



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS**

**FLÁVIO NEVES PINTO**

**POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL PARA INDÍGENAS: UM ESTUDO NO  
CAMPUS BINACIONAL DO OIAPOQUE, AMAPÁ**

**FORTALEZA - CEARÁ**

**2019**

FLÁVIO NEVES PINTO

POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL PARA INDÍGENAS: UM ESTUDO NO  
CAMPUS BINACIONAL DO OIAPOQUE, AMAPÁ

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. João Tadeu de Andrade.

Coorientadora: Profa. Dra. Maria da Conceição Cordeiro.

FORTALEZA - CEARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Pinto, Flávio Neves .

Política de assistência estudantil para indígenas:  
um estudo no Campus Binacional do Oiapoque, Amapá  
[recurso eletrônico] / Flávio Neves Pinto. - 2019.

1 CD-ROM: il.; 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do  
trabalho acadêmico com 140 folhas, acondicionado em  
caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade  
Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais  
Aplicados, Mestrado Profissional em Planejamento e  
Políticas Públicas, Fortaleza, 2019.

Área de concentração: Planejamento e políticas  
públicas.

Orientação: Prof. Dr. João Tadeu de Andrade..

Coorientação: Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria da Conceição  
Cordeiro..

1. Assistência estudantil. 2. Políticas públicas.  
3. Indígenas. 4. Universidade. I. Título.

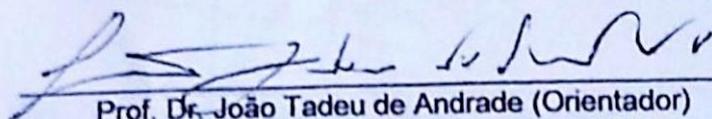
FLAVIO NEVES PINTO

POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL PARA INDÍGENAS: UM ESTUDO  
NO CAMPUS BINACIONAL DO OIAPOQUE, AMAPÁ

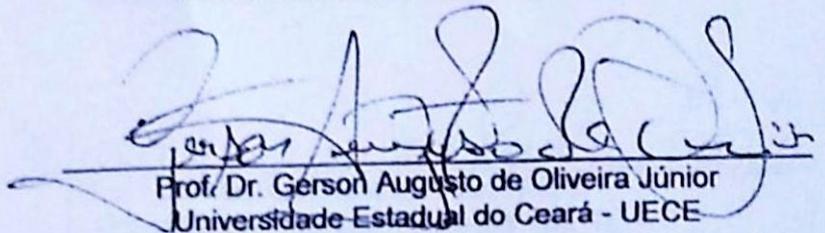
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Aprovada em: 16/07/2019

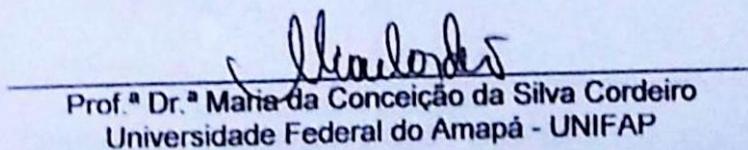
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. João Tadeu de Andrade (Orientador)  
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof. Dr. Gerson Augusto de Oliveira Júnior  
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof.ª Dr.ª Maria da Conceição da Silva Cordeiro  
Universidade Federal do Amapá - UNIFAP

## AGRADECIMENTOS

Todo trabalho de pesquisa e produção de dissertação não é produto apenas do sujeito que o escreve, pesquisa e defende. Muito pelo contrário, são inúmeras pessoas que participam da elaboração, execução e aperfeiçoamento para que o resultado final seja satisfatório e contribua para o progresso da ciência. Todas estas pessoas deveriam ser lembradas como co-autores do trabalho, pois sem eles nada seria possível.

Vou além e digo que na caminhada investigativa a importância de colegas e mestres são fundamentais para que se possa escolher o melhor percurso e um direcionamento adequado para a realização da tarefa. Evidentemente não é possível neste espaço agradecer a todos que foram indispensáveis para a finalização desta jornada, mas não posso me furtar de agradecer a agentes fundamentais para concretização do trabalho.

Agradeço aos meus amