da branquitude (Bento, 2014). Ocorreu então, uma nova forma de discriminação, em que os “mestiços” eram vistos como oportunistas e sem identidade étnica. “O termo pardo se presta apenas a agregar os que, por terem sua identidade étnica e racial destrocada pelo racismo, pela discriminação e pelo ônus simbólico que a negritude contém socialmente, não sabem mais o que são ou, simplesmente, não desejam ser o que são” (Carneiro, 2011, p. 67).

Frente a esse pressuposto Fanon (1952/2022) descreveu:

Começo a sofrer por não ser um branco na medida em que o homem branco me impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado, extorque de mim todo o valor, toda a originalidade, diz que eu parasito o mundo, que preciso o quanto antes acertar o passo com o mundo branco [...]. Então tentarei basicamente me tornar branco, isto é, obrigarei o branco a reconhecer a minha humanidade (p. 112-113).

Dessa forma, compreende-se que o racismo retira do indivíduo toda e qualquer identidade que ele possa vir a ter e o força a se espelhar nos modelos da branquitude. Assim, é possível afirmar que o racismo é parte da ordem social. Ele é uma consequência estrutural do modo como se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e familiares. Ou seja, o racismo não é uma patologia ou um desarranjo institucional, ele é estrutural e parte de um processo social (Almeida, 2020).

Portanto, entendendo o racismo como um fenômeno social, que está imbricado nas relações humanas e que afeta a maneira como os indivíduos se constituem e conduzem suas vidas, nos interessa a partir de agora analisar como a psicologia compreende esse fenômeno, como tem investigado seus efeitos e o que tem produzido cientificamente a respeito dessa temática.

Os estudos sobre as relações sociais no campo da psicologia surgiram na década de 1930 quando os psicólogos começaram a investigar as interações de indivíduos dentro de grupos e da sociedade como um todo. “Eles examinaram o efeito das organizações sociais sobre os indivíduos e de que maneira as estruturas sociais são influenciadas pela psicologia dos indivíduos” (Collin *et al.* 2012, p. 216). Desse modo, surgiram novos temas de interesse para a psicologia dentre eles: atitudes, preconceitos de grupo, conflitos, conformidade, transformação social etc.

O preconceito, por exemplo, começou a ser estudado a partir da segunda guerra mundial quando foi verificado um desenvolvimento progressivo de um padrão social contra comportamentos e crenças racistas. Até a década de 1920, buscavam-se bases verídicas sobre a origem do preconceito “pois não se estudava o tema, partindo-se do princípio de que seria um fenômeno irracional ou injustificado. Acreditava-se, porém, que as diferenças entre os grupos sociais eram, de fato, reais” (Lins; Lima-Nunes; Camino, 2014, p. 96). Assim, de lá para cá os psicólogos sociais vêm estudando diversos fatores que podem estar relacionados com o preconceito, bem como, buscando estratégias para colaborar com o fim da discriminação social (Lins; Lima-Nunes; Camino, 2014).

Nesse sentido, da mesma maneira que existem diferentes vertentes psicológicas que estudam e analisam os fenômenos da mente humana, as concepções sobre preconceitos e estereótipos também assumem várias definições teóricas dentro da psicologia. Assim, no campo da psicologia social, a definição mais adotada foi formulada por Gordon Allport (1897-1967) que definiu o preconceito como “uma antipatia baseada numa generalização falha e inflexível, que pode ser sentida ou expressa e que se dirige a todo um grupo ou a um indivíduo porque este faz parte do grupo” (Lima, 2020, p. 19). Ou seja, para Allport o preconceito é uma atitude hostil que é direcionada aos indivíduos por causa do seu pertencimento social. No entanto, outros estudos questionavam as definições de Allport, alegando que elas levariam a uma falsa suposição de que o preconceito é algo inflexível e sem relação com o contexto social

das inter-relações e as posições de poder dos grupos sociais (Lima, 2020).

Compreende-se aqui que atitude é a maneira “de pensar, sentir e reagir a um determinado objeto que pode ser uma pessoa, um grupo de pessoas, uma questão social, um acontecimento, enfim, qualquer evento, coisa, pessoa, ideia, etc.” (Braghirolli *et al*, 2014, p. 71). Nesse sentido, a atitude é um conjunto de crenças que possuem carga afetiva pró ou contra algum objeto social e que direciona para uma ação cujos afetos e cognições são relativos a esse objeto (Lima, 2020). Dessa forma, os preconceitos seriam a manifestação dessas crenças direcionadas a um objeto/pessoa específico.

Teorias recentes descrevem as noções psicológicas da discriminação nos conflitos de exclusão/inclusão social. Dessa maneira, compreende-se que o preconceito se constitui como uma vertente subjetiva de conflitos de poder entre grupos e evolui para o interior dos grupos majoritários. Assim, conforme Camino e Pereira (2000 apud Lins; Lima-Nunes; Camino. 2014) o preconceito pode ser entendido como uma forma de relação intergrupar na qual o “quadro específico das relações assimétricas de poder se desenvolvem no seio dos grupos dominantes, atitudes depreciativas e, comportamentos hostis e discriminatórios em relação aos membros de grupos minoritários por serem membros desses grupos” (p.96).

Por outro lado, como visto no tópico anterior, os estereótipos são a base da composição de um preconceito em relação a um indivíduo ou a um grupo. Nesse sentido, os estereótipos se constituem como “estruturas cognitivas (esquemas) que contém nossos conhecimentos e expectativas sobre os grupos humanos e seus membros, e que muitas vezes determinam nossos juízos e avaliações sobre eles” (Lima, 2020, p. 20). Assim, nas percepções sociais, os estereótipos assumem as funções psicológicas de “sistematizar e simplificar as informações para dar sentido ao mundo e resguardar os valores do indivíduo, protegendo sua identidade através da manutenção das imagens dos outros grupos” (Lima, 2020, p. 21). Da mesma maneira, os estereótipos possuem a função de explicar acontecimentos sociais, justificar e legitimar ações e diferenciar o próprio grupo em relação aos demais (Lima, 2020).

Entende-se, portanto, que o estereótipo é uma crença compartilhada sobre alguma característica ou traço psicológico, moral ou físico concedido a um grupo de pessoas e “formado mediante a aplicação de um ou mais critérios, como, por exemplo, idade, sexo, inteligência, moralidade, profissão, estado civil, escolaridade, formação política e filiação religiosa” (Lima; Pereira, 2004, p. 36). Nesse sentido, quando

“associados a sentimentos, os estereótipos sociais passam a constituir estruturas psicológicas de maior complexidade, caracterizadas como atitudes e preconceitos sociais” (Lima; Pereira, 2004, p.37). Dessa forma:

a articulação entre estereótipos sociais, favoráveis ou desfavoráveis, e sentimentos, de aceitação ou rejeição, dos grupos humanos visados, produz, na ocorrência combinada de crenças e sentimentos positivos; porém, se estes mesmos, ao contrário forem negativos, ter-se-á como efeito um preconceito social (Lima; Pereira, 2004, p.37).

É importante destacar que independentemente se há contato com outro grupo ou categoria social os estereótipos nem sempre são ativados de forma consciente. No entanto, a aplicação do estereótipo consiste num processo cognitivo controlado conscientemente. Da mesma maneira, “as emoções atuam na interconexão entre os estímulos do ambiente e os nossos comportamentos ou ações; de modo que, determinados tipos de emoção produzem determinados tipos de ação e com determinada intensidade” (Lima, 2020, p. 22). Assim, os estudos de psicologia social destacam que as emoções atuam definindo a carga afetiva da relação com o outro, se negativo ou positivo, e estabelecendo o tipo e a intensidade da reação (Lima, 2020).

Dessa forma, compreende-se que o preconceito é uma atitude complexa que na maioria das vezes envolve uma combinação de um processo psicológico fundamental “como a necessidade de pertencer a um grupo e com ele se identificar, com processos ideológicos, políticos e econômicos, referentes à competição por recursos materiais e simbólicos entre os grupos sociais” (Lima, 2020, p. 23).

Da mesma maneira, percebe-se que atualmente a expressão de comportamentos racistas e preconceituosos tem assumido novas formas de exclusão. Assim, “diversas abordagens têm ganhado espaço com a ideia de que os sentimentos e atitudes preconceituosas persistem, mas que não são expressos de forma aberta e nem violam as normas sociais antirracistas da atualidade” (Lins; Lima-Nunes; Camino, 2014, p.96). Dessa forma, as concepções de cunho psicológico da existência de um preconceito flagrante, militante e agressivo que baseava os estudos da década de 1940 “têm sido substituídos gradativamente pela preocupação em demonstrar a existência de formas menos abertas e mais disseminadas de racismo, formas estas que refletem atitudes de discriminação sem transgredir a norma social de indesejabilidade do preconceito racial” (Lins; Lima-Nunes; Camino, 2014, p.96).

No entanto, segundo Carone (2014), a psicologia social brasileira tem reservado pouco espaço para os estudos sobre o racismo. O que demonstra uma fragilidade da profissão para investigar e lidar com esses temas. “A psicologia é uma das áreas das ciências humanas que menos tem contribuído para minimizar o problema, sobretudo para diminuir o sofrimento psíquico que ele provoca” (Carneiro, 2011, p. 79).

A psicologia é o campo mais apropriado para promover a saúde psíquica das populações humanas através de relações mais justas e igualitárias. Porém, “a pesquisa psicológica em relações étnicas e raciais no Brasil é ainda precária e quase inexistente no âmbito da clínica psicológica” (Ribeiro, 2017, p.176). Da mesma maneira, “não há na pesquisa psicológica aspectos que considerem a dimensão étnico-racial para o desenvolvimento de técnicas e ações de tratamento, prevenção e intervenção em saúde” (Ribeiro, 2017, p.176). Assim, entende-se que apesar dos estudos teóricos sobre o preconceito abrangerem as concepções sobre a influência dos aspectos grupais no comportamento humano, na prática não ocorre uma contribuição efetiva e atuante sobre o racismo.

Dessa forma, se queremos uma psicologia brasileira antirracista é necessário não apenas apontar que o racismo existe, mas promover uma atuação que perceba os indivíduos a partir das suas particularidades históricas e sociais. Assim, a consolidação de uma psicologia antirracista deve ir além das fronteiras da psicologia e compartimentações das ciências de forma a produzir uma compreensão global, intercultural e multiétnica dos indivíduos.

## **2.1. O racismo anti-indígena e seus efeitos psicossociais**

Atualmente existem no Brasil cerca de 1.693.535 mil pessoas que se autodeclararam indígenas, dentre as quais 1.071.469 mil vivem fora dos territórios indígenas e 622.066 mil moram em terras demarcadas (IBGE, 2023). Conforme os dados do Censo 2023 são mais de 274 línguas indígenas faladas por indivíduos pertencentes a 305 etnias diferentes. Um número que não chega perto das mil línguas que eram faladas no século XVI, mas que demonstra o quanto o Brasil é um país com uma expressiva diversidade indígena e que cada povo possui uma cultura singular com particularidades e tradições diferenciadas (Munduruku, 2009). No entanto, essa variedade de características culturais não é reconhecida, nem legitimada pela sociedade brasileira.

Segundo Stefanini (2022) antes da chegada dos portugueses centenas de pessoas habitavam o território brasileiro e possuíam cultura, língua, costumes e crenças próprias. Essas populações tinham um estilo de vida intimista, de contato com a natureza e cujas atividades para sobrevivência eram pautadas “na caça de pequenos animais (pois os de grande porte, como vacas e cavalos, foram trazidos pelos europeus posteriormente), na agricultura e na pesca” (Stefanini, 2022, p.140). Da mesma maneira, possuíam uma organização social em que sua estrutura de liderança era composta por um “cacique (reconhecido como o hierarquicamente superior na questão política e administrativa tribal); e o pajé, que por sua vez, era incumbido do dever de responsabilidade da transmissão da cultura e aprendizados indigenistas” (Stefanini, 2022, p. 141).

Conforme Gersem Baniwa (2022), todas as populações indígenas do Brasil e da América conhecem as histórias de suas civilizações. Eles acreditam que cada povo recebeu um território para viver e habilidades para administrar suas comunidades. Ou seja:

Cada povo recebeu primordialmente capacidades para construir seu sistema próprio de comunicação por meio das linguagens faladas, ritualizadas, grafadas (escrita, desenhos, petróglifos) e símbolos. Essas diversas formas de linguagem são usadas para comunicação entre os humanos e destes com os seres e espíritos da natureza e do Cosmos. Cada povo também recebeu orientações, conhecimentos, tecnologias e regras para o bem viver pessoal e coletivo (Baniwa, 2022, p.265).

Assim, utilizando-se dessas capacidades, os povos indígenas construíram suas civilizações e desenvolveram um sistema complexo de conhecimentos pedagógicos, socioculturais, políticos, econômicos e religiosos (Baniwa, 2022). Todavia, para perpetuação desses conhecimentos, os indígenas utilizam a oralidade e a memória como ferramentas para continuidade dos seus saberes e fazeres ancestrais. Desse modo, o movimento de repassar os saberes comunitários de geração para geração se constituiu como uma forma de manter a conexão com a história, com a cultura e com a ancestralidade de seus povos (Baniwa, 2022).

Ao desembarcarem no Brasil em 1500, os portugueses se depararam com vários grupos de pessoas que residiam naquelas terras e que possuíam hábitos e organizações socioculturais completamente diferente dos modelos europeus. Logo, o estranhamento dos colonos com o modo de vida das populações indígenas, bem como, a ambição por explorar os recursos encontrados no novo mundo fez com que os portugueses desenvolvessem um mecanismo de ocupação do território brasileiro em que essas

populações seriam incorporadas ou extirpadas do novo contexto cultural a ser estabelecido (Stefanini, 2022). Assim, ao longo do processo histórico de colonização das terras indígenas, as populações originárias foram escravizadas e posteriormente segregadas por não se adequarem a imposição mercadológica de venda da sua mão de obra e de seus territórios (Suchanek, 2012).

De acordo com Leite e Gomes (2020), “a colonialidade se constitui pela busca da aniquilação dos corpos, culturas, territórios, cosmologias e linguagens indígenas e africanas” (p.151). Ela desautoriza as diferentes formas de pensamento e condena ao esquecimento os conhecimentos tradicionais das populações originárias. Isto é, o projeto colonial e capitalista caracteriza-se pela colonialidade do poder, do saber e do ser, das diferentes formas de vida, das subjetividades e percepções de mundo (Leite; Gomes, 2020). Ele expressa-se por meio de efeitos negativos atrelados a ocupação dos territórios indígenas e da exploração dos recursos naturais. Manifesta-se também, por meio da ocupação da mente dos povos tradicionais com uma ideia reducionista, que estimula o desprezo pelos saberes indígenas e a aniquilação das possibilidades de reconhecimento desses saberes como conhecimentos socialmente efetivos. Dessa maneira, o processo de colonização do território brasileiro foi consolidado por meio da imposição dos ideais europeus sobre as populações indígenas. Ou seja, por meio do etnocídio.

Segundo Longhini (2021, p.68).

O etnocídio é um conjunto de práticas que busca, através da “integração cultural”, retirar/negar o pertencimento da pessoa indígena à sua língua, saberes, modos de vida, à sua identidade étnica. O objetivo é que, uma vez “integrado”, homogeneizado, o indígena deixe de ser o que é. É portanto, uma das principais formas de extermínio e negação das vidas indígenas. O etnocídio almeja uma dissolução genérica e homogênea dos diferentes povos, forçando uma unificação que atenderia à narrativa oficial da identidade nacional brasileira.

Portanto, o movimento de levar ‘civilização para onde ela não existe’ contribuiu para a perpetuação do pensamento evolucionista que defende que os povos indígenas devem se integrar obrigatoriamente ao modo de vida capitalista, pois, somente assim poderão contribuir para o desenvolvimento da nação (Silva, 2018). Desse modo, o projeto de civilização para os povos originários consistia em catequizar os nativos de forma a fazê-los adotar os valores europeus. O que conseqüentemente resultou numa troca invasiva de padrões culturais e modificou hábitos, crenças religiosas e aspectos

comportamentais (Suchanek, 2012).

Segundo o líder indígena Ailton Krenak (2020, p. 39), “a máquina estatal atua para desfazer as formas de organização das nossas sociedades, buscando uma integração entre populações e o conjunto da sociedade brasileira”. No entanto, essa integração dos indígenas ao Estado ocasiona na perda da sua identidade enquanto povo e fornece a possibilidade de exploração das suas terras (Munduruku, 2009). Dessa forma, o colonialismo não significou apenas “a imposição da autoridade ocidental sobre terras indígenas, modos indígenas de produção, leis e governos indígenas, mas também a imposição da autoridade ocidental sobre todos os aspectos dos saberes, línguas e culturas indígenas” (Staeuble, 2007, apud Kilomba 2019, p. 53). Assim, diante das pressões coloniais, dos preconceitos e estereótipos que foram atribuídos, as populações indígenas tiveram que resistir e lutar para manter sua identidade e a história do seu povo (Hur; Couto; Nascimento, 2018).

A representação da imagem dos povos originários ao longo da história está atrelada a uma imagem pejorativa e preconceituosa que reflete o que foi estabelecido pelos estereótipos coloniais (Terena, 2019). Segundo Smith (2018) a narrativa dos viajantes no período colonial e o modo como representavam as populações do Novo Mundo fixou ideias no imaginário europeu que repercutem até os dias de hoje. Isto é, histórias sobre canibalismo, sobre a “selvageria” e o “primitivismo” dos povos geravam mais interesse e distorções na representação do Outro. “O uso de termos zoológicos (animalescos) para descrever os povos primitivos foi uma desumanização. E essas imagens tornaram-se permanentes, e profundamente arraigadas no modo como a mulher indígena é considerada ou vista” (Smith, 2018, p.20).

Um exemplo dessa representação preconceituosa, pode ser verificada na descrição dos povos indígenas que compõe os livros didáticos brasileiros. Eles costumam apresentar uma perspectiva na qual o indígena vive em função do colonizador sendo retratados como seres primitivos que não possuem papel relevante na sociedade contemporânea (Munduruku, 2009). Ou seja, os livros “apresentam uma visão simplista sobre os habitantes da América, considerando-os povos sem história, sem escrita e negando portanto, seus traços culturais” (Munduruku, 2009, p.23).

Da mesma maneira, “a representação da ‘vida nativa’ como desprovida de hábitos de trabalho, e dos nativos como preguiçosos, indolentes ou incapazes de prestar atenção em algo por muito tempo, fazem parte de um discurso colonial ainda vigente”

(Smith, 2018, p.70). E que possibilitou a associação entre a raça e a indolência gerando a concepção de que pessoas de pele mais escura são “naturalmente” mais preguiçosas. “A crença de que ‘os nativos’ não valorizavam o trabalho, nem tinham um sentido de tempo era justificativa ideológica para práticas excludentes, que alcançaram áreas como a educação, o desenvolvimento das terras e o emprego” (Smith, 2018, p.71).

Da mesma forma, Terena (2019) afirma que se o indígena não apresenta a imagem que lhe é imposta como um indivíduo de pele vermelha, cabelos pretos e lisos, olhos pequenos e escuros, morador da floresta, ele não será considerado indígena. “As pessoas se sentem no direito de te definir a partir de meias verdades que ouviram na escola ou que viram na televisão” (Terena, 2019, p.104). Desse modo, o silenciamento e a distorção da imagem do que é ser indígena fez com que a população, de maneira geral, continuasse cultivando uma relação colonial com as comunidades tradicionais na qual suas origens e existências são constantemente negadas (Terena, 2019).

Por outro lado, no período pré-abolicionista, diante do irreversível quadro de miscigenação, começou a surgir uma pressão cultural pelo branqueamento da população brasileira baseada na premissa de criar uma raça branca pura, sem os resquícios da selvageria e animalidade das populações nativas (Carone, 2014). “A defesa da mestiçagem, fusão das raças negra e indígena com a raça branca, como um caminho para o branqueamento da raça, foi a solução encontrada para a realidade multirracial do país, reafirmando-se o indígena e o negro como raças frágeis e inferiores” (Baniwa, 2022, p.272). No entanto, também houve questionamentos sobre a perda da fertilidade dos descendentes dessas misturas raciais e como eles poderiam comprometer o potencial civilizatório da humanidade.

Assim, os indivíduos nascidos desse cruzamento racial eram chamados de mestiços (mulatos), o “equivalente ao mulo, animal híbrido e infértil derivado do cruzamento do jumento com a égua ou do cavalo com a jumenta” (Carone, 2014, p.14). Dessa forma, “os filhos, produtos das relações sexuais “mistas”, eram às vezes considerados meio civilizados; outras vezes, porém, eram considerados piores que civilizados” (Smith, 2018, p.41). Ou seja, a política de branqueamento não impediu que os descendentes miscigenados fossem discriminados. Pelo contrário, contribuiu para que outros tipos de segregação acontecessem.

Da mesma maneira, no século XIX os habitantes dos aldeamentos passaram a ser designados como caboclos, uma condição assumida para mascarar a identidade indígena

frente de perseguições e violências que enfrentavam. “Com isso a identidade e o direito dos indígenas, sobretudo as suas terras, foram negados, agora considerados misturados, aculturados, em desaparecimento” (Baniwa, 2022, p272).

Em 1988, a Constituição Federal reconheceu no Art. 231. os direitos dos povos indígenas quanto a manifestação da sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. Porém, conforme Longhini (2021, p.68):

Foi apenas em 1991 que o termo indígena foi incluído nos Censos oficiais, ou seja, por mais de um século não houve sequer a possibilidade de marcação indígena. Caboclos, bugres, pardos, mestiços, morenos são alguns dos termos que povoam também o imaginário social que apagam povos indígenas. Estes termos têm contingências históricas e geográficas, pois cada região constrói suas próprias formas etnocidas de designar a racialidade indígena

Entretanto, apesar da entrada da categoria indígena no IBGE, ela não tem sido o suficiente para combater a invisibilização estatística. Segundo Longhini, “assim como a população negra, que, em sua maioria, se afirma como parda e não como preta, também a população indígena se marca parda devido aos processos racistas que dificultam a enunciação” (2021, p.69).

Compreende-se que “uma das estratégias do etnocídio é dizer que somos um “quase” de outras raças: se de pele clara, brancos; se de pele escura, negros; nessa conta colorista, desaparecemos” (Longhini, 2021, p.69). No entanto, os povos indígenas de pele clara não foram isentos de serem perseguidos, violentados e mortos. Dessa forma, a classificação pela cor da pele desencadeia o apagamento indígena, em que se tem apenas a caracterização como “descendente” (Longhini, 2021).

Compartilhamos com Lima e Pereira (2004) o entendimento de que estereótipos são crenças partilhadas coletivamente e que dizem respeito a características, traço psicológico, moral ou físico atribuídos a um grupo de pessoas que possuem em comum critérios como idade, gênero, sexo, estado civil, formação política etc. e que influenciam condutas e comportamentos nas interações sociais. Dessa forma, quando associados a sentimentos, os estereótipos “passam a constituir estruturas psicológicas de maior complexidade, caracterizadas como atitudes e preconceitos sociais” (Lima; Pereira, 2004, p. 37). Isto é, a combinação entre estereótipos, “favoráveis ou desfavoráveis, e

sentimentos, de aceitação ou rejeição, dos grupos humanos visados, produz, na ocorrência combinada de crenças e sentimentos positivos, atitudes sociais; porém, se estes mesmos, ao contrário, forem negativos, ter-se-á como efeito um preconceito social” (Lima; Pereira, 2004, p. 37).

Assim, o preconceito diz respeito a um juízo baseado em estereótipos sobre um determinado grupo de pessoas cujo efeito imediato é a discriminação, a qual se constitui como “um tratamento injusto, uma forma de relacionamento, avaliação e atendimento comparativamente desigual e desfavorável, proporcionado a uma coletividade humana ou individualmente a pessoas que a integram, precisamente porque são alvo de preconceitos sociais” (Lima; Pereira, 2004, p.38).

De acordo com Smith (2018), as diversas classificações jurídicas sobre as identidades indígenas serviam para determinar quem era indígena e quem não era, quem era mestiço, quem havia perdido seu status de reconhecimento, quem possuía cientificamente a quantidade correta de sangue, quem morava nos espaços demarcados das reservas e/ou nas comunidades isoladas, “enfim, todas essas identidades foram determinadas de forma arbitrária (porém sistemática) de acordo com os interesses da sociedade colonizadora” (Smith, 2018, p.34).

Diante disso, percebe-se que mesmo os indígenas não aldeados que residem nas cidades há bastante tempo sofrem tanto discriminação pelas suas origens, quanto apagamento por não serem considerados indígenas, visto que não correspondem ao estereótipo do indígena isolado na floresta. Segundo Terena (2019, p. 104):

A partir do momento em que nossa existência nos é negada, todas as formas de preconceito em relação a nossa identidade surgem. A nossa subsistência nos é negada quando não temos direito a nossa própria terra para podermos viver e plantar. Nossos saberes são negados quando nossos pajés são perseguidos e demonizados pela igreja, e nossa medicina é negada pela ciência. A nossa cultura é negada quando não podemos transitar em espaços públicos usando nossos adereços tradicionais. Nossa vida é negada quando não nos é permitido dizer o que é a nossa identidade, ela nos é ditada pelos outros.

Compreende-se, portanto, que historicamente as populações indígenas são alvo de discriminação e perseguições que independem do contexto e/ou ambiente no qual estejam inseridas. E que essas situações discriminatórias fazem parte do construto sistêmico do racismo no qual a sociedade brasileira foi moldada e que se revelam tanto

por meio do viés religioso, com a negação da condição humana, do apagamento das práticas culturais e dos saberes tradicionais, quanto por meio da discriminação e do genocídio dos povos originários (Suchanek, 2012).

Nesse sentido, entendemos que o racismo é uma representação e uma prática social que produz uma configuração multidimensional de crenças, emoções e comportamentos de discriminação que “pode decorrer de qualquer diferença, seja física ou cultural, seja real ou imaginada, basta que as representações sociais construídas sobre o grupo alvo de racismo naturalizem as diferenças percebidas” (Lima, 2020, p.81). Dessa forma, é importante destacar que o caráter sistêmico do racismo não envolve apenas atos discriminatórios isolados ou conjunto de ações, mas “um processo em que condições de subalternidade e de privilégios se distribuem entre grupos raciais e se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e relações cotidianas” (Almeida, 2020, p. 27).

Assim, “o racismo cotidiano não é um evento isolado, mas sim um acumular de episódios que reproduzem o trauma de uma história colonial coletiva” (Kilomba, 2020, p.218). E por ser a reprodução do trauma colonial e um fator determinante das desigualdades sociais, o racismo também desperta sentimentos de rebaixamento, vergonha e/ou humilhação social que causam sofrimento psíquico nas pessoas atingidas (Melo; Santos, 2018). Sob essa perspectiva Terena (2019, p.107) afirma:

Durante muitos anos, nossos antigos acreditaram que só poderíamos ser aquilo que definiam para nós, porque durante muito tempo vários indígenas tiveram que se esconder e esconder seus conhecimentos e sua cultura para poder continuar vivos. Isso fez com que muitos parentes tivessem medo de se declarar indígena e como resquício dessa violência muitos hoje não sabem muito bem como se posicionar frente essa sociedade que nos cobra e gera expectativas sobre ser quem somos.

Para Melo e Santos (2018, p.51) “os sofrimentos causados pelo não reconhecimento social nas relações étnico-raciais, impactam socialmente as relações de confiança, respeito e estima e, psicologicamente na construção de autoconfiança, autorrespeito e autoestima”. Desse modo, os autores compreendem que a manifestação ofensiva do preconceito advém da intenção de rebaixar e/ou atingir a integridade ou a dignidade da pessoa alvo da ofensa. E por isso, esses maus-tratos e violações impactam psicologicamente nas relações de confiança com o outro e autoconfiança consigo.

Entende-se, portanto, que as atitudes e comportamentos racistas deixam marcas invisíveis no imaginário e nas representações coletivas. Marcas essas que afetam os processos de identificação individual e a construção da identidade coletiva. Ou como diria Munanga (2014) no prefácio do livro *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil* “a interiorização pode, a rigor, levar à alienação e à negação da própria natureza humana para os que nasceram escuros, oferecendo-lhes como único caminho de redenção o embranquecimento físico e cultural, trilhado pela miscigenação e pela mestiçagem cultural” (p.11).

Todavia, a negação das próprias origens não impedirá que a pessoa indígena não sofra discriminação. Pois, o fato de ser “diferente” a coloca numa posição de incompatível com a nação em que nunca pertencerá, de fato, a hegemonia branca (Kilomba, 2020). Dessa forma, compreende-se que o racismo é parte da ordem social e “cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática” (Almeida, 2020, p.51).

Portanto, a discriminação e o preconceito fazem parte da construção sistêmica do racismo. E este por sua vez limita e exclui pessoas/grupos de acordo com o pertencimento étnico- racial do qual fazem parte. Dessa maneira, o racismo causa danos emocionais profundos nas pessoas atingidas e mantém as relações de poder e violência sobre os povos minoritários.

### **CAPÍTULO 3 – TRAJETÓRIA ESCOLAR INDÍGENA**

Historicamente, os povos indígenas sofreram diversas formas de extermínio físico e cultural decorrentes da dominação e expansão do modelo colonialista e capitalista. Com a chegada dos portugueses no Brasil os indígenas foram forçados a trabalhar como escravos, forçados a abandonar sua cultura e sua língua e se tornaram alvo de diversas formas de preconceitos e estereótipos (Leite; Gomes, 2020).

Segundo Gersem Baniwa (2022), os portugueses utilizavam diversas justificativas morais, civilizatórias e religiosas para explorar as populações indígenas. Eles instrumentalizaram fundamentos cristãos etnocêntricos para desumanizar os povos indígenas e inferiorizar suas línguas, culturas e saberes. Bem como, propagaram ideias preconceituosas sobre as práticas indígenas as definindo como bárbaras, anticristãs, anticivilização e classificando os povos originários como pagãos, antropófagos, canibais e degenerados. Dessa forma, o autor argumentou que “as ideias preconceituosas sobre os povos nativos criados e propagados pelos portugueses tinham objetivo de justificar a escravidão e o extermínio desses povos abrindo caminho para a usurpação de suas terras e das riquezas naturais nelas existentes” (p.269).

Da mesma maneira, o projeto de catequização dos nativos se constituiu como um instrumento de dominação dos povos indígenas para exploração e ocupação de suas terras. Conforme Shigunov Neto e Maciel (2008), a descoberta das terras da América pelos portugueses e espanhóis permitiu que os jesuítas ampliassem seu projeto de angariar novos fiéis para a igreja. Assim, subordinado ao projeto português de colonização do Brasil o projeto educacional jesuíta “contribuiu para que o Governo português atingisse seus objetivos no processo de colonização brasileiro, bem como, se constituiu no alicerce da estrutura educacional da Colônia brasileira” (Shigunov Neto; Maciel, 2008, p.173).

Nesse sentido, a educação jesuíta consistia não somente num projeto de catequização, mas em um projeto de transformação social em que sua função era propor e implementar mudanças radicais na cultura indígena. Assim, o trabalho de catequização e conversão do indígena ao cristianismo “destinava-se à transformação do indígena em ‘homem civilizado’, segundo os padrões culturais e sociais dos países europeus do século XVI, e à subsequente formação de uma ‘nova sociedade’” (Shigunov Neto; Maciel, 2008, p.174). Logo, essa preocupação em transformar o indígena num homem

civilizado justificava-se pela necessidade de incorporar as populações indígenas no mundo burguês e estimular o hábito do trabalho.

Dessa forma, conforme De Paula e Leite (2016) os jesuítas foram de grande importância para o processo histórico da educação brasileira. Pois, foi por meio da necessidade de catequisar os nativos, os filhos dos senhores de engenho e dos colonos que surgiram as primeiras escolas brasileiras e posteriormente os ensinos secundários e superior. Porém, após a expulsão dos jesuítas pelo Marques de Pombal em 1759, a educação brasileira entrou em declínio e vários estabelecimentos de ensino deixaram de existir.

Assim, o Estado brasileiro passou a assumir a responsabilidade pela educação e abandonou o viés religioso para adotar um conhecimento intelectual mais próximo dos ideais iluministas (De Paula; Leite, 2016). No entanto, tanto o modelo Jesuítico quanto os modelos educacionais que vieram depois geraram consequências nocivas para as populações indígenas, pois desvalorizavam suas línguas e desmantelavam suas organizações sociais (Tondineli, 2022).

De acordo com Smith (2018), a educação colonial ocorreu tanto pela escolarização missionária ou religiosa, quanto pela escola pública e secular. Conforme a autora, diversas nações indígenas narram histórias que confirmam o papel violento desempenhado pelas escolas na assimilação dos povos colonizados e as formas brutais e sistemáticas de negação dos conhecimentos, linguagem e culturas indígenas. Porém, “nem todos os grupos de povos indígenas, tiveram permissão de ser escolarizados – alguns grupos foram, de certa forma, considerados “ineducáveis” ou simplesmente problemáticos e delinquentes” (Smith, 2018, p.82). Assim, eram excluídos do projeto de civilização e considerados um atraso para o desenvolvimento do país.

Da mesma maneira, Smith (2018) afirma que “as primeiras escolas redefiniram o mundo e a posição que nele ocupam os povos indígenas, por meio do currículo e de sua subjacente teoria do conhecimento” (p.48). Assim, embora as populações indígenas façam parte da concepção histórica do país, elas são designadas a periferia do mundo e forçadas a aprender um novo idioma e um novo nome para suas terras. Isto é:

Nossa orientação no mundo já estava sendo redefinida à medida que éramos excluídos sistematicamente da escrita da história de nossas próprias terras. Isso por si só não teria funcionado caso não sucedesse a redefinição material de nosso mundo, que de fato estava ocorrendo simultaneamente por meio de

medidas como renomear e “dominar” nossas terras, aliená-las e fragmentá-las por meio da legislação, além de impingir o desalojamento forçado das pessoas que viviam nessas terras e as consequências sociais resultantes de altas taxas de mortalidade e de enfermidade (Smith, 2018, p.48).

Conforme Gersem Baniwa (2022), mesmo após a independência do Brasil em 1822, nada mudou a respeito da situação dos povos indígenas, pois, o governo continuava tentando civilizar os nativos e transformá-los em trabalhadores nacionais, em mão de obra produtiva. Da mesma forma, as terras indígenas eram admitidas como “espaços vazios” habitados por povos selvagens que representavam obstáculos para o desenvolvimento do Brasil Independente. Assim, para o autor, “no plano da política indigenista, a questão indígena continua em posição profundamente marginal ou mesmo excluída, como observada na Constituição de 1891 sem nenhuma preocupação ou importância com o lugar dos povos indígenas na sociedade brasileira” (p.273).

Em 1910 foi criado o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) que tinha como concepção a ideia de que “a condição de índio seria sempre transitória e, por isso, a política indigenista teria como missão transformar o índio em não indígena” (Baniwa, 2022, p.273). Assim, em 1916 por meio de um Código Civil, os indígenas passaram a ser tutelados pelo Estado Brasileiro e suas terras e organizações sociais passaram a ser administradas por funcionários não indígenas do estado. Ou seja, “o Estado passou a representar, pensar, falar e decidir pelos povos indígenas” (Baniwa, 2022, p.273).

Da mesma maneira, a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) órgão que substituiu o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1967, manteve o modelo indigenista que buscava “integrar e assimilar os indígenas, transferindo e liberando seus territórios para colonização, ao mesmo tempo em que reprimia práticas tradicionais, as línguas indígenas e impunha uma pedagogia racista que devorou saberes, culturas e valores tradicionais indígenas” (Baniwa, 2022, p.273).

Nesse sentido, Kahn e Franchetto (1994) afirmam que tanto o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) quanto a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) tinham o objetivo de integrar as populações indígenas ao contexto ocidental e para isso também estabeleceram convênios com instituições religiosas para implantarem o trabalho escolar dentro das aldeias. Entende-se assim, que o Estado jamais se preocupou em implantar uma política de educação específica para os indígenas que não estivesse voltada para a integração.

Por outro lado, em meados da década de 1970 surgiram diversas mobilizações de diferentes povos indígenas reivindicando a reestruturação das políticas indigenistas brasileiras para modelos mais inclusivos. E foi a partir dos diálogos com a sociedade civil, tentando diminuir as lacunas históricas, e dos protestos junto aos órgãos governamentais, que foram conquistados os direitos fundamentais que estão concretizados na constituição de 1988 e que garantem o respeito e a proteção à cultura dos povos originários e que contempla uma educação diferenciada, específica, intercultural e bilíngue (Hur; Couto; Nascimento, 2018). Diante disso, outros textos oficiais foram reformulados de forma a garantir o rompimento com políticas de tutela e integração. Bem como, ações afirmativas começaram a ser elaboradas e instituídas.

Em 1996, foi publicada a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), “uma lei específica para a educação que garante as comunidades indígenas o direito a uma educação escolar que fortaleça suas práticas culturais internas e línguas maternas” (Mendonça; Oliveira, 2020, p.02). Da mesma forma, outras leis, decretos, portarias e afins começaram a ser publicados de maneira a garantir uma educação indígena diferenciada e baseada na proteção a diversidade cultural e educacional indígena.

Nesse sentido, em virtude dessas legislações, a formação inicial e continuada de professores indígenas para atuarem nas comunidades foi se fortalecendo e os cursos passaram a enfatizar as competências e conhecimentos almejados para as populações indígenas. Dessa maneira, “os currículos e programas das escolas indígenas se tornam próprios com produção de material didático diferenciado para uso em metodologias de ensino adequadas ao contexto indígena” (Mendonça; Oliveira, 2020, p.03). Ou seja, buscava-se implementar uma escola indígena com professores indígenas e um currículo escolar e metodologias adequadas a realidade de cada comunidade. Logo, “o professor indígena passa a assumir importante papel como produtor de conhecimento, fortalecedor das culturas de sua comunidade e como mediador da autoafirmação étnica” (idem).

Portanto, à medida que as legislações brasileiras incentivaram o surgimento de escolas indígenas dentro das comunidades. Outras estratégias para continuidade desses estudos começaram a ser pensadas de forma que os estudantes indígenas pudessem ter acesso ao ensino superior. Dentre essas estratégias, destaca-se a Lei de Cotas nº12.711/2012 que possibilitou que diversos estudantes indígenas conseguissem ingressar na universidade (Mendonça; Oliveira, 2020).

De acordo com Bergamaschi, Doebber e Brito (2018), antes da Lei Federal nº 12.711/2012 (Lei de Cotas), cerca de 50 instituições de ensino superior já desenvolviam políticas de ingresso de estudantes indígenas por meio de licenciaturas interculturais, vagas reservadas ou suplementares. O que garantiu o ingresso efetivo desse público nas universidades brasileiras até a publicação da referida lei.

Dessa forma, à medida que as ações afirmativas consolidavam os direitos dos povos originários, o quantitativo de matrículas de alunos autodeclarados indígenas no ensino superior aumentava 374% entre os anos de 2011 e 2021. No entanto, apesar do crescimento expressivo, o contingente de estudantes indígenas, no ano de 2021, era de pouco mais de 46 mil pessoas, o equivalente a 0,5% do total de alunos no ensino superior. Sendo 55,6% estudantes do gênero feminino (Bond, 2023).

Todavia, ao mesmo tempo que o aumento desse número é um indicativo positivo sobre a inclusão e representatividade de indígenas no ensino superior, ele desperta questionamentos sobre como essas pessoas se sentem e são tratadas quando inseridas em um sistema educacional fora da sua comunidade.

Segundo Gersem Baniwa (2013), foram 13 anos de tramitação no Congresso Nacional até que o Projeto de Lei 180/2008 fosse aprovado e se tornasse a Lei 12.711/2012 que “estabelece a obrigatoriedade da reserva de vagas nas Universidades e Institutos Federais, combinando frequência à escola pública com renda e cor (etnia)” (p.18). No entanto, apenas a obrigatoriedade da vaga na universidade não é suficiente para atender as necessidades das populações indígenas. Visto que almejavam uma formação superior que consiga suprir suas demandas e realidades. Todavia, este é o maior desafio da IES, pois sendo fundamentadas na organização, produção e reprodução de um saber único, exclusivo, individualista e a serviço do mercado, o desafio é “possibilitar a circulação e a validação de outros saberes, pautados em outras bases cosmológicas, filosóficas e epistemológicas” (Baniwa, 2013, p.19).

Calegare, De Menezes e Fernandes (2017, p.352) lembram que “a legislação brasileira prevê a inclusão e reconhecimento dos saberes indígenas como forma de valorização da diversidade cultural”, da mesma maneira que o direito à educação confere estratégias que possam abranger as comunidades indígenas como parte da sociedade de modo que estes possam expressar sua cultura sem se sentirem intimidados. Porém, o ambiente escolar e universitário nem sempre se constituem como espaços acolhedores e de respeito as diferenças.

Em vista disso, a trajetória dos estudantes indígenas até a chegada e permanência na universidade envolve muitas barreiras e dificuldades que demonstram como o preconceito contra indígenas se manifesta e ataca os direitos étnicos conquistados (Vaz Filho, 2019). Ou seja, o deslocamento do território para ingressar na universidade faz com que os estudantes indígenas se deparem “com uma realidade totalmente diferente daquela a que estão acostumados, à qual precisam se adaptar, e com toda essa bagagem vem também às divergências culturais e o adoecimento” (Oliveira, 2020, p. 91).

De acordo com Ames e Almeida (2021) existem 3 diferentes tipos de dificuldades que acompanham a trajetória acadêmica dos alunos indígenas, a) econômica que diz respeito ao acesso à moradia, transporte, alimentação, compra de materiais didáticos e etc.; b) dificuldades pedagógicas, relacionadas à aprendizagem de novos conteúdos e saberes que destoam das suas vivências e cultura; c) dificuldades interpessoais que são “referentes às relações com pessoas não indígenas, como os colegas de turma, docentes e funcionários técnico-administrativos, as quais podem dar origem a experiências de preconceito e discriminação” (p. 247).

Nessa perspectiva, Oliveira (2020) afirma que a maior dificuldade encontrada pelo estudante indígena nos centros universitários é o preconceito e a falta de experiência das profissionais das instituições em lidar com a diversidade de saberes dos povos. Isto é, “há uma leitura uniformizada no que diz respeito à cultura e uma resistência de deixar o livro escrito por um não indígena para ouvir as experiências vividas em contextos territoriais distintos de cada povo” (p. 88). Dessa forma, o autor lembra que o conhecimento da pessoa indígena sobre sua própria vivência é ignorado, desqualificado e invalidado frente a teóricos não indígenas considerados especialistas na cultura das comunidades tradicionais.

Diante disso, entende-se que tanto a escola quanto a universidade se constituem como espaços que historicamente reproduzem “um modo de ser e de uma cultura hegemônica, dentro do projeto homogeneizante do Estado Nacional” (Vaz Filho, 2019, p. 85). Ou seja, há uma pressão pela adesão de um modelo civilizado de comportamento, um padrão europeu brasileiro que envolve falar português corretamente, ser cristão, ter uma etiqueta urbana etc. E as “universidades também operam assim, como o lugar onde as pessoas aprendem um certo jeito de pensar, raciocinar, escrever e falar. E este jeito foi herdado das primeiras universidades europeias” (p. 85).

Nesse sentido, a educação imposta pela sociedade envolvente tende a rebaixar os conhecimentos dos povos tradicionais os desqualificando e os considerando como senso comum e misticismo (Calegare; De Menezes; Fernandes, 2017). O que configura que qualquer forma de conhecimento que não se enquadre na ordem eurocêntrica de conhecimento será rejeitada sob o pretexto de não se constituir enquanto ciência verosímil. Logo, a ciência se caracteriza como uma reprodução das relações raciais de poder que definem o que é ou não verdadeiro e quem e como deve ser divulgada (Kilomba, 2019).

Dessa forma, entende-se que “as universidades não estão preparadas para receber essa diversidade de povos, nem para lidar com o choque cultural que sofrem quando chegam” (Oliveira, 2020, p.91). Visto que as diversas situações discriminatórias e racistas que envolvem os estudantes indígenas são muitas vezes negligenciadas e desconsideradas.

Entende-se, portanto que embora tenham ocorridos avanços jurídicos relacionados a educação indígena que facilitaram a inserção de estudantes indígenas no ensino superior. Ainda há uma falha no preparo institucional para acolher e auxiliar esses estudantes durante sua trajetória na graduação. Da mesma maneira, o espaço acadêmico não se mostra receptivo a inserção de conhecimentos que rompam com a lógica ocidental (Baniwa, 2013). Assim, permanecer na universidade se apresenta como uma fonte de sofrimento psíquico para o estudante indígena que vê no ensino superior uma possibilidade de mudar sua trajetória de vida e contribuir com o desenvolvimento da sua comunidade (Ames; Almeida, 2021).

## CAPÍTULO 4 – TRAJETÓRIA ESCOLAR E EPISÓDIOS DE RACISMO ANTI-INDÍGENA: O QUE OS DADOS REVELAM

Diante de todos os conceitos que foram apresentados nos capítulos anteriores sobre colonialismo, preconceito, discriminação e racismo anti-indígena, e entendendo a relação de ambivalência entre os amazonenses e os povos indígenas, essa pesquisa buscou fazer uma análise dos episódios de racismo vivenciados por estudantes indígenas durante sua trajetória escolar/acadêmica e como isso tem afetado suas perspectivas de vida, futuro e aspectos emocionais. Assim, neste capítulo será apresentado os resultados que obtivemos com a pesquisa e os seus desdobramentos.

Nesse capítulo analisaremos alguns recortes das experiências de quatro estudantes indígenas do gênero feminino matriculadas em cursos de graduação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), de forma a compreender como se deu a trajetória escolar/acadêmica dessas estudantes e os desafios e percalços que têm envolvido sua permanência na academia. Assim, **pretendemos** identificar se esse espaço tem sido acolhedor ou segregacionista, bem como, apontar os episódios de discriminação que afetam a qualidade de vida dessas estudantes e pensar estratégias de acolhimento, suporte e transformação social dentro do espaço da universidade.

### *As categorias encontradas*

O percurso para a execução dessa pesquisa se deu de forma muito peculiar devido o cenário da pandemia de Covid-19 que dificultou que contactáramos um maior número de participantes para as entrevistas. Assim, tivemos que adaptar nossas estratégias de comunicação e por meio de “uma participante indica outra” conseguimos chegar nas quatro estudantes que colaboraram com esse estudo.

Destaco que embora os critérios para participação envolvessem estudantes autodeclarados indígenas, de ambos os gêneros, maiores de 18 anos e matriculados em cursos de graduação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). As quatro participantes que aceitaram o nosso convite se enquadram no gênero feminino.

Todas as entrevistas foram realizadas por meio do aplicativo google meet e foram audiogravadas com autorização das participantes. Assim, durante a transcrição das entrevistadas e nas leituras e releituras dos dados obtidos fomos identificando as similaridades nos discursos e nas vivências relatadas. Dessa forma, as amostras nos trouxeram resultados para além daqueles que aspirávamos.

Logo, as categorias e unidades temáticas encontradas no discurso das participantes envolvem contextos de violências silenciosas que as colocam em conflito consigo mesmas e as fazem questionar seu lugar de fala, seu pertencimento e principalmente sua identidade indígena.

Portanto, utilizando a análise de conteúdo de Bardin (2011), dividimos as categorias e as unidades temáticas encontradas em 3 tópicos onde apresentaremos e discutiremos os trechos das falas das participantes. Assim, as categorias foram organizadas em: 1) Percurso acadêmico (trajetória escolar; chegada na universidade; dificuldades de permanência, rede de apoio e conquistas); 2) Estereótipos, preconceito e episódios de racismo no ambiente escolar e acadêmico (choque cultural e episódios de discriminação) e 3) Conflito de identidade (sentimento de não-pertencimento).

#### **4.1 Percurso Acadêmico**

A primeira categoria que será analisada nesse trabalho diz respeito ao percurso acadêmico das entrevistadas. Aqui buscamos identificar como se deu o processo de alfabetização e inserção das estudantes no ambiente escolar e universitário. Dessa forma, para vias de compreensão, a categoria foi subdividida em tópicos que serão discutidos abaixo.

##### **4.1.1 Trajetória escolar**

Entende-se que a escola é o primeiro local fora do vínculo familiar onde os indivíduos estabelecem contato com outras pessoas e com outros tipos de normas sociais. Nesse sentido, a escola surge como “uma instituição fundamental para a constituição do indivíduo e para ele próprio, da mesma forma como emerge para a evolução da sociedade e da própria humanidade” (Pereira; Carloto, 2016, p. 6). Dessa forma, a trajetória escolar diz respeito ao processo de inserção no ambiente escolar e as experiências vivenciadas nesse espaço.

No relato das entrevistadas verificou-se que a maioria delas foi alfabetizada em casa e posteriormente inserida no ambiente escolar. Apenas uma das participantes teve contato com uma educação específica para alunos indígenas. As demais estudaram no ensino regular, como mostra os trechos a seguir:

Eu fui criada numa comunidade, acima de São Gabriel da cacheira, onde a maioria são da etnia baniwa, então pra mim ali foi maravilhoso, porque se tornou uma influência pra, no caso, pra eu ser o que eu sou hoje (Olga).

Na minha trajetória assim, nos meus primeiros anos é, a minha família indígena é por parte de mãe, né. Minha vó. E quando eu era criança ela que me alfabetizou. [...] Ela sempre valorizou muito a educação. Quando eu era criança, minha mãe precisava trabalhar, então, eu era cuidada por ela (Lua).

Enquanto indígena, eu acho que a minha trajetória escolar ela inicia já de forma errada porque, eu não tive acesso enquanto indígena de contexto urbano a educação específica, eu estudei em escola popular é... em escola municipais e tudo mais com outras crianças é [...] A minha alfabetização foi feita em casa, é... eu aprendi a ler e escrever em casa. E acho que eu tenho uma dificuldade porque por exemplo eu tenho dislexia... Mas, eu fiz o fundamental 1 e 2. No fundamental 1 eu pulei inclusive uma série que eu já tinha feito em casa (Amora).

Sempre gostei muito de estudar, de ler. Também sempre tive esse destaque né na escola e... sempre gostei muito de estudar né. Sempre tava perto da turma né que gostava mais que tinha assim... que também era mais próxima dos professores (Nadia).

É possível observar no discurso da participante *Olga* que por ter começado sua trajetória escolar na sua comunidade de origem, a educação indígena influenciou positivamente na sua vida e na sua autoafirmação como indígena. Já o relato da participante *Amora* traz a queixa sobre não ter tido acesso a escola indígena e descreve as dificuldades que teve para frequentar a escola regular estando inserida no contexto de cidade:

Quando eu tava ainda no fundamental I, eu por exemplo, não tinha estruturas pra ir pra escola, é por exemplo, as vezes a gente tinha que escolher porque, como a gente era comunidade aqui do bairro não tinha água, ou a gente tomava banho ou a gente comia. Porque não tinha água encanada, então tipo era a escolha que a gente fazia, ou eu vou pra aula ou a minha família come. Ai também tinha questões por exemplo, por ser em áreas, que por exemplo... barro enfim, lama, eu chegava... não tinha, nunca tive o costume por exemplo de usar creme então tipo eu chegava com as minhas pernas atuíra né, dizem, atuire, branca. Daí já começa com, por exemplo, colocar estereótipo de pessoa suja, pessoa sei lá, que não se limpa. É pessoa meio bruta (Amora).

Sobre as diferenças observadas no relato das participantes é importante ressaltar que desde o início do processo de colonização do território brasileiro a educação escolar indígena esteve atrelada a um aspecto religioso e a doutrinas humanitárias positivistas que visavam catequizar os nativos de forma a fazê-los adotar os valores europeus. Somente com a Constituição Federal de 1988 (Art. 231 e Art. 232) que os direitos dos povos indígenas foram reconhecidos e o respeito e a proteção à cultura dos povos originários foram estabelecidos. Assim, uma educação diferenciada, específica, intercultural e bilíngue começou a ser pensada para acolher e abranger os saberes tradicionais “superando juridicamente a noção da aculturação e da assimilação do

indígena a sociedade nacional”. (Mendonça; Oliveira, 2020, p.5).

Dessa forma, “podemos dizer que o processo de reconquista dos territórios indígenas foi decisivo na demanda por um ensino escolar formal nas aldeias” (Kahn; Franchetto, 1994, p.7) e que a partir disso começaram a nascer propostas e legislações para o funcionamento de escolas com currículos específicos para os estudantes, bem como, a possibilidade de formação de professores indígenas para atuarem nas comunidades (Mendonça; Oliveira, 2020).

Segundo Marcos Xukuru em entrevista para a Revista Continente em 2019, a escola indígena no seu território tem passado por um processo de descolonização, pois não há implementação da figura de um diretor escolar que manda e os outros obedecem. Na escola em território Xukuru há um coletivo, coordenadores, que assumem diferentes funções, dentre elas a de professor, e se tornam referência para ouvir os outros professores e ajudar a elaborar o projeto político pedagógico (Ludermir, 2019).

Por outro lado, percebemos no discurso das participantes que não tiveram acesso a escola indígena, que o ensino regular nos centros urbanos não se mostrou inclusivo para elas. Assim, a queixa da participante *Amora* levanta questionamentos sobre a pouca efetivação da Lei Federal nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003 e da Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008 que tornam obrigatórios o ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio.

Sobre esse ponto Soares, De Rocha e Martins (2019, p.136) argumentam que “a ação em torno da Lei 10.639/2003 e das diretrizes que a seguem é um campo conflitivo, que exige atuação profissional e pessoal em uma postura antirracista, envolvendo, portanto, posicionamentos políticos em respeito à diversidade”. Dessa maneira, a ausência de um ensino intercultural e inclusivo que abranja temáticas indígenas e que valorizem o conhecimento ancestral tende a fragilizar o processo de reconhecimento e pertencimento étnico de indígenas cidadãos.

#### **4.1.2 Chegada na Universidade**

A inserção no ambiente universitário é peculiar a cada indivíduo, pois envolve diversos fatores emocionais e sociais. Assim, nessa unidade apresentamos o relato das entrevistadas sobre a escolha do curso e o processo para ingressar na universidade:

Eu sempre quis um curso voltado pra área da saúde. Acho que seria a minha

segunda opção né, porque eu gosto de brincar... mas é um pouco difícil né, porque eu não sei, achar algo no mercado de trabalho e a saúde veio e eu me identifiquei muito com a fisioterapia, me inscrevi, passei, nem sabia onde era coari, fui pra lá (Olga).

Olha eu não tenho Rani né... Quando eu prestei vestibular eu participei... Eu fiz o ensino médio em escola pública, então utilizei a cota pública e a racial enquanto parda (Lua).

Eu entrei por ampla concorrência justamente por não ter essa questão de é... identificar uma identidade. Não sou obrigada se tiver desconfortável. Eu coloquei ampla concorrência, coloquei todas as opções história, exceto na uea que não tinha história eu coloquei geografia e pedagogia (Amora).

Psicologia foi... uma escolha assim, eu não lem... eu não sei te dizer assim exatamente quando que eu decidi assim fazer mas, foi uma coisa que eu fui cozinhando né durante o meu ensino fundamental, ensino médio [...] quando eu posso eu sempre falo né que passei mesmo por cotas, porque eu não tenho vergonha não. Não tenho problema nenhum de falar. E... na verdade eu acho até importante a gente usar justamente pra gente afirmar né que a gente existe, que a gente tá lá (Nadia).

A princípio nota-se nos trechos acima que algumas das entrevistadas afirmam que fizeram uso de cotas para ingressar na universidade enquanto outras demonstraram que não tiveram interesse em utilizar o recurso pois, acreditam que não precisam.

Sobre esse ponto destaca-se que a implementação da política de cotas raciais, Lei 12.711/2012, foi uma conquista direcionada as populações minoritárias e que “estabelece a obrigatoriedade da reserva de vagas nas Universidades e Institutos Federais, combinando frequência à escola pública com renda e cor (etnia)” (Baniwa, 2013, p. 18). Assim, entende-se que a política de cotas é um direito para usufruto das pessoas que contemplam os critérios estabelecidos em lei. No entanto, não se caracteriza como um uso obrigatório pelos estudantes para ingresso na universidade. Podendo, portanto, ser desconsiderado pelo público-alvo.

Porém, é importante lembrar que ao longo dos anos o aumento da representatividade indígena nas universidades se deu por conta de ações afirmativas que tem possibilitado o acesso dos estudantes ao ensino superior. E embora, o programa de cotas ainda não seja uma política efetiva que consiga abranger as necessidades desses estudantes, ele se mostra necessário para tentar diminuir as desigualdades existentes.

Conforme Baniwa (2013), o ingresso de indígenas no ensino superior “não é apenas um direito; é também uma necessidade deles e um desejo da sociedade brasileira, na medida em que os povos indígenas administram hoje mais de 13% do território nacional, sendo que na Amazônia Legal este percentual sobe para 23%” (p.

13).

Assim, esta não é apenas uma questão com o objetivo de garantir que os indígenas tenham capacidade de gerir seus próprios territórios, suas coletividades e demandas, mas também de lhes oferecer condições de cidadania para que possam “dialogar com o Estado e com a sociedade nacional no que tange a interesses comuns e nacionais, como por exemplo a contribuição econômica dos territórios indígenas, a relevância da diversidade cultural, étnica, linguística e da sociobiodiversidade indígena que são também patrimônio material e imaterial da sociedade brasileira” (Baniwa, 2013, p. 13). Dessa forma, entende-se que é necessário que os estudantes indígenas façam uso das políticas de cotas de maneira a ocupar os espaços que lhes são reservados por direito.

Outro ponto identificado no relato das estudantes diz respeito a mudança de cidade para ingressar na universidade. No discurso da *Olga* ela enfatiza que terminou o ensino médio precocemente e que isso lhe possibilitou ter acesso a universidade antes do previsto. Ela conta que teve que mudar de cidade e morar sozinha sendo ainda menor de idade. Mas, destaca que teve apoio e incentivo dos pais durante esse percurso. Já a entrevistada *Nádia* afirmou que sempre teve o desejo de mudar de cidade e que o ingresso na universidade lhe proporcionou essa mudança da sua cidade natal para capital amazonense.

Assim, percebe-se que o deslocamento para os centros urbanos também é parte da vivência dos estudantes indígenas que pretendem cursar o ensino superior. Esse deslocamento embora desejado como no relato de *Nádia* também desencadeia um processo de adaptação ao novo cenário e a novos contextos, como será analisado no tópico a seguir.

#### **4.1.3 Dificuldades da permanência**

Após ingresso na universidade é comum surgirem percalços que acompanharão os estudantes durante todo o percurso acadêmico. E em se tratando de estudantes indígenas, essas dificuldades podem ser ainda mais complexas e desestimulantes. Dessa maneira, o relato das entrevistadas que será abordado nesse tópico diz respeito aos desafios vivenciados no ambiente acadêmico relacionados a adaptação ao cenário universitário, ao aspecto financeiro, as problemáticas do ensino e aos entraves institucionais.

Na verdade, sofre sim dificuldades, mas assim apertado apertado não, visto que a gente também recebe um auxílio né, que é do governo, da bolsa permanência [...] esse período eu havia deixado a minha filha com meus pais e os pai dela e foi bastandificil pra mim, por conta do TCC né que eu tinha que deixar ela pra que eu pudesse concluir ele e eu cheguei a me q“estionar "será que eu tô fazendo certo mesmo? desmamar minha filha nes”e período" foram 3 meses né, mas pra mim, pra uma mãe, foi bastante tempo. Eu comecei a me questionar bastante. Mas, deu tudo certo [...] É um desgaste, porque a gente sai de São Gabriel de barco. E de barco normal são 3 dias pra chegar até Manaus, ai chega num porto vai pra outro pega outro barco, vai mais dois dias e uma noite pra chegar até Coari. Fora os custos de passagem sem seguro né fica até complicado pra nós (Olga).

Quando eu iniciei foi no ano da pandemia, então foi agora minha primeira experiência presencial na ufam foi esse último período. Foi quando eu conheci meus colegas de classe (Lua).

Na graduação, eu sai do trabalho justamente porque no trabalho em si eu sofri violência étnica... Então tipo eu não aguentei ai eu mudei pra sobreviver de pibic pra só focar na... saí do trabalho ter uma renda e focar só na faculdade. É... eu tenho dislexia, então tipo eu trabalho com arquivo histórico também então tipo pra mim a leitura ela é muito complicada. Eu faço 5 disciplinas cada aula tem em média 2 a 3 textos, no62paga62nif capitulos enormes e... É desgastante, eu acho que é... é justamente... é tipo, de ser pobre, de ser de periferia, ser indígena, são cargas que não são aceitas na universidade. Eles querem uma pessoa que fique integralmente, que tenha condições de se manter é... que tenha vinculo totalmente com a pesquisa [...] eu tenho evitado por exemplo estar dentro do ambiente ufam justamente pra evitar pessoas... evitar qualquer violência, acho que meu psicológico já não aguenta tanto é... Eu realmente pensei em trancar tipo fazer outro curso, fazer um curso remoto ou terminar... ou procurar um curso ead de história... pra ser mais rápido. Menos doloroso (Amora).

Eu sofri muito quando eu vim pra cá justamente porque é... a gente acaba... a dinâmica toda é muito diferente né. Uma coisa é você tá na sua casa e morar com pessoas que você já conhece há muito tempo e... estar com pessoas que você estuda há muito tempo e ai outra coisa é você mudar de cidade... uma cidade muito maior com... morar com pessoas que você passou a ter pouco contato e ter novas pessoas com que lidava na estrada da faculdade. Porque a faculdade acaba sendo uma outra cidade dentro de uma cidade né. E... nossa foi assustador porque... eu realmente não me sentia muito é... em casa né [...] eu realmente consegui dar conta dessa parte acadêmica e mesmo sendo do interior né, porque as pessoas sempre acham que as pessoas do interior não vão conseguir né (Nádia).

Verificou-se que todas as participantes apresentam problemáticas que envolvem sua permanência na universidade. A participante *Olga*, por exemplo, destacou que embora não tenha enfrentado dificuldades financeiras, pois recebe um auxílio da universidade, conta que o deslocamento entre sua cidade natal e o local onde estuda é um trajeto demorado, desgastante e de alto custo. Da mesma maneira, a participante *Nádia*, relatou que teve dificuldades para se adaptar ao novo local de moradia e ao ritmo da cidade, ela afirmou que não se sentia à vontade na universidade e que foi uma experiência assustadora em alguns momentos. Para a participante Lua, o ingresso na

universidade foi atípico devido a pandemia e as aulas serem na modalidade online.

Já a participante *Amora* destacou que para continuar na universidade teve que abdicar do seu emprego fixo para se dedicar integralmente ao curso. Ela conta que a universidade é um ambiente que lhe cobra excessivamente, que não é um local acolhedor e inclusivo para pessoas como ela (com dislexia) e que devido a várias questões que vem vivenciando dentro do curso e os entraves institucionais se sente desmotivada a seguir com a graduação.

Assim, o relato das participantes comprova o que De Oliveira e Sugishita (2020) apontam como fatores de ordem material (financeira, moradia, alimentação) e de ordem simbólica (apoio pedagógico e valorização da autoestima) que afetam a permanência de indígenas no ensino superior. Nesse sentido, entende-se que apesar da política de cotas auxiliar na “diminuição de gargalos que impedem a introdução de indígenas nas universidades públicas brasileiras, diminuindo restrições e as desigualdades de concorrências” (De Oliveira Lima; Sugishita Kanikadan, 2020, p.283) ela por si só não é o suficiente para garantir que os estudantes indígenas concluam o ensino superior.

Da mesma maneira De Castro Freitas e Harder apontam que essas dificuldades revelam as peculiaridades “entre a tentativa de efetivação dos direitos relacionados ao reconhecimento da diferença e pluralidade étnica e cultural, presentes na sociedade brasileira, e, por outro lado, a ausência de estruturas administrativas e práticas pedagógicas nas universidades que possibilitem dar consequência, de forma adequada, a essa conjuntura” (2011, p.3).

Nesse sentido, conforme Baniwa (2013) é necessário que a aplicação das políticas afirmativas que estejam pautada na premissa dos direitos coletivos, com a realização de processos específicos e diferenciados de ingresso que valorizem a diversidade étnica, bem como, programas de acompanhamento, tutoria e apoio as pesquisas comunitárias que mantenha os estudantes conectados e envolvidos com suas comunidades.

#### **4.1.4 Rede de apoio e conquistas**

Nesse tópico que conclui a categoria sobre o percurso acadêmico, as estudantes destacaram os pontos positivos da sua entrada na universidade. Elencaram os colegas de turma, família e professores como rede de apoio e sinalizaram as conquistas como ter acesso a conhecimentos específicos como algo que levarão consigo e para suas

respectivas comunidades.

Foi bem difícil o início. Mas, tive colegas que me ajudaram em meio aos obstáculos e eu devo a eles e aos meus professores também. [...] a minha família me ajuda bastante agora também. E isso fez com que eu continuasse no curso e conseguisse terminar. Eu me sinto acolhida. Eu vejo que as pessoas atualmente ela tão assim, com as mentes abertas, principalmente na universidade pública né. Querendo aprender mais sobre a variedade da cultura que existe no nosso Amazonas, no nosso Brasil (Olga).

O curso em si me proporcionou coisas boas porque o contato com o conhecimento quase específico. Depois de anos na educação básica que eu não tive. Mas, coisas mais institucionais como por exemplo a história do movimento indígena, história de outros povos, de outras regiões do Amazonas, acesso de forma mais institucional a informação do meu próprio povo, por exemplo hoje sobre... meu território que é Mura (Amora).

Eu tive muita sorte porque meus pais tem tipo como me manter aqui. Mas, pra outras pessoas é um pouco mais né (Nádia).

Todas as participantes relatam que possuem uma rede de apoio que as ajuda a enfrentar as adversidades do ensino superior. O que demonstra a importância das relações interpessoais para a continuidade no curso. Porém, o relato que da participante *Amora* chama atenção para o fato de que apenas nas aulas da universidade ela obteve contato com temáticas específicas sobre as populações indígenas. O que nos remete ao primeiro tópico sobre a falha da efetivação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 sobre o ensino intercultural nas escolas regulares.

Contudo, observou-se que a inserção na universidade trouxe diferentes perspectivas para as entrevistadas, tanto sobre a universidade em si, corpo docente e disciplinas, quanto sobre si mesmas e suas origens.

#### **4.2 Estereótipos, preconceito e discriminação no ambiente escolar e acadêmico**

Como visto na categoria anterior, a trajetória escolar das estudantes indígenas, da alfabetização em casa até a entrada e permanência na universidade, é marcada por diversos fatores que direcionam a forma como experienciam o espaço acadêmico. Nesse sentido, além das dificuldades que foram elencadas anteriormente, notou-se no discurso das participantes que suas vivências dentro do contexto escolar e universitário é marcada por episódios de discriminação e preconceito que interferem na sua relação com o outro e consigo mesmas.

No decorrer da análise verificou-se que cada entrevistada trouxe uma

experiência diferente com situações de preconceito e discriminação. Dessa forma, será apresentado nesse tópico, os pontos em comum que foram verificados em cada discurso.

#### 4.2.1 Choque Cultural

Cada indivíduo ao nascer está inserido num contexto sociocultural específico que faz parte da sua construção como pessoa. Assim, nos processos migratórios, além de se deslocarem de um ambiente para o outro, os sujeitos também deslocam suas culturas para outros locais onde a sua cultura não está socialmente inserida (Paiva, 2019). Com isso ocorre um estranhamento e comparações entre a cultura local e a que foi socialmente internalizada. Ou seja, essa ausência de coincidência entre os fenômenos culturais faz com que haja comparação entre o que é ‘normal’ e o que é ‘estranho’, o que é ‘certo’ e o que é ‘errado’ podendo gerar vários desconfortos interpretativos (Godoy, 2020). Assim, esse estranhamento é denominado choque cultural e pode ser verificado no relato das entrevistadas abaixo:

Quando foi... é... pra entrar na universidade, eu tive um baque muito forte, porque os próprios amazonenses não conhecem suas culturas né. E é...eu achei até estranho isso. E quando você encontra uma pessoa que “ah eu sou indígena”, aí a pessoa olha assim, mas... e começa a perguntar o quê que você faz, o quê que você fazia... E enfim, eu fiquei... eu me surpreendi nessa questão [...] Como a minha infância foi na comunidade, nessa questão de... das doenças de tuberculose por exemplo, a maioria das coisas eles falam “ah mas foi porque a pessoa soprou fulano de tal e por isso que ela tá assim”. Quando você estuda a fundo, na área da saúde, você vê que não é essa a realidade. E, eu acabei pegando comigo que a gente tem que quebrar esse paradigma também e repassar nossos conhecimentos aos nossos parentes né (Olga).

A minha alimentação... eu acho até que foi isso que se perpetuou aqui na universidade. Porque por exemplo, quando eu era pequena a minha alimentação era muito ligada a carne de caça, ao que mais... a raízes é... hortaliças essas coisas. Peixe principalmente e quando a gente vai pra escola parece que a gente tem acesso a muito mucilon, muito mingau... coisas industrializadas. Aí tem muita carne de açougue que é aquele frango duro sabe, com uns temperos tipo sazón, então umas coisas que não eram tão do meu cotidiano, então tipo eu criava repulsa pelo cheiro porque eu não era acostumada com aqueles temperos. Os temperos não desce e industrializados me dava nojinho então eu vivia vomitando, vomitando, vomitando. Eu comia forçadamente, mas eu vomitava depois [...] eu gosto de carne de caça por exemplo, as pessoas se espantam quando“ eu falo "hm guariba assadinho e tal" mas é o que eu tive acesso a minha vida toda é da minha cultura (Amora).

Percebe-se assim, que as entrevistadas *Olga* e *Amora* sentiram o estranhamento em relação ao ambiente escolar e acadêmico devido as diferenças culturais. Olga relata que seus colegas de turma não conhecem a história dos povos indígenas do estado do

Amazonas e não reconhecem a existência de outras culturas. Da mesma maneira, ela afirma que os conhecimentos científicos estudados na universidade entram em conflito com os conhecimentos ancestrais que ela aprendeu na sua comunidade. Assim, ela tenta conciliar os dois saberes e dialogar com as pessoas para que conheçam a história do seu povo.

Todavia, o discurso da participante *Olga* sobre sua vivência dentro do ambiente universitário vai ao encontro do que aponta De Souza (2019) sobre como a presença indígena na universidade ainda causar um estranhamento aos não indígenas e gerar curiosidades e questionamentos sobre veracidade da ascendência étnica das estudantes. Esse estranhamento expressa um distanciamento e desconhecimento da sociedade brasileira com relação à sua própria história e cultura.

Por outro lado, *Amora* conta que foi impactante para ela ter que lidar com a alimentação escolar, visto ser um cardápio completamente diferente do que ela estava acostumada. A entrevistada conta que desenvolveu um transtorno alimentar porque não conseguiu se adaptar a alimentação da escola e que só sentiu melhor quando passou a levar sua comida caseira para a universidade.

Conforme Da Silva Martes e Pereira (2023) uma das dificuldades encontradas pelos indígenas que migram para a cidade diz respeito a alimentação. Isto é, a mudança de hábitos alimentares causa estranhamentos e repulsas nas populações indígenas, pois a relação que cada etnia possui com a comida tem um significado diferente. Assim, “a escolha do que será considerado “comida” e do como, quando e por que comer tal alimento, é relacionada com o arbitrário cultural e com uma classificação estabelecida culturalmente” (Maciel, 2001, p.149).

Dessa forma, a cultura é essencial não somente para definir o que é ou não comida, mas para estabelecer o que e quando deve ser ingerido e determinar as proibições culturais do que seria um bom ou mau alimento (Maciel, 2001). Assim, a dificuldade da entrevistada em se adaptar a alimentos como frangos congelados e industrializados revela o que Maciel (2001) afirma como não se escolhe somente o que se come, mas também como se come.

#### **4.2.2 Episódios de preconceito e discriminação**

Conforme visto nos capítulos anteriores, a discriminação racial é a materialização do racismo e se constitui como “a atribuição de tratamento diferenciado

a membros de grupos racialmente identificados” (Almeida, 2020, p.32). Ou seja, a discriminação tem como fundamento o uso do poder para atribuir vantagens ou desvantagens a determinadas pessoas conforme o grupo racial a qual pertencem. Nesse sentido, a discriminação racial é entendida como um mecanismo de segregação que enquadra as pessoas indígenas, negras e amarelas em situações de subalternidades (Almeida, 2020).

Partindo desse pressuposto serão apresentados nesse tópico trechos dos relatos das participantes que envolvem episódios de discriminação. Dessa forma, os trechos abaixo fazem parte do relato da participante *Olga* e trazem à tona algumas situações em que a identidade indígena dela foi questionada e invalidada por outras pessoas. Ela conta que devido ao preconceito alguns estudantes indígenas preferem não assumir sua identidade porque têm receio de serem discriminados pelos colegas. A participante também comentou sobre o medo do olhar da sociedade e como tem tentado lidar com isso por meio do diálogo:

Quando foi início do período passado, eu me senti... Não é constrangida... é... Triste. Porque, uma pessoa chegou perguntando de onde que eram as minhas características. Ai eu respondi né, de onde eu era ai tudo mais. Ai ele falou bem assim “Ah então por isso que você passou na universidade”. Ai eu fiquei, não calma lá, primeiro que se você for ver meu histórico, isso não condiz com que você tá falando. Eu sou mãe, sempre lutei pelos meus direitos e assim... Eu fiquei muito triste né, ai não falei mais nada. [...] Como é que existe isso?! E detalhe que era uma pessoa que era do interior do Amazonas também [...] Na verdade, a gente sofre com estereótipos né “Ah mas tu não parece” e tudo mais. [...] tem outros que não admitem ser por conta disso, desse preconceito. É até chato né a pessoa falar “ah mas você é indígena, como assim?” E tem pessoas que não tem saco pra ficar explicando né [...] Em questão de estereótipo mesmo, de acharem que nós, por sermos indígenas somos iguais, essa questão de etnia, é porque “ela falou outra coisa isso isso e isso” mas, ai a gente acaba explicando “não, é diferente. Essa, a cultura dela é essa” enfim, ensinar aos colegas que não somos iguais, apesar de nós estarmos lutando pelo nosso espaço, nós... assim como qualquer pessoa, nós somos diferentes um do outro, nossas culturas são diferentes [...] a gente fica com medo da sociedade né, do olhar da sociedade, e eu peguei isso pra mim... é em toda e qualquer situação que eu vejo que a pessoa esteja assim, digamos com racismo ao meu lado, eu respiro fundo e começo a repassar meus conhecimentos [...] naquela ocasião que eu me senti triste mesmo com essa situação que foi com uma pessoa que é também mora no interior do Amazonas que não se reconhece... é porque eu achei que nunca, hoje em dia eu achei que nunca ia passar por isso da pessoa é... tentar mensurar o nosso conhecimento achando que nos somos submissos que se for assim é pela concorrência, mas ali não é nosso lugar. Nossa, mas como é que a pessoa tão inteligente ia achar isso né. Mas, se eu te falar eu achei sim que foi racismo, preconceito, mas eu aprendi com meus pais que o certo não é você brigar, mas dialogar com as pessoas [...] Eu tenho até comigo assim que quanto mais você estuda, mais você questiona é, o que você aprendeu né, do seu povo. Tanto é que tem coisas assim que eu falo “ah tudo bem isso aqui é

mais pro lado da ciência né” mas por outro lado ainda tenho comigo o que é da minha cultura e a resistência e tudo mais. Mas, quando você conta suas histórias eles ficam “nossa mas é assim?” E “mas isso acontece mesmo e tal?” ai eu falo ‘acontece né’ [...] eu sempre vejo episódios dos próprios indígenas menosprezando a conquista de outros indígenas na universidade “ah porque só entrou na universidade porque tem cota indígena” como se a pessoa não quisesse tá na universidade ou não aproveitasse a oportunidade que tem [...] E eu acho isso muito chato, ao invés de nós estarmos unidos, comemorando a vitória dos nossos parentes, estão menosprezando a capacidade do outro” (Olga).

Verificou-se no discurso da participante que os questionamentos sobre sua identidade remetem ao que Terena (2019) afirma sobre as pessoas se sentirem à vontade para definir o que a pessoa indígena é a partir de estereótipos que viram na mídia ou de acordo com meia verdades que ouviram na escola. A autora lembra que o estado brasileiro possui um histórico de silenciamento e distorção da imagem indígena que está atrelada a uma relação colonialista de negar suas origens e a existência dos povos originários. Ou seja, a ausência de um diálogo entre a comunidade indígena e a sociedade em geral, a carência de informações, educação e interação fez com que surgisse um distanciamento entre os indígenas e os não-indígenas. Assim, “sem nos conhecer as pessoas passam a acreditar naquilo que aqueles que têm voz dizem sobre nós, que somos atrasados, exóticos, inexistentes e o mais comum, que atrapalhamos o desenvolvimento do país” (Terena, 2019, p.101).

Desse modo, para a maioria dos brasileiros, a imagem da pessoa indígena está atrelada a um ser que vive isolado na floresta e que a partir do momento em que cruzam a fronteira deixam de ser indígenas e perdem a sua identidade. No entanto, Terena (2019) aponta que apesar da relação indígena com a natureza, com a aldeia e com a comunidade serem importantes para afirmação da identidade indígena ela não limita quem a pessoa indígena é. Ou seja, “não deixamos de ser indígenas ao vivermos na cidade ou fora de nossas aldeias, assim como o cidadão paulista, não perdemos nossa identidade ao saímos de nossas terras” (Terena, 2019, p.105).

Portanto, entende-se que ao entrar no espaço universitário o estudante indígena tende a enfrentar diversos questionamentos sobre sua identidade, suas origens e sua capacidade cognitiva de cursar o ensino superior (como visto no episódio relatado pela entrevistada). Assim, em virtude dos preconceitos vivenciados, muitos estudantes têm receio de se autodeclararem indígenas e se tornarem alvo de discriminação. Por outro lado, alguns estudantes acabam aderindo ao discurso preconceituoso de desmerecer as

conquistas dos colegas indígenas para serem aceitos pelo grupo majoritário.

Outra questão identificada no discurso da participante *Olga* está relacionada aos conhecimentos científicos e ancestrais. Ela conta que é difícil não questionar o que aprendeu na sua comunidade quando entra em contato com o conhecimento acadêmico. No entanto, ela afirma que tem conseguido separar os saberes e selecionar os conteúdos que agregam na sua formação. Sobre esse ponto, Baniwa (2013) afirma que o maior desafio na formação no ensino superior de estudantes indígenas está na organização, produção e reprodução de um saber que desconsidera outras formas de conhecimento. Segundo o autor, ao chegar na universidade o estudante indígena se depara com valores e conhecimentos que se chocam com seu mundo e que colocam em xeque tudo que ele aprendeu.

Dessa forma, Baniwa (2013) acredita que para uma universidade se tornar inclusiva ela deve investir na circulação e validação de outros saberes pautados em outras bases cosmológicas, filosóficas e epistemológicas que ajudem a concretizar um ensino intercultural.

Tupinambá destaca que no Brasil há mais de 518 anos, “os povos tradicionais em toda a sua multiplicidade, têm enfrentado desafios enormes no que diz respeito à garantia da própria existência” (2019, s/p). Logo, sua defesa de vida corresponde ao fundamento de respeito da sabedoria ancestral. Essa sabedoria é considerada anterior ao conhecimento eurocentrico, pois é ligada à natureza e a ancestralidade. Dessa forma, ao respeitarmos a sabedoria ancestral estaremos também respeitando a natureza. “Então o que tentamos fazer é que o universo político acadêmico perceba que o natural é o respeito à sabedoria ancestral” (Tupinambá, 2019, s/p).

Por outro lado, o discurso da participante *Lua*, descrito abaixo, traz questões relacionadas à aparência e beleza. Ela conta que seus traços físicos são constantemente inferiorizados e comparados com o de pessoas brancas. E admite que foi aos poucos que percebeu que os comentários não eram apenas ofensivos, mas tinham um cunho racista sobre sua ascendência indígena:

Quando eu era criança é... eu parecia bem mais, fazia bem mais parte daquele estereótipo de indígena né. Minha avó cortava franjinha, meu olho era bem puxadinho, então eu lembro que teve um dia do índio que pediram pra eu me fantasiar de indígena e eu achava que todo mundo ia se fantasiar de indígena e eu cheguei lá e eu tava super animada, eu pedi pra minha avó comprar roupa com aquelas peninhas e tal quando eu cheguei lá era só eu e isso me

deixou até constrangida, eu criança... Porque, era uma roupinha curta né, um topezinho, uma saia e um cocar... aí eu tinha... eu ia falar sobre alguma coisa que eu não me lembro muito bem, mas era sobre cultura indígena. E eu fiquei assim “ué, por que só eu? [...] Teve um episódio que eu tinha uns 14 anos, tava ali no ensino fundamental e tava na moda usar franjinha e a minha melhor amiga ela era branca e ela era ruiva, aí ela cortou a franjinha dela e eu cortei a minha e uma professora veio falar com a gente “Ah fulana, você não pode usar franjinha porque você... a gente mora no Amazonas, você fica muito parecida com uma índia, a beltrana pode porque ela é branca e ruiva, mas você... você fica muito... você fica parecendo uma índia e eu fiquei “ué, o quê que tem errado eu parecer uma índia? [...] Eu sabia ali que até certa forma, que até certo lugar a minha família era indígena, que minha avó era indígena, só que eu não percebia que muitas coisas, muitas situações que eu tinha passado, por exemplo, a questão de sempre me colocarem pra fazer o papel de indígena na peça, eu tava vivendo aquilo porque eu era indígena [...] o máximo que já aconteceu foi assim comentário“ do tipo "ah você tem uma beleza exótica" sabe? Eu escuto muito isso né, as pessoas nunca se referem a mim como uma pessoa bonita e sim como uma beleza exótica [...] Um rapaz uma vez me perguntou se eu era brasileira e disse que eu tinha traços indianos e eu fiquei assim "nunca tinham me dito isso" mas, aconteceu. Não sei se ele queria que eu falasse que eu era indígena ou algo do tipo." [...] Eu tenho medo de colocar a palavra racismo, porque justamente eu vejo que eu não sou tão escura pra falar que é racismo sabe? Mas, eu também vejo que poxa se eu fosse branca não teria vivido isso. Então, é difícil dar um nome. Mas, é um sentimento estranho [...] Eu me sinto deslocada quando alguém faz um comentário desse tipo. Não no sentido de... é... deu achar que a pessoa me acha feia. Mas é mais no sentido de eu não posso ser só bonita, eu preciso ser colocada num lugar de além disso, de uma beleza estranha. Porque pra mim soa como isso, como se fosse uma beleza estranha e eu sempre fico mas, por quê? Porque as vezes eu me vejo muito igual as outras pessoas. Então, não sei, eu não consigo enxergar o que me difere tanto assim dos outros (Lua).

Entende-se que o conceito de belo remete a um “produto de símbolos culturais, sociais e históricos que transita de um padrão a outro, sustentado por um acordo de olhares, que de tempo em tempo resignifica o modelo de beleza” (Braga, 2023, p. 20). Isto é, a concepção de beleza tende a se moldar conforme os movimentos socioculturais da humanidade. Porém, tudo aquilo que foge do que é estabelecido como belo é considerado inadequado e divergente. Assim, mesmo diante do quadro de miscigenação do Estado brasileiro, a estética da branquitude ainda é o padrão de beleza pré-determinado pela sociedade. E tudo que não se adequa a esse modelo passa por um processo de discriminação e desumanização.

Nesse sentido, os episódios do “dia do índio” vivenciado pela entrevistada corresponde ao que Longhini (2021) afirma sobre como o reforço nas escolas e em festividades carnavalescas de “que ‘índio’ é, necessária e exclusivamente, a pessoa indígena nua, pintada, de cocar, com olhos puxados e cabelo liso e preto” (p.71), estimula o etnocídio de forma que a existência indígena no presente seja invalidada.

Da mesma maneira, o discurso da entrevistada apresentou diferentes situações em que os traços físicos dela foram constantemente enquadrados em estereótipos sobre a fisionomia indígena. Ela conta que os comentários eram muitas vezes pejorativos e lhe causavam sensações de constrangimento e invalidação. *Lua* comenta que sente que sua aparência é frequentemente comparada com a de outras pessoas e embora ela não se considere esteticamente feia, ela percebe que nunca afirmaram que sua aparência é de uma pessoa bonita.

De acordo com Silva (2017), “desde a chegada dos colonizadores no território brasileiro, a imagem dos nativos vem sendo criada e recriada à revelia de seus próprios costumes e expropriada por interesses mercadológicos internos” (p.103). Assim, os estereótipos e preconceitos forjados ao longo desses anos idealizaram uma imagem caricata e exótica da pessoa indígena como alguém fora dos padrões europeus (Silva, 2017).

Para Lima, Faro e Santos (2016) “a associação de traços físicos a traços morais e sociais juntamente com a hierarquização e essencialização das diferenças são os princípios operativos fundamentais de todas as formas de racismo” (p. 219). Nesse sentido, a comparação dos corpos indígenas com o ideal de beleza da branquitude e a definição do que é esteticamente belo a partir desses parâmetros se constitui como um ato de discriminação e racismo. Dessa forma, podemos afirmar que os comentários sobre a aparência da participante se constituem como falas preconceituosas que generalizam as características indígenas as classificando como inferiores, exóticas e esquisitas.

Já o relato da participante *Amora* é marcado por episódios de silenciamento em que ela não podia falar sua língua materna no ambiente escolar, não podia se declarar indígena ou usar seus adornos e adereços no local de trabalho. O discurso da participante é repleto de violências e dificuldades de estabelecer laços de amizade fora da comunidade devido os receios de sofrer ainda mais julgamentos e discriminação:

A relação com amigos eu acho que foi até prejudicada porque por exemplo eu e minha mãe a gente tem é... as feições são bem retintas é... Então tipo, num é uma pessoa com o cabelo liso, a gente tem cabelo crespo. É...também tem essa questão de sofrer duplo racismo, tanto ser lida socialmente como uma pessoa preta, mas tem as suas culturas. Então tipo quando eu ia pra escola eu ganhava apelidos para além do meu contexto por exemplo aparecer com a pele atuíra ou sei lá aparecer suja com urucum ou qualquer coisa do tipo. Eu também sofria pela cor da minha pele, pelas questões de melanina ou pelo é...

meu cabelo [...] não poder falar a língua materna acho que era uma coisa porque as pessoas falavam que era coisa do capeta estar falando em línguas. É... ou cantar músicas da língua nativa também era uma coisa que "tá invocando o diabo". Então não era uma coisa confortável, aí foi praticamente se perdendo, eu acho que no ensino médio isso se assentou [...] eu acho que o ensino médio a gente... pra mim nunca foi necessidade de afirmar a minha identidade. Embora eu esteja é... entre duas. Estar sendo afirmada pelo outro com uma mas, viver outra. Dificulta as pessoas olharem pra mim em debate dentro do ensino médio e falarem tipo "tu não é indígena" é... começa a questionar o que eu sou e não saber exatamente da minha vivência ou das minhas etnias ou... enfim, da minha história [...] Eu acho que, na minha época que elas iniciaram não tinha essa concepção é... do que é o outro me denominar. Isso é um ato totalmente colonial. Mas, eu acho que a história enquanto curso me ajudou muito a identificar isso [...] e eu acho que a partir daí que eu comecei a identificar que "caraca eu não sou o que o outro tá falando que eu sou. Eu sou o que eu tô vivendo, sou minha experiência, eu sou os nomes do meu cotidiano e não o nome que os outros me dão [...] No ensino superior... eu acho que o ensino superior a gente tem mais a questão de questionamento de pessoas brancas né. Então tipo, acho que é isso, tipo as pessoas sempre questionaram "pô mas tu é isso?" ou sempre me colocaram de volta pra identidade preta, mesmo eles sabendo que eu me identifico enquanto pessoa indígena" falarem "mas tu é preta e tal" mas, isso acontece com frequência [...] as pessoas vê índio com menos peso, vê como a gente com fetiche. E também, os nossos costumes, a forma que trata nossas crianças ou com a nossa cosmogonia. Me incomoda muito porque parece que a pessoa faz mutirão pra ir pra ritual sabe? Se apropriam, se acham muito parentes é... o que os nossos símbolos dos nossos maracas pra se caracterizarem como nós. Mas, a gente que é a gente não pode se caracterizar como nós, porque não somos, segundo a visão deles. Então, essa inversão que eles fazem de papéis. E que pra mim é muito estranho. É muito perturbador [...] Eu acho que meu ensino médio foi a coisa mais violenta que eu sofri... Porque eu estudei numa escola de tempo integral, a gestora que inclusive tá até hoje... ela age como um general então tipo é um controle de corpos muito grande [...] A gente de indígena tinha eu enquanto Mura, tinha um Sateré-Mawe e eu acho que tinha um Cocama. Então tipo, a gente tinha que bradar pra bandeira... por exemplo o hino do Amazonas é uma música totalmente violenta porque fala da força, da guarda policial massacrando nossos povos... por exemplo tinha o dia do índio, mandava um monte de gente branca se fantasiar, mas a gente ficava quietinho lá, porque eles não deixavam. Então... essas coisas [...] de violência dentro da ufam, eu acho que realmente nessa questão de questionamento do acesso as pessoas brancas. Desses discursos higienistas., as pessoas ficam me olhando meio torto e em locais mais elitizados como por exemplo no setor sul as pessoas olham mais torto pra forma que eu me visto ou ficam tocando sabe? querendo tocar mais, te tocar como se fosse um objeto, pra mim é desnecessário essas coisas [...] Eu acho que em nível mental eu me sinto mais acuada é... eu me acho muito resistente só que acho que é complicado porque parece que... pra pessoa branca é muito mais fácil ter acesso né. E essas divergências sociais dificultam as nossas rodas de amizade porque pessoas espalham coisas sobre você. As pessoas criam estereótipos sobre você. A pessoa já nem te cumprimentam pelo jeito que tu se vestes, pelo jeito que tu anda, pelo jeito que tu fala. Aí a pessoa... pessoas brancas e homens é... não indígenas e brancos também, colocam estereótipos em cima de ti e piora a questão da sociabilidade. São relações excludentes, são violências que te fazem se excluir e os outros te excluírem da convivência social. é... não sei mais o que eu posso fazer. Mas, eu acho que é doloroso. Acho que é... sei lá... eu me sinto muito estereotipada as vezes, não sei (Amora).

O relato da participante *Amora* traz diversos pontos sobre discriminação,

preconceito e racismo. Ela conta que desde o início da sua trajetória escolar sofre com as denominações que as pessoas brancas lhe dão. Assim, diferente da entrevistada *Lua*, a aparência de Amora não é lida como exótica, mas sim de forma objetificada, como uma pessoa “suja” e “bruta”. *Amora* relata que desaprendeu a falar sua língua materna devido as repressões escolares em que não podia manifestar sua identidade. Dessa forma, ela afirma que se sente cansada com essa disparidade de privilégios que as pessoas brancas possuem e as vezes pensa em desistir do curso para não ter que continuar lidando com alguns entraves institucionais da universidade.

Compreende-se que “no racismo o indivíduo é cirurgicamente retirado e violentamente separado de qualquer identidade que ela/ele possa realmente ter” (kilomba, 2020, p.39). Logo, o fato de a entrevistada não poder manifestar sua língua materna e os cânticos do seu povo dentro da escola se enquadram em um processo de silenciamento e num mecanismo racista de censura e controle.

De acordo com Longhini (2021) a proibição de línguas indígenas está historicamente ligada a construção do Estado brasileiro. Pois, remonta desde o período da catequização, onde falar a língua indígena era um ato demonizado pela igreja, até a implementação da ditadura militar em que falar línguas indígenas era um ato violentamente reprimido

Nesse sentido, a imposição para que a pessoa indígena seja falante da língua portuguesa se configura no que Smith (2018) comenta sobre a língua além de carregar a cultura e a linguagem do colonizador também ser o meio pelo qual a mente dos povos colonizados pode ser dominada. Conforme a autora, “embora a linguagem oral ainda seja frequentemente ouvida em casa, o uso da literatura associada à escolarização resultou na alienação das crianças de sua própria história, geografia, música e outras dimensões culturais” (Smtih, 2018, p.52). Assim, o racismo passou da destruição de culturas e corpos para a domesticação de culturas e corpos.

Da mesma maneira, as situações em que a participante se sentia objetificada quando recebia apelidos na escola por conta da sua cor de pele ou quando alguém questionava sua origem indígena e tentavam defini-la com outra identidade também se constituem como episódios racistas de controle de corpos. Sobre isso, Kilomba (2020) afirma que no racismo os corpos negros e indígenas são considerados como corpos impróprios, “fora do lugar” e que não podem pertencer a sociedade. Logo, os sentimentos de rebaixamento e vergonha pública desencadeados por esses episódios

estão “ligados a relações de dominação e opressão, que impedem o direito à cidadania e é capaz de produzir a depreciação da integridade das pessoas rebaixadas” (Melo; Santos, p.60).

Dessa forma, as situações narradas pela entrevistada *Amora* em que ela se sentia acuada no ensino médio tendo que “bradar bandeira” ou mesmo na universidade em que percebe que as relações interpessoais são excludentes devido as diferenças sociais demonstram o que Almeida (2020) afirma sobre o racismo ser um sistema de dominação que estabelece os parâmetros discriminatórios baseados na concepção de raça e que servem para manter a hegemonia do grupo dominante.

Por outro lado, a entrevistada chama atenção para a apropriação cultural que ocorre quando pessoas brancas passam a utilizar elementos específicos da cultura indígena (adornos, cosmologias, artefatos etc.) e não chegam a sofrer o mesmo tipo de discriminação que é direcionada aos povos originários. Nesse sentido, Smith (2018) afirma que para a branquitude é reservado o privilégio de “extrair e reivindicar posse de nossos modos de conhecer, de nossa imagem, das coisas que criamos e produzimos, e ao mesmo tempo rejeitar as pessoas que criaram e desenvolveram tais ideias, sobretudo negando-lhes oportunidades para serem criadores de sua própria nação” (Smith, 2018, p.11). Portanto, compreende-se que o racismo funciona para justificar e legitimar a exclusão das minorias raciais da participação social.

Por fim, o relato da participante *Nádia* trouxe à tona os mesmos elementos identificados no discurso das outras participantes sobre estereótipos relacionados a aparência e as habilidades indígenas de caça e pesca. Bem como, os questionamentos sobre a capacidade dos estudantes indígenas de conseguirem ingressar na universidade sem as cotas raciais.

Eu sempre tive assim uma boa relação né com meus colegas. Eu acho que algumas vezes só que é... justamente quando eu mencionava né que era indígena que aparecia umas provocações tipo "ah deve saber, sei lá, atirar de arco e flecha... deve saber caçar" alguma coisa assim... é... sempre aparecia essas coisas pontuais [...] teve uma vez... quando é... não sei porque mas, quando eu falei que era indígena um amigo m“eu falou "ah, é mas tu sabe é subir em árvore?" e eu fiquei como assim subir em árvore? eu nunca tinha parado pra pensar nisso. Mas tipo assim, eu não me sentia ofendida nem nada, porque não tinha achado sentido naquilo. Tem assim algumas coisas né que tipo é... quando a gente comenta que é indígena as pessoas geralmente perguntam se eu sei fazer tal coisa, mas não chega assim a ser ofensivo. Uma parte que me dói realmente, mas é algo mais assim de desinformação né das pessoas [...] na verdade, já acharam que era tipo muito é... "ai que sorte dela

de ter, porque ela pode, mesmo que ela tivesse uma nota ruim ela poderia conseguir né" acaba sendo assim né quando... principalmente curso que são mais concorridos né. A“ pensam "nossa mas, tu tem muita sorte, tu pode fazer qualquer curso que tu quiser é só tu escolher, porquê” tem cota" como se eu não tivesse por mim mesma né [...] as pessoas não conseguem ver que uma pessoa mesmo indígena poderia passar por ampla concorrência quer dizer que elas não acreditam na capacidade da pessoa. Como pessoa mesmo né. Como se ela não pudesse tá inserida em qualquer lugar [...] Eu acho que sempre as pessoas que vem do interior né, pra além do... a gente já chega assim com pé atrás. Que sempre tem quem comente assim mal da gente né, como se a gente fosse inferior, como se a gente não soubesse é... lidar com a vida urbana né. Sendo que a gente também tem uma parte urbana lá né. As cidades menores também são cidades né. Elas só são menos estruturadas, mas ainda assim são cidades né. E é um pouquinho diferente, mas não é tanto assim (Nádia).

Dessa forma, percebe-se que em todos os relatos apareceram fragmentos similares de situações envolvendo episódios de preconceito, discriminação e racismo. O que demonstra como “o racismo é um dos modos pelo qual o Estado e as demais instituições estendem o seu poder sobre toda a sociedade” (Almeida, 2020, p.45). Assim, a permanência do racismo, determina a criação e a recriação de uma imagem social em que as características biológicas ou culturais sejam atribuídas a raça e as desigualdades sociais sejam naturalmente atribuídas à identidade racial desses indivíduos (Almeida, 2020).

### **4.3. Conflito de identidade**

Na categoria anterior, foi analisado os episódios de discriminação, preconceito e racismo vivenciados pelas participantes ao longo da sua trajetória escolar/acadêmica. Assim, percebeu-se que além de serem eventos traumáticos para as participantes, esses episódios também despertaram, em algumas delas, questionamentos sobre suas origens e identidades. Desse modo, será apresentada nessa categoria as indagações das entrevistadas sobre autoidentificação, seus receios sobre aceitação da comunidade e as suas perspectivas futuras.

#### **4.3.1 Sentimento de não-pertencimento**

Como visto nos capítulos anteriores, o processo de colonização do território brasileiro afetou a estrutura e a organização social das populações indígenas. Assim, com a concepção de coletividade ameaçada, os povos originários buscaram outras formas de existir e resistir de maneira que suas culturas não desaparecessem e suas identidades fossem preservadas. Dessa forma, ao migrarem para as cidades os indígenas se viram diante da necessidade de transformar seus locais de moradia em comunidades

multiétnicas para que pudessem se articular politicamente e manter seus hábitos e atividades culturais (Dos Santos Ferreira; Calegare, 2019).

No entanto, a migração também teve efeitos nocivos para as populações indígenas, dentre eles, a perda de contato com a etnia, com a língua e com os valores culturais. Assim, essa quebra de vínculo com a etnia acabou gerando um sentimento de não- pertencimento e de afastamento do elo ancestral.

Nesse sentido, duas das quatro entrevistadas relataram que seus antepassados (avós) migraram para cidades do Amazonas em busca de trabalho e melhores condições de vida, porém com o passar do tempo acabaram perdendo o contato com seus povos e suas comunidades. Assim, os descendentes desses migrantes cresceram sem o referencial da própria cultura e sem saber falar a língua da própria etnia. O que prejudicou o processo de autorreconhecimento e fez com que essas pessoas tivessem receios de se autodeclararem indígenas e de assumirem sua identidade étnica.

Eu não tinha essa noção de que a minha avó era indígena. Eu não sabia o quê que isso significava até porque a minha avó tinha essa resistência de se identificar como indígena também. De identificar a família dela dessa forma [...] eu tenho um receio de falar “sou uma pessoa indígena” porque eu tenho pouca vivência. E a vivência que eu tenho não é dentro da minha etnia. Eu tenho também assim, um receio de chegar lá e falar “ah você lembra de pessoas tal? Então, sou neta dela” entendeu, eu tenho esse receio de não me reconhecerem enquanto indígena e tenho também o receio de... além de não ser bem recebida... não sei de parecer algum tipo de oportunismo da minha parte sabe? [...] sempre achei estranho falar que eu era indígena por eu não ter, não saber falar minha língua, não saber falar minha etnia. Descobri qual era minha etnia com 15 anos sabe, porque eu sabia que minha família era indígena, mas eu não sabia de onde, não sabia história [...] eu entendo que hoje eu ainda não consigo me encaixar ali dentro da comunidade indígena. Apesar de trabalhar com comunidades indígenas, eu tenho amigas que são indígenas e eu ainda me sinto deslocada com elas assim como eu me sinto deslocada com as minhas amigas da faculdade, com as minhas primas que são brancas é um sentimento de não pertencer nem aquela comunidade indígena, nem a comunidade branca [...] A vontade que eu tenho de me identificar enquanto indígena. É justamente sobre isso, sobre ocupar esse lugar que não existe sabe. De falar de dentro da comunidade, só que ai eu sempre fico poxa eu acho que eu tô tomando lugar de alguém que realmente deveria estar aqui, de alguém que realmente é indígena sabe. Ainda tenho esses conflitos (Lua).

Eu tive uma crise muito grande quando eu tinha... eu tava no primeiro ano, porque é... justamente falaram pra mim que eu não era indígena e eu fiquei tipo “cara eu tenho que fazer uma retomada do quê eu sou” que é... falaram pra mim que eu era uma pessoa preta então o que é ser uma pessoa preta? Então eu comecei a usar aqueles brinquinhos, vestidos floridos, estampas bem fortes, tentar usar turbante, só que tipo nada daquilo me cabia, não era os meus shorts ou as minhas penas ou os meus acessórios. Até diminuí o uso dos acessórios com semente. Então tipo eu passei por... do meu ensino médio até ano retrasado tipo me colocando ou como enquanto preta ou como cabloca.

[...] Foi muito... estranho porque... eu acho que a gente não retoma aquilo que a gente não quer. Começa por aí. Então, colocar uma roupa que tipo não faz nosso estilo não é muito bacana, apesar que sim eu conheço muita coisa. Eu comecei a ouvir samba é... coisas que eu tinha acesso como por exemplo capoeira, só que... não era... [...] quando eu conversei com os parentes do território lá no litoral foi um alívio porque eram pessoas de cabelos crespos como eu, tinha a pele retinta como eu e tava tudo certo. E o pajé ele trouxe os cânticos pra mim né, então por exemplo a gente tem... eu sou preta e sou tupinambá então... era uma coisa que tranquilizava porque realmente são confluências (Amora).

Quando a gente é... não sei como é a dinâmica das pessoas... dos indígenas que nascem em comunidade né, não posso dizer sobre eles mas, quando a gente que nasce na cidade e não tem tanto contato assim é... pra gente é difícil se entender como indígena, pelo menos eu sempre achei que eu nunca fui muito merecedora de ser conhecida como “indígena justamente porque eu nunca tive esse contato é... cultural, afetivo né. [...] acho que o preconceito realmente de ser eu nunca tive, mas o da ideia de ser talvez assim exista. Talvez até de mim mesma porque pra eu me reconhecer como indígena é uma coisa muito difícil. Você achar que você merece tá num status né, sendo que as vezes você só é né. Bem difícil isso aí. Entender num é uma coisa assim... [...] É, a gente vive meio como se tivesse em transição né. É... tem o mundo que é dos não indígenas e tem o mundo dos indígenas. E aí tem gente que tá no meio, que cresceu vendo, no meio da cultura não indígena e aí depois ver que tem lá aquela raiz e assim começa a pesquisar, começa a ir atrás e vê que também faz parte de você. E aí é um pouco difícil integrar as duas assim porque, é um choque de cultura né. São coisas totalmente diferentes, enquanto o não indígena tá sempre tentando construir, tentar moldar você numa caixa, o indígena já é uma coisa mais de realmente tu ser aquilo de não precisar tá realmente inserido assim, mas tu pode ser (Nádia).

Percebe-se no discurso das participantes que elas não se sentem seguras para se autodeclararem como indígenas, pois não possuem o reconhecimento ou a validação da sua etnia. *Lua* acredita que poderia contribuir muito mais para sua comunidade se houvesse o reconhecimento étnico. Porém, ela tem receios de que possa estar se apropriando de um lugar de fala que não lhe pertence. Da mesma maneira, *Nádia* se sente dividida entre a identidade urbana e a identidade indígena, pois não teve muito contato com sua etnia e está aos poucos buscando esse resgate. Por outro lado, o relato da participante *Amora* revela que mesmo tendo as referências de sua etnia, ela se sentiu confusa sobre seus traços e assumiu a identidade negra durante um período até se reconhecer como indígena e voltar a se autodenominar como tal.

Crevels (2018) lembra que antes da chegada dos europeus e da colonização do território brasileiro, os povos que habitavam essas terras se identificavam e se denominavam de diferentes formas. Porém, ao entrarem em contato com os portugueses as populações nativas começaram a ser chamadas de “selvagens”, de “negros da terra”, “índios” e “indígenas”. Ou seja, “índio é a primeira nomeação que se dá a esses povos

de uma forma generalizante. Ainda que antes houvessem sido chamados de “gentio”, “gentes”, “brasis”, estes termos anteriores não pressupunham uma generalidade, enquanto “índios” sim o faz” (Crevels, 2018, p.68). Dessa forma, a denominação “índios” é aplicada a todos que habitavam o território brasileiro, exceto aos europeus.

Da mesma maneira Smith (2018) afirma que “o termo ‘indígena’ é problemático porque parece agrupar um grande número de populações muito distintas e cujas experiências sob o imperialismo têm sido significativamente diferentes” (p.17). Já a expressão “povos indígenas” é considerada relativamente nova, pois surgiu na década de 1970 sob a luta dos Movimentos dos Índios Americanos (AIM) e da Irmandade dos Índios Canadenses, e “trata-se de uma expressão que internacionaliza as experiências, as questões e as lutas de alguns povos do mundo colonizado” (Smith, 2018, p.18). Nesse sentido, Crevels (2018) afirma que a partir dessas denominações começa-se a supor uma imagem do que é o ser indígena, começa-se a criar uma identidade indígena.

Todavia, compreende-se que esse conceito que envolve a identidade indígena é baseado nas construções de estereótipos coloniais que foram cristalizados e perpetuados ao longo dos anos. Da mesma maneira, os indígenas não aldeados que residem nas cidades e que não correspondem a esses estereótipos não são entendidos como possuidores dessa identidade indígena (Crevels, 2018).

No entanto, é importante destacar que identidade e pertencimento étnico não são questões conceituais, mas processos psicossociais dinâmicos. Assim, “o Estado não tem o direito de opinar sobre quem é indígena ou não é. Ele deve garantir que tais processos sejam respeitados e que os grupos e indivíduos se auto identifiquem com base em uma etnicidade” (Dos Santos; Oliveira; Dantas. 2023, p.04).

Assim, divididas entre estar inseridas no contexto urbano e possuírem ascendência indígena, as entrevistadas relatam que não se sentem pertencentes a nenhum desses contextos. Elas relatam sentirem-se em débito com sua ancestralidade por não saberem falar a língua materna e por não terem contato direto com seu povo.

Dessa forma, esse sentimento de não-pertencimento percebido nas entrevistadas corresponde ao que a psicologia sócio-histórica define como sofrimento por não conseguirem se inserir no contexto social (Tavares, 2014). Logo, o receio de não serem reconhecidas como parte da própria etnia e receberem julgamentos do povo a qual pertencem, corresponde ao que Rosa (2018) comenta sobre a autoidentificação e a

identificação em si serem partes do processo de organização social das populações indígenas em que os membros se identificam e são identificados uns pelos outros.

Isto é, “a definição sobre quem são os indígenas brasileiros depende da manifestação conjunta de suas vontades, tanto do grupo étnico quanto das vontades da pessoa interessada em tal reconhecimento” (Calegare *et al.*, 2018, p.118). Dessa maneira, cabe aos povos indígenas o direito de identificar seus membros e considerar ou não aqueles que não tem ascendência direta e que foram criados ou não por pais indígenas.

Assim, esse desejo das participantes de fazerem essa retomada da sua ancestralidade demonstra como os efeitos da colonização repercutem até os dias de hoje fazendo com que os próprios indígenas tenham receio de se autodenominar como indígenas, pois não se reconhecem como tal. Dessa maneira, “a autoidentificação com os grupos étnicos assume forma mobilizadora na organização social e política, sendo o aspecto cultural, encarado também como reforçador destas noções” (Rosa, 2018, p.147).

Portanto, entende-se que viver nas cidades em contato com os brancos não faz a pessoa indígena deixar de ser indígena, pois seu pertencimento étnico se manterá enquanto ele/ela se autoidentificar como indígena e for reconhecido e identificado pelos demais (Rosa, 2018).

## CONCLUSÕES

As categorias analisadas apresentam as diferentes formas que a trajetória escolar e acadêmica das participantes foi atingidas pela estrutura racista que permeia a sociedade brasileira. Notou-se nos trechos apresentados como os frequentes episódios de preconceito e discriminação têm afetado os aspectos emocionais das participantes e como as fez questionar suas origens e pertencimento.

Assim, diante do que foi exposto ao longo dos capítulos anteriores, concordamos que “o racismo cotidiano não é um ‘ataque único’ ou ‘um evento discreto’, mas sim uma ‘constelação de experiências de vida’, uma ‘exposição constante ao perigo’, um ‘padrão contínuo de abuso’ que se repete incessantemente ao longo da biografia de alguém” (Kilomba, 2020, p.80).

Dessa forma, entendemos que os acontecimentos narrados pelas participantes refletem também uma memória histórica de opressão racial, escravização e colonização dos povos indígenas as quais pertencem. Visto que “a ferida do presente ainda é a ferida do passado e vice-versa; o passado e o presente entrelaçam-se como resultado” (Kilomba, 2020, p.158).

Nesse sentido, os prejuízos psicossociais sofridos pelas participantes na constituição das suas identidades e individualidades sob o impacto do racismo podem ser percebidos no relato da participante *Amora* que descreveu uma série de situações violentas pelas quais passou e que quando questionada sobre suas perspectivas futuras afirmou que gostaria de “mudar de curso ou fazer um curso EAD pra não ter que interagir com outras pessoas”. Isso demonstra o que Melo e Santos (2018) afirmam sobre como situações de “maus-tratos e violações resultam do desrespeito no nível de reconhecimento na dedicação efetiva de amor e amizade, infligindo violações a integridade corporal e física, o que impacta psicologicamente nas relações de confiança com o outro e de autoconfiança consigo” (p.54).

Da mesma maneira, nota-se no relato de *Lua* que o constante questionamento sobre sua aparência e seus traços físicos a fizeram questionar suas características diante do tratamento diferenciado que recebe das outras pessoas. Sobre isso Kilomba (2020) argumenta que no racismo cotidiano as pessoas de cor são colocadas no lugar de personificação dos aspectos reprimidos na sociedade branca. Ou seja, toda vez que uma das entrevistada é colocada como “outra”, seja a “outra” suja; a “outra” selvagem; a

“outra” intrusa; a “outra exótica” e etc, elas se tornam a personificação daquilo com que o indivíduo branco não quer ser reconhecido. E assim, lhes é negado o direito de existir como igual (Kilomba, 2020).

Desse modo, os episódios vivenciados por *Lua* no “dia do índio” remontam o que Longhini (2021, p.71) considera como etnocídio:

Ao reforçar nas escolas, em festividades como Carnaval que “índio” é, necessária e exclusivamente, a pessoa indígena nua, pintada, de cocar, com olhos puxados e cabelo liso e preto, o etnocídio intenta produzir a inexistência indígena. Considerando as centenas de etnias que temos no Brasil e o processo (forçado) de miscigenação como projeto de Estado, constatamos que a diversidade fenotípica indígena é imensa, mas que, propositadamente, não costuma ser reconhecida. Esse deslocamento temporal que nos associa a seres do passado também é ativado quando, ainda que a pessoa indígena tenha nascido e crescido em aldeia, fale fluentemente a língua de seu povo e tenha um fenótipo aproximado ao que se espera de “cara de índio”, pelo fato de usar roupas, usar celular, sua identidade continua negada por estar vivendo no presente.

Por outro lado, percebemos que o sentimento de não-pertencimento e de dúvidas sobre suas origens é o principal efeito psicossocial evidenciado nas participantes desse estudo. O que nos permite dizer que os episódios de racismo lançam as estudantes a um lugar de não-reconhecimento. De ambivalência, como dito pela participante Nádia que se sente dividida entre duas identidades, a urbana e a indígena. Portanto, a retomada para se descolonizar, para entender suas origens como ressaltou Amora em seu discurso, faz parte de uma luta constante pela afirmação de quem se é. Lembrar, para não esquecer.

Assim, conforme as afirmações das participantes em sentirem-se vinculadas com suas comunidades e pretenderem contribuir com seu povo, percebemos que as dificuldades de autoreconhecimento estão imbricadas ao contexto social urbano que gera o apagamento, o silenciamento e a discriminação da identidade indígena. Assim, a perspectiva cultural dominante afeta as populações indígenas “com um forte sentimento de inferioridade, enfrentando assim um duplo desafio: lutar pela autoafirmação identitária e pela conquista de direitos e de cidadania nacional e global” (Calegare; De Menezes; Fernandes, 2017, p.352).

Contudo, os desafios que envolvem a permanência das estudantes na universidade contribui diretamente para a manutenção desse sentimento de não-pertencimento. Visto os conflitos de saberes e o despreparo da instituição em acolher

essas estudantes. Por fim, os dados revelam que muito ainda pode ser feito para efetivação da universidade como um espaço abragente, intercultural e anti-racista.

Como descrito ao longo dessa pesquisa, a relação do estado brasileiro com os povos indígenas é marcada por situações de exploração, dominação e preconceitos. Nesse sentido, é interessante pensar em como durante o período colonial um dos principais objetivos era inserir forçadamente os nativos no contexto urbano, fazendo-os assumir os valores, a língua e a cultura europeia para que fossem considerados parte da nação. No entanto, a partir do momento em que as populações indígenas sentiram necessidade de migrarem para as cidades e começaram a fazer parte do contexto urbano, elas foram rejeitadas como cidadãs brasileiras e renegadas como pessoas indígenas.

Dessa forma, entendemos que não se tratava de transformar a pessoa indígena em uma pessoa “civilizada”, mas sim de silenciar qualquer manifestação humana que não fosse condizente com os padrões ocidentais e de menosprezar as populações consideradas inferiores. Assim, compreendendo que as relações humanas são permeadas por estruturas de poder, sendo o racismo a principal delas. Começamos a refletir sobre a luta dos povos originários para resistir a esse sistema opressivo que insiste em querer apagá-los da história em nome do progresso e do desenvolvimento econômico.

Portanto, pensando na catequização das populações indígenas como o primeiro contato com o sistema educacional ocidental e no apagamento cultural que esse sistema causou, bem como, em todo percurso de reivindicações para implementação de escolas indígenas voltada para a valorização dos conhecimentos tradicionais e nas políticas afirmativas de inserção dos estudantes indígenas nas universidades, decidimos investigar como tem sido a trajetória escolar das pessoas indígenas que decidiram cursar o ensino superior.

Dessa maneira, considerando os fundamentos da Psicologia Social que entende o ser humano a partir das suas relações e as consequências que essas relações despertam em seu funcionamento psíquico. Essa pesquisa buscou analisar quais os efeitos psicológicos que o racismo anti-indígena causa nas pessoas indígenas. E como essas pessoas percebem essas situações de discriminação estando inseridas no contexto escolar e universitário urbano e como conseguem lidar com esses episódios.

Assim, utilizamos a UFAM como nosso local de pesquisa e conseguimos alcançar 4 estudantes indígenas de cursos de graduação diferentes que se dispuseram a

colaborar com a pesquisa. As estudantes demonstraram-se receptivas as entrevistas e se dispuseram a fornecer demais informações caso fosse necessário. Os dados coletados com os relatos das 4 participantes mostraram-se suficientes e necessários para prosseguimento da pesquisa.

Destaco que, das quatro entrevistadas, duas mantêm contato com suas respectivas etnias, enquanto as demais compreendem que são indígenas devido sua ascendência familiar, mas não possuem contato com a comunidade. Em virtude disso, os discursos das participantes apresentaram questões similares quanto ao pertencimento étnico: enquanto as participantes que possuem contato com a etnia fortalecem o autorreconhecimento e afirmam sua identidade, as outras sentem que estão se apropriando de um local que não lhes pertence integralmente e possuem receios de não serem acolhidas pela comunidade indígena.

Desse modo, os resultados da pesquisa nos trouxeram reflexões sobre como a colonização e o racismo da população brasileira afetou o pertencimento étnico das populações indígenas, os distanciando de suas origens a ponto dos descendentes desses povos não se reconhecerem como indígenas. Assim, eles se veem divididos entre duas identidades e não se sentem pertencentes a nenhuma delas. Nesse sentido, percebemos o quanto a retomada histórica é fundamental para os descendentes indígenas fortalecerem os vínculos com a comunidade e engrossar o coro na luta pelos direitos dos povos originários.

Por outro lado, os dados da pesquisa também revelaram como o ambiente universitário não está preparado para receber os estudantes indígenas, pois embora as políticas afirmativas estejam sendo seguidas, elas ainda se mostram insuficientes frente às necessidades desses estudantes. Da mesma forma, a universidade não se mostra um local acolhedor ou de respeito as diferenças, visto que as entrevistadas não se sentem amparadas pela instituição.

No relato das participantes percebe-se que elas não possuem contato com outros estudantes indígenas e comentaram que não percebem, por parte da universidade, uma movimentação para auxiliar esses estudantes de maneira diretiva sobre bolsas, fomentos, auxílios moradia etc. Assim, elas acreditam que falta um movimento indígena dentro da universidade que lute por essas questões e um preparo da própria instituição para lidar com essas pautas.

Outro ponto verificado nos dados coletados se refere ao conhecimento ancestral. Uma das estudantes questionou a falta de um sistema educacional específico para indígenas nos centros urbanos ou disciplinas específicas na grade curricular das escolas urbanas. Da mesma maneira, outra entrevistada comentou sobre o impacto de ter que lidar com a diferença de conhecimentos e como vem tentando conciliar os saberes.

Assim, percebemos como a ciência ocidental é racista, pois desqualifica qualquer tipo de saber que não seja brancocêntrico. Ou seja, embora as estudantes indígenas tenham vivências concretas sobre o cotidiano, a cultura e ritos de suas comunidades, sua fala sobre esses fatos é desconsiderada frente a um pesquisador que apenas teorizou abstratamente sobre esses acontecimentos. Dessa forma, o discurso de quem vivencia os fatos é menosprezado diante de quem especula sobre eles. Portanto, compreendemos que o conhecimento científico também se configura como uma estrutura de poder que define as narrativas e teorias que serão aceitas.

Contudo, diante dos resultados obtidos com essa pesquisa e apresentados nesse trabalho, temos refletido sobre como a Psicologia, enquanto ciência e profissão, pode contribuir para a minimização dos efeitos do racismo anti-indígena. Assim, entendemos que o primeiro passo é garantir um espaço de acolhimento para essa dor ancestral, visto que a dificuldade de autorreconhecimento é um dos principais efeitos do racismo anti-indígena. Da mesma maneira, o amparo institucional também se mostra primordial para acolhimento das problemáticas enfrentadas pelas estudantes para adaptação ao contexto universitário.

Faz-se necessário, dessa feita, no plano universitário elaborarem-se estratégias para além da simples inserção dos estudantes no ensino superior. É preciso construir espaços interculturais que agreguem os conhecimentos e equipare os estudantes indígenas, de forma que tenham acesso as mesmas oportunidades que os demais estudantes e que suas origens e identidades sejam respeitadas.

Portanto, percebendo também a carência de pesquisas na área da Psicologia sobre as temáticas raciais indígenas no contexto amazônico, espera-se que os resultados dessa pesquisa impulsionem outros pesquisadores a investigarem o tema e a proporcionarem novos resultados, novas perspectivas e propostas de transformação dos cenários atuais.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. 01 ed. – São Paulo, SP: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

ALBERT, Bruce. **Povos Indígenas no Brasil**, 2018. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/>. Acesso em: 05 de set. 2023.

AMES, Valesca Daiana Both; ALMEIDA, Marilis Lemos de. Indígenas e ensino superior: as experiências universitárias dos estudantes Kaingang na UFRGS. **Sociologias**, v. 23, p. 244-275, 2021. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/15174522-98065>. Acesso em 30 de abril de 2022.

AMOROSO, Marta. **Povos Indígenas no Brasil**, 2018. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/>. Acesso em: 05 de set. 2023.

BOAS, Márcia Cristina Altvater Vilas; ARANTES, Cláudia Maria Felix De Vico. O Tratamento Constitucional Das Questões Indígenas e o Direito De Propriedade: Aspectos Críticos. **Argumenta Journal Law**, v. 9, n. 9, p. 261-278, 2008.. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.35356/argumenta.v9i9.122>. Acesso em: 30 de abril de 2023.

BANIWA, Gersem. História indígena no Brasil independente: da ameaça do desaparecimento ao protagonismo e cidadania diferenciada. **Araucaria: Revista Iberoamericana de Filosofia, Política, Humanidades y Relaciones Internacionales**, v. 24, n. 51, p. 263-290, 2022. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8724565>. Acesso em: 30 de abril 2023.

BANIWA, Gersem. A Lei das Cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade. **Cadernos de Pensamento Crítico Latino-Americano**, v. 34, p. 18-21, 2013. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/XXXVcadernopensamentocritico.pdf>. Acesso em: 30 de maio 2023.

BAINES, Stephen G. As chamadas “aldeias urbanas” ou índios na cidade. **Revista Brasil Indígena**, v. 2, n. 7, p. 15-17, 2001. Disponível em: <http://biblioteca.funai.gov.br/media/pdf/Folheto55/FO-CX-55-3502-2006.PDF>. Acesso em 30 de abril de 2023.

BARDIN, Lawrence. Análise de conteúdo. Lisboa: edições, v. 70, p. 225, 2011.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DOEBBER, Michele Barcelos; BRITO, Patricia Oliveira. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 99, p. 37-53, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3337>. Acesso em 30 de abril 2023.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray. \_\_\_\_\_ . (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 25 – 57.

BRAGHIROLI, Elaine Maria *et al.* **Psicologia geral**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRAGA, Amanda Batista. História da beleza negra no Brasil: discursos, corpos e práticas. **EduFSCAR**, 2023. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt>. Acesso em 30 de jul. 2023.

BRASIL. Lei Nº 12.711/2012, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2012.

BONIN, Luiz Fernando Rolim. Indivíduo, cultura e sociedade. *In*: STREY, Marlene Neves *et al* (org.). **Psicologia social contemporânea**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 58 – 72.

BOND, Letycia. Matrículas de indígenas em universidades subiram 374% de 2011 a 2021. *In*: Agência Brasil, 2023. s/p.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 19. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

CALEGARE, Marcelo Gustavo Aguilar; DE MENEZES, Tatiany Felix; FERNANDES, Felipe Otaviano Portela. Pós-graduandos indígenas da UFAM: seus pontos de vista sobre os PPGs, teorias acadêmicas e incentivos institucionais. **Amazônica-Revista de Psicopedagogia, Psicologia escolar e Educação**, v. 10, n. 1, Jan-Jun, p. 350-373, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/4664>. Acesso em 03 de set. 2021.

CALEGARE, Marcelo; LOPES, Kássia Pereira; ZACARIAS, Elisa Ferrari Justulin. Sentimento de Pertença de moradores Indígenas e não Indígenas em Comunidade Pluriétnica de Manaus/AM. **Estudos de Psicologia** (Natal), v. 26, n. 3, p. 333-343, 2021. Disponível em: <https://submission-epsic.scielo.br/index.php/epsic/article/view/21006>. Acesso em 03 de set. 2023.

CALEGARE, Marcelo Gustavo Aguilar *et al.* Comunidade sol nascente: problemáticas comunitárias de povos indígenas na cidade. *In*: \_\_\_\_\_; ALBUQUERQUE, Renan. (orgs.). **Processos psicossociais na Amazônia: reflexões sobre raça, etnia, saúde mental e educação**. São Paulo: Alexa Cultural, 2018. p. 105 – 128.

CARONE, Iray. Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira. *In*: \_\_\_\_\_. BENTO, Maria Aparecida Silva. (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. 1. ed. São Paulo, SP: Selo Negro Edições, 2011.

CASE, Angatu. Casé Angatu: “Nossas vidas opõem-se ao capitalismo”. *In*: **Redação Outras Palavras**, 2017. s/p.

COLLIN, Catherine *et al.* **O livro da psicologia**. 1. ed. São Paulo: Editora Globo S.A.,

2012.

CREVELS, Christian Ferreira. O Outro dos outros: a problemática da identidade indígena. *In*: CALEGARE, Marcelo Gustavo Aguilar; ALBUQUERQUE, Renan. (org.). **Processos Psicossociais na Amazônia: reflexões sobre raça, etnia, saúde mental e educação**. São Paulo: Alexa Cultural, 2018. p. 67-86.

CROCHIK, José Leon. **Preconceito, indivíduo e cultura**. 3. ed. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2006.

DA SILVA MARTES, Nathalia Bianca; PEREIRA, Melina Carlota. Entre a comunidade e a cidade: deslocamento e trajetórias de mulheres indígenas na cidade de Boa Vista (Roraima, Brasil). **Espaço Ameríndio**, v. 17, n. 1, p. 326-340, 2023. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/view/130881>. Acesso em 03 de agosto de 2023.

DA SILVA, Franklin Paulo Eduardo. Pobres e Miseráveis? preconceitos contra povos indígenas na região do alto rio Negro (AM). **Mediações-Revista de Ciências Sociais**, p. 219-233, 2021. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/39822>. Acesso em: 03 de setembro de 2022.

DE ALMEIDA, Sandra Rejane Viana; DE ARAUJO SOARES, Artemis. Amazônia: Traçado Histórico das Influências da Colonização. **Somanlu: Revista de Estudos Amazônicos**, v. 1, n. 1, p. 193-202, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/somanlu/article/view/7760>. Acesso em 30 de abril de 2023.

DE CASTRO FREITAS, Ana Elisa; HARDER, Eduardo. Alteridades Indígenas No Ensino Superior: Perspectivas Interculturais Contemporâneas. **Reunión de Antropología del Mercosur**, v. 11, 2011. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/421.pdf>. Acesso em: 03 de set. 2022.

DE GODOY, Guilherme Lassabia. Colonização e descolonização: fundamentos da dominação Ocidental e perspectivas de transformação. **Sociologias Plurais**, v. 7, n. 1, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/scplpr/article/download/79179/42968>. Acesso em: 20 jan. 2023.

DE OLIVEIRA LIMA, Alan Lucas; SUGISHITA KANIKADAN, Andrea Yumi. Strategies for permanence in higher education for indigenous people in a federal university. **Revista Labor**, 2020. Disponível em: [https://www.lareferencia.info/vufind/Record/BR\\_30f6654633d5d46a88a894241ab1c30](https://www.lareferencia.info/vufind/Record/BR_30f6654633d5d46a88a894241ab1c30). Acesso em: 03 de jan. 2023.

DE PAULA FREITAS, Natanielly; LEITE, Aline Fernanda Ventura Sávio. A educação brasileira: síntese dos principais acontecimentos que marcaram a educação no Brasil. **Revista saberes docentes**, v. 1, n. 2, 2016. Disponível em: <http://revista.ajes.edu.br/index.php/rds/article/view/94>. Acesso em: 03 de dezembro 2022.

DE SOUZA, Ana Cláudia Gomes. Reflexões em torno da Interculturalidade na universidade. **Novos Olhares Sociais**, v. 2, n. 1, p. 135-149, 2019. Disponível em:

<https://www3.ufrb.edu.br/ojs/index.php/novosolharessociais/article/view/468>. Acesso em 03 de setembro de 2022.

DOS SANTOS, Franciele Alves; DE OLIVEIRA, Meyriane Costa; DANTAS, Candida Maria Bezerra. Índia mulher: narrativa sobre identidade, corpo-território e autorreconhecimento. Athenea Digital. **Revista de pensamiento e investigación social**, v. 23, n. 2, p. e3397-e3397, 2023. Disponível em: <https://atheneadigital.net/article/view/v23-n2-santos-oliveira-dantas>. Acesso em 04 de jan. 2023.

DOS SANTOS FERREIRA, Mayara; CALEGARE, Marcelo Gustavo Aguiar. Debates psicopolíticos sobre indígenas em contexto de cidade. **Revista Polis e Psique**, v. 9, n. 1, p. 72-90, 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/PolisePsique/article/download/82023/pdf>. Acesso em: 03 de setembro de 2022.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. 1. ed. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

Figueiredo, Aguinaldo. A fundação de Manaus: a rebelião dos Manáos. **Amazônia Latitude**. ISSN 2692-7462. Disponível em: <https://amazonialatitude.com/2020/08/24/a-fundacao-de-manaus-a-rebeliao-dos-manaos>. Acesso em 03 de set. 2023.

HUR, Domenico Uhng; COUTO, Maria Luiza Bitencourt Silva; DO NASCIMENTO, Joab Silva. Estudantes indígenas na Universidade: uma sessão de grupo operativo. **Vínculo-Revista do NESME**, v. 15, n. 2, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/75d323ad165443c59fb-33b1>. Acesso em 30 de abril 2023.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Indígenas: gráficos e tabelas. População residente, segundo a situação do domicílio e condição de indígena – Brasil 1991/2010, 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>. Acesso em: 12 ago. 2023.

KAHN, Marina; FRANCHETTO, Bruna. Educação indígena no Brasil: conquistas e desafios. **Em Aberto**, v. 14, n. 63, 1994. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/2279/2018>. Acesso em: 01 ago. 2022.

KRENAK, Ailton. **Ideias Para Adiar o Fim do Mundo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: Episódios de Racismo Cotidiano**. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LEITE, Suzinéa Santos de Vasconcelos Maciel; GOMES, Giliane Cordeiro “Essa luta também é pra defender nosso solo sagrado”: Narrativas sobre o processo de demarcação territorial da etnia Xukuru do Ororubá. *In*: NOGUEIRA NETO, José Maria; FERNANDES, Saulo Luders (Org.). **Colonialidade, psicologia e povos tradicionais**. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2020. p. 149 – 176.

LIMA, Emanuel Fonseca. Racismo no plural: um ensaio sobre o conceito de racismos. In: \_\_\_\_\_ *et al.*(org.). **Ensaio sobre racismos: pensamentos de fronteira**. 1. ed. São José do Rio Preto, SP: Balão Editorial, 2019.

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; PEREIRA, Marcos Emanuel. **Esteriótipos, preconceito e discriminação: perspectivas teóricas e metodológicas**. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira. **Psicologia social do preconceito e do racismo**. 1. ed. São Paulo: Editora Blucher, 2020.

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; FARO, André; SANTOS, Mayara Rodrigues dos. A desumanização presente nos estereótipos de índios e ciganos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, p. 219-228, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/byDQ8S6sbw6gtKPftbX8Wzq/>. Acesso em 03 de abril de 2023

LINS, Samuel Lincoln Bezerra; LIMA-NUNES, Aline; CAMINO, Leoncio. O papel dos valores sociais e variáveis psicossociais no preconceito racial brasileiro. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, p. 95-105, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/jnGN6W499XwxjQhMF7qDTdx/?format=html&lang=pt>. Acesso em 03 de abril 2023.

LONGHINI, Geni Daniela Núñez. Da cor da terra: etnocídio e resistência indígena. **Revista Tecnologia & Cultura**. Rio de Janeiro. Edição especial, p. 65-73, 2021. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Maria-Ferreira-47/publication/357406752>. Acesso em 03 de abril 2023.

LUDERMIR, Chico. “Estamos num processo de descolonização” entrevista com Marcos Xukuru. **Revista Continente**, v.228, dez.2019. Disponível em: <https://www.revistacontinente.com.br/edicoes/228>. Acesso em: 03 de set. 2023.

MACIEL, Maria Eunice de Souza. Cultura e alimentação ou o que têm a ver os macaquinhos de Koshima com Brillat-Savarin?. **Horizontes antropológicos**. Porto Alegre. Vol. 7, n. 16 (dez. 2001), p. 145-156, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/vYBC6SP9JWmmGgvNCXNqQRr/?lang=pt>. Acesso em 03 de agos. 2023.

MELO, Carlos Vinicius Gomes; SANTOS, Alessandro de Oliveira dos. Racismo, reconhecimento social e os efeitos psicossociais. In: CALEGARE, Marcelo; ALBURQUEQUE, Renan. (Org.). **Processos psicossociais na Amazônia: reflexões sobre raça, etnia, saúde mental e educação**. São Paulo: Alexa Cultural, 2018. p. 49-66.

MENDONÇA, Dener Guedes; OLIVEIRA, Ramony Maria da Silva Reis. Educação indígena no Brasil: Entre legislações, formação docente e tecnologias. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, p. e518985564-e518985564, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/5564>. Acesso em 03 de setembro 2022.

MILANEZ, Felipe *et al.* Existência e diferença: o racismo contra os povos indígenas. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 10, p. 2161-2181, 2019. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/2179-8966/2019/43886>. Acesso em: 03 de set. de 2022.

MINAYO, M. C. S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da terra**. 1. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MOORE, Carlos W. **Racismo & sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Mazza Edições, 2007.

MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos Deuses: Conversa sobre a Origem da Cultura Brasileira**. 2. ed. São Paulo: Global, 2009.

MUNANGA, Kabengele. Prefácio. In: CARONE, Iray. BENTO, Maria Aparecida Silva. (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 09 – 11.

OLIVEIRA, Adriana Santiago. Juventude Xakriabá Demarcando Espaços na Universidade: Trajetória De Luta E Resistência. **Emblemas**, v. 17, n. 01, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/emb.v17i01>. Acesso em 30 de abril 2023.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: DE LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 24. ed. São Paulo: Summus, 1992. p. 23 – 34.

PAIVA, Fabiana Kent. Choque cultural e identidade dos filhos da diáspora: “An African City” e o modelo ocidental de sociedade. **Conjuntura internacional**, v. 16, n. 2, p. 15-15, 2019. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/conjuntura/article/view/19681>. Acesso em 30 de abril 2023.

PEREIRA, Carolina Machado Rocha Busch; CARLOTO, Denis Ricardo. Reflexões sobre o papel social da escola. **PESQUISAR–Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia**, v. 3, n. 4, p. 3-11, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/article/view/66640>. Acesso em: 03 de jan. 2023.

PIRES, Thula Rafaela de Oliveira; QUEIROZ, Marcos; DO NASCIMENTO, Wanderson Flor. A linguagem da revolução: Ler Frantz Fanon desde o Brasil. In: FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022. p. 7 – 28.

RAMOS, Andre RF. A escravidão do indígena, entre o mito e novas perspectivas de debates. **FUNAI: Revista de Estudos e Pesquisas**. Brasília, v.1, n.1, p.241-265, jul. 2004. Disponível em: [https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/populacao-indigena/artigos\\_teses\\_dissertacoes/artigo-7-andre-ramos.pdf](https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/populacao-indigena/artigos_teses_dissertacoes/artigo-7-andre-ramos.pdf). Acesso em: 30 de abril 2023.

RIBEIRO, Emanuele Oliveira. Psicologia, racismo e saúde mental: formas de intervenção no trabalho do psicólogo. **ODEERE**, v. 2, n. 4, p. 166-178, 2017. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/2361>. Acesso

em 30 de abril de 2023.

ROSA, Marlise. Indígenas em Manaus: a manutenção da identidade étnica no meio urbano. *In*: CALEGARE, Marcelo; ALBUQUERQUE, Renan. (Org.). **Processos psicossociais na Amazônia: reflexões sobre raça, etnia, saúde mental e educação**. São Paulo, SP: Alexa Cultural, 2018. p. 129 – 149.

SILVA, CR de O. **Metodologia e organização do projeto de pesquisa: guia prático**. 1. ed. Fortaleza: CEFET, 2004.

SILVA, Elizângela Cardoso de Araújo. Povos indígenas e o direito à terra na realidade brasileira. **Serviço social & sociedade**, p. 480-500, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.155>. Acesso em: 25 set. 2022.

SILVA, Cleonácio Henrique Afonso. Processo histórico de afirmação dos direitos indígenas no Brasil: da perspectiva integracionista à interculturalidade. **Revista de Direitos Humanos em Perspectiva**, v. 6, n. 2, p. 21-38, 2020. Disponível em: <https://indexlaw.org/index.php/direitoshumanos/article/download/7122/pdf>. Acesso em: 26 de Out. 2022.

SILVA, Thais Gomes da. Já me transformei em imagem: apropriações indígenas da tecnologia no coletivo vídeo nas aldeias. **Croma**, v. 5, p. 102-108, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/35560>. Acesso em: 03 de jan. 2023.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar em revista**, p. 169-189, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VKN68qKSCDDcvmq5qC7T6HR/>. Acesso em: 30 de abril 2023.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas**. 01. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2018.

SOUSA, Karla Cristina Silva. Estereótipos étnicos e representações sociais: uma breve incursão. **Revista Educação e Emancipação**. v. 5, n. 2, p. 201-227, 2012. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/233158114.pdf>. Acesso em: 26 de out. 2022.

SOARES, Fábio de Farias; DA ROCHA, Flávia Rodrigues Lima; MARTINS, Wálisson Clister Lima. Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03. **Revista Em Favor de Igualdade Racial**, v. 2, n. 2, p. 124-137, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/2647>. Acesso em: 26 de out. 2022.

STEFANINI, Marília Rulli. Algumas abordagens jurídicas e políticas acerca dos povos indígenas no Brasil Colônia e Império. **Direito e Políticas Públicas: desafios, perspectivas e possibilidades**. Editora Científica Digital, 2022. Disponível em: <https://www.editoracientifica.com.br/livros/livro-direito-e-politicas-publicas-desafios-perspectivas-e-possibilidades>. Acesso em: 26 de abril 2023.

SUCHANEK, Márcia Gomes O. Povos indígenas no Brasil: de escravos à tutelados. Uma difícil reconquista da liberdade. **Confluências Revista Interdisciplinar de Sociologia e Direito**, v. 12, n. 1, p. 240-274, 2012. Disponível em:

<https://periodicos.uff.br/confluencias/article/view/34240>. Acesso em: 20 jan. 2023.

TAKUÁ, Cristine. Resistência indígena: uma luta contra a violação dos direitos humanos. In: LIMA, Emanuel Fonseca et al. (Org.). **Ensaio sobre racismo: pensamentos de fronteira**. São José do Rio Preto, SP: Balão Editorial, 2019. p. 111 – 115.

TAVARES, Rosana Carneiro. O sentimento de pertencimento social como um direito básico e universal. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, v. 15, n. 106, p. 179-201, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/1984-8951.2014v15n106p179>. Acesso em: 03 de jan. 2023.

TERENA, Taily. O direito de existir e ser quem somos. In: LIMA, Emanuel Fonseca et al. (Org.). **Ensaio sobre racismo: pensamentos de fronteira**. São José do Rio Preto, SP: Balão Editorial, 2019. p. 97 – 109.

TONDINELI, Patrícia Goulart. Universidade Indígena? **Revista Espaço Acadêmico**, v. 22, n. 235, p. 45-56, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/61468>. Acesso em 26 de maio 2023.

TUPINAMBÁ, Casé Angatu Xukuru. “Nós não somos donos da terra, nós somos a terra”. Entrevista especial com Casé Angatu Xukuru Tupinambá, concedida a Ricardo Machado. In: Revista Instituto Humanitas Unisinos, 2019, s/p.

VAZ FILHO, Florêncio Almeida. A rebelião indígena na UFOPA e os desafios da interculturalidade no ensino superior. **Novos Olhares Sociais**, v. 2, n. 1, p. 79-98, 2019. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/ojs/index.php/novosolharessociais/article/view/465>. Acesso em 26 de dez. 2022.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, v.22, n.44, p.203-220, 2014. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>. Acesso em 26 de dez. 2022.

WRIGHT, Robin; ANDRELLLO, Geraldo. **Povos Indígenas no Brasil**, 2021. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/>. Acesso em: 05 de set. 2023.

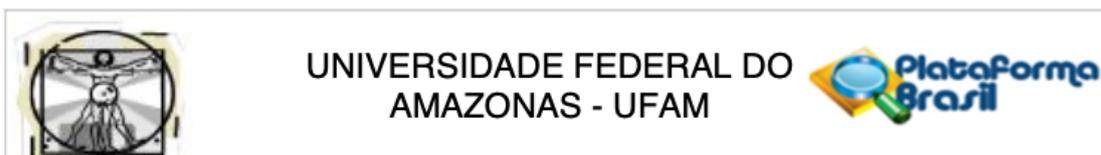
## ANEXO I

### TÓPICO - ROTEIRO PARA ENTREVISTAS

PERGUNTA NORTEADORA PARA ENTREVISTA NARRATIVA ABERTA:

Como foi sua trajetória até chegar na universidade?

## ANEXO II


**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**
**DADOS DA EMENDA**

**Título da Pesquisa:** Os significados das trajetórias de escolarização de jovens estudantes amazônicas

**Pesquisador:** Iolete Ribeiro da Silva

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 15366619.1.1001.5020

**Instituição Proponente:** Universidade Federal do Amazonas - UFAM

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 4.082.840

**Apresentação do Projeto:**

O Projeto de Cooperação Acadêmica entre UFAM-UnB-UNIR tem o objetivo de contribuir para o fortalecimento dos programas de pós-graduação na região amazônica, PPGPSI/UFAM e MAPSI/UNIR e a consolidação da colaboração científica entre as equipes, tendo por referência os estudos voltados aos processos de desenvolvimento humano e educação em contextos socioculturais específicos, na região amazônica brasileira. A interação científico-acadêmica com a UnB será uma ação importante para a construção de uma rede de cooperação entre essas universidades, para a criação de novas linhas de pesquisa e para o processo de internacionalização. A rede de cooperação constituída na área de Psicologia a partir da UFAM, UNIR e UnB, promoverá intercâmbio de ensino e pesquisa e a mobilidade de docentes e discentes, a fim de aprofundar os estudos de forma cooperativa e contribuir para ampliar a formação de recursos humanos e produção científico-acadêmica de alto nível que tem como foco a realidade regional do Norte do Brasil. A cooperação entre os três programas de pós-graduação em psicologia, fortalecerá a articulação existente entre pesquisadores que atuam na Amazônia com povos amazônicos, com a diversidade étnico-racial e suas implicações, a fim de dar visibilidade qualificada desta realidade em nível nacional e internacional. O PPGPSI/UFAM, atualmente é constituído por duas linhas de pesquisa e almeja com este PROCAD a ampliação da pesquisa e da produção intelectual a fim de melhorar seu desempenho na avaliação da CAPES, criar um periódico e credenciar o doutorado em psicologia a partir do desenvolvimento de sua potencialidade

**Endereço:** Rua Teresina, 495

**Bairro:** Adrianópolis

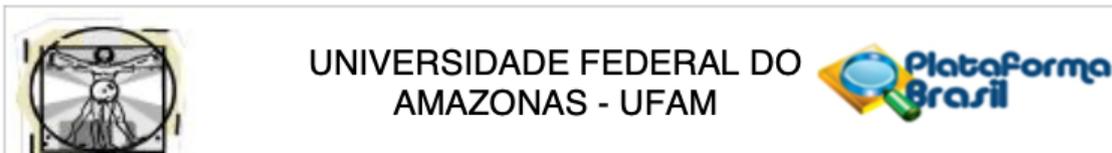
**CEP:** 69.057-070

**UF:** AM

**Município:** MANAUS

**Telefone:** (92)3305-1181

**E-mail:** cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.082.840

acadêmica na temática assumida neste projeto. Considerando que a psicologia enquanto campo de conhecimento pode produzir subsídios para a construção de políticas educacionais inclusivas que considerem as dimensões socioculturais e o reconhecimento das culturas e formas de viver em comunidades tradicionais da Região Amazônica/Norte apresenta-se esta proposta de trabalho. O objetivo geral desta colaboração é analisar como as/os estudantes amazônidas significam a sua trajetória de escolarização e vivências no ensino superior, sua participação e protagonismo e o quanto a universidade responde as suas demandas, em narrativas e argumentações, a partir de sua inscrição sócio institucional. Os objetivos específicos são: identificar espaços de participação das/dos estudantes identificando elementos que promovem ou impedem a permanência na universidade; entender de que forma os estudantes significam sua trajetória de escolarização; identificar nas narrativas dos estudantes se e como os professores contribuíram para a promoção da inclusão escolar; analisar as mudanças (lineares) e transformações (descontínuas) nas vivências escolares dos estudantes a partir de estudo longitudinal desenvolvido em duas etapas com intervalo de um ano. O campo de pesquisa da Equipe Proponente abrangerá três campi da Universidade Federal do Amazonas: (1) Campus Manaus localizado na capital do estado; (2) Campus Humaitá: no Instituto de Educação, Agricultura e Meio Ambiente que fica na região sul do estado do Amazonas; e (3) Campus Benjamin Constant: no Instituto Natureza e Cultura de Benjamin Constant situado na região do Alto Solimões na tríplice fronteira. O campo de pesquisa da equipe Associada 2 abrangerá três campi da Universidade Federal de Rondônia, a saber: a) cursos do campus de Porto Velho; b) curso de Licenciatura em Educação Intercultural do campus de Ji-Paraná; c) Licenciatura em Educação do Campo Campus de Rolim de Moura. Serão participantes da pesquisa estudantes da UFAM e UNIR. Serão utilizados três recortes para a análise dos significados atribuídos às trajetórias de escolarização e das condições de acesso: (1) políticas educacionais; (2) comunidade de pertencimento; (3) gênero. Será realizada uma pesquisa longitudinal em duas etapas com um intervalo de um ano. Para a construção de dados serão realizados os seguintes procedimentos: entrevista em grupo focal; entrevista individual - narrativa aberta, entrevista semiestruturada, entrevista mediada por imagens ou objetos individuais e entrevistas móveis. O mesmo grupo de estudantes será entrevistado na primeira e na segunda etapa do estudo a fim de permitir a identificação de mudanças lineares na transição e algumas mudanças descontínuas. O uso de diferentes ferramentas de análise permitirá: descrever e definir o contexto de significação em diferentes níveis; avançar na compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem atuantes na interpretação dos estudantes individualmente e em grupo. A análise dos dados será feita a partir de diferentes métodos: interpretativo, dialógico-

**Endereço:** Rua Teresina, 495

**Bairro:** Adrianópolis

**CEP:** 69.057-070

**UF:** AM **Município:** MANAUS

**Telefone:** (92)3305-1181

**E-mail:** cep.ufam@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 4.082.840

temático, análise do discurso e microgenético, visando o aprofundamento da compreensão dos processos de desenvolvimento em narrativas e argumentações dos estudantes. Na primeira etapa serão analisadas as informações empíricas obtidas nos grupos focais e nas entrevistas individuais em cada localidade (estudo 1), depois será elaborada análise do conjunto de dados (estudo 2). Na segunda etapa, repetir-se-á os mesmos procedimentos de análise realizados na primeira etapa (estudos 3 e 4), em seguida, haverá o desenvolvimento da análise longitudinal com identificação no conjunto (estudo 5). Busca-se avançar na compreensão das possíveis discontinuidades e rupturas que marcam a transição para a vida adulta, o que implica compreender os jovens estudantes como pertencentes a um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos em um momento de desenvolvimento na vida, e também como atuantes em um conjunto social com atributos e práticas culturais situados que enfrenta mudanças diversificadas, diferenciadas no contexto atual e constituído por gerações anteriores que ora produzem as condições de socialização e desenvolvimento mediadas pelas políticas públicas e por culturas locais, considerando-se a suposição básica de que mudando-se os instrumentos mediadores nas condições de socialização, como as atividades são produzidas e resolvidas, transformam-se os processos de consciência e as condições de desenvolvimento em que as tomadas de decisão dos jovens são forjadas.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:** O objetivo geral deste projeto é analisar como as/os estudantes amazônidas significam a sua trajetória de escolarização e vivências no ensino superior, sua participação e protagonismo e o quanto a universidade responde as suas demandas, em narrativas e argumentações, a partir de sua inscrição sócio institucional. **Objetivo Secundário:** Os objetivos específicos são:- identificar espaços de participação das/dos estudantes identificando elementos que promovem ou impedem a permanência na universidade;- entender de que forma os estudantes significam sua trajetória de escolarização;- identificar nas narrativas das/os estudantes se e como as/os professoras/es contribuíram para a promoção da inclusão escolar;- analisar as mudanças (lineares) e transformações (descontínuas) nas vivências escolares dos estudantes a partir de estudo longitudinal desenvolvido em duas etapas com intervalo de um ano; analisar as inter-relações da produção de si com a continuidade da educação e do trabalho mediados por novas tecnologias durante a pandemia do COVID-19.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:** As narrativas de transição que envolvem relatos de experiências pessoais, podem implicar em dificuldades, mas a princípio, nossa experiência e de colegas no mundo inteiro indica que não

**Endereço:** Rua Teresina, 495

**Bairro:** Adrianópolis

**UF:** AM

**Telefone:** (92)3305-1181

**Município:** MANAUS

**CEP:** 69.057-070

**E-mail:** cep.ufam@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 4.082.840

há maiores riscos aos participantes. No entanto, tomaremos o cuidado de finalizar o estudo com participantes que demonstrem que estão tendo dificuldades em contar suas experiências e também informaremos aos participantes que poderão desistir da participação em qualquer momento do estudo. Também tomaremos cuidado quanto ao processo de transcrição, visto que alguns relatos podem expor eventos traumáticos, vamos recorrer a transcritores com treinamento específico em psicologia e áreas de saúde e nos assegurar que o relato foi apagado no computador do transcritor e as cópias sejam guardadas em segurança. O projeto será desenvolvido com base nas Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, do Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12, e atenderá as exigências éticas e científicas fundamentais: Comitê de Ética e Pesquisa, TCLE, confidencialidade e a privacidade dos dados. Para tanto, caso ocorra constrangimento ou desconforto durante o desenvolvimento da pesquisa aos participantes, as/os pesquisadoras/es, enquanto psicólogas/os, suspenderão a aplicação dos instrumentos de coleta de dados conforme explicitado acima e realizarão acolhimento e se necessário encaminhamento para o setor psicossocial da universidade, visando o bem-estar dos mesmos. Cumpre esclarecer que a pesquisa, através da instituição que a acolhe, garantirá indenização aos participantes (cobertura material), em reparação a dano imediato ou tardio, que comprometa o indivíduo ou a coletividade, sendo o dano de dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano e jamais será exigida dos participantes, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano. Os valores respectivos aos danos serão estimados pela instituição proponente quando os mesmos ocorrerem, uma vez que não há valores pré-estabelecidos de acordo com os riscos, uma vez que não há previsibilidade dos mesmos em seus graus, níveis e intensidades na Resolução em tela e nem na Res. 510/2016, que trata da normatização da pesquisa em ciências humanas e sociais, uma vez que não há definição da graduação do risco (mínimo, baixo, moderado ou elevado).

**Benefícios:** As informações empíricas produzidas neste projeto científico colaborativo promoverão avanços na compreensão sobre como os estudantes amazônidas significam a sua trajetória de escolarização e vivências no ensino superior e suas transições, em relação também à sua participação e protagonismo. Será possível compreender o quanto a universidade responde as demandas desses jovens e produzir conhecimentos que contribuam para a gestão do ensino aprendizagem na educação superior. No âmbito das instituições, espera-se que os resultados desse estudo possam ser utilizados na organização de protocolos de acolhimento, atendimento e acompanhamento de estudantes com diferentes bases culturais durante sua estadia na universidade e, por exemplo, fomentando o protagonismo estudantil, com a valorização das

**Endereço:** Rua Teresina, 495

**Bairro:** Adrianópolis

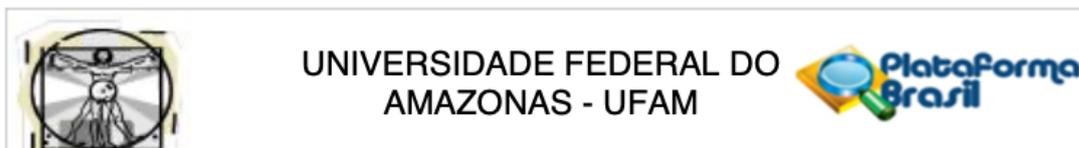
**UF:** AM

**Telefone:** (92)3305-1181

**Município:** MANAUS

**CEP:** 69.057-070

**E-mail:** cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.082.840

riquezas regionais e da utilização sustentável dos recursos naturais, para desenvolvimento socioeconômico e cultural comprometido com as urgências da sociedade local ao fomentar uma formação científica sensível às demandas regionais.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Não se aplica.

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

Folha de rosto, anuências, instrumentos e análise de dados da pesquisa, abordagem e recrutamento dos sujeitos participantes, critérios de inclusão e exclusão, riscos e benefícios, TCLE, fundamentações teóricas e metodológicas estão todos adequados e em conformidade com as resoluções 466/12 e 510/16.

**Recomendações:**

Não se aplica.

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

Trata-se de um projeto já apresentado e aprovado por este CEP. Foi incluída uma emenda que detalha todas as inclusões e alterações, devidamente pontuadas e justificadas. Por atender às exigências das resoluções 466/12 e 510/16, a emenda apresentada está aprovada.

**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_1570125_E1.pdf	03/06/2020 00:10:21		Aceito
Outros	Emenda_com_alteracoes_e_justificativas.pdf	02/06/2020 23:58:57	Iolete Ribeiro da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Novo_para_Professores.pdf	02/06/2020 23:56:24	Iolete Ribeiro da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_novo_para_estudantes.pdf	02/06/2020 23:55:53	Iolete Ribeiro da Silva	Aceito
Outros	Carta_Resposta.pdf	21/06/2019 03:01:23	Iolete Ribeiro da Silva	Aceito

**Endereço:** Rua Teresina, 495

**Bairro:** Adrianópolis

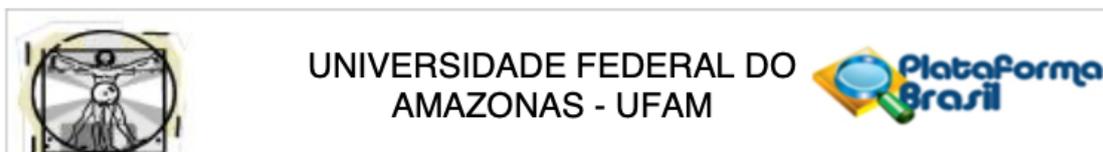
**CEP:** 69.057-070

**UF:** AM

**Município:** MANAUS

**Telefone:** (92)3305-1181

**E-mail:** cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.082.840

Folha de Rosto	Folha_de_rosto_alterada.pdf	21/06/2019 02:48:26	Iolete Ribeiro da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Estudanes_PROCAD.pdf	07/06/2019 17:26:27	Iolete Ribeiro da Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Roteiro_Basico_do_Projeto_PROCAD.pdf	07/06/2019 14:39:09	Iolete Ribeiro da Silva	Aceito
Outros	TERMOS_DE_ANUENCIA_E_CONCORDANCIA_INSTITUCIONAL.pdf	07/06/2019 14:30:41	Iolete Ribeiro da Silva	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MANAUS, 10 de Junho de 2020

**Assinado por:**

**Eliana Maria Pereira da Fonseca  
(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Teresina, 495

**Bairro:** Adrianópolis

**CEP:** 69.057-070

**UF:** AM **Município:** MANAUS

**Telefone:** (92)3305-1181

**E-mail:** cep.ufam@gmail.com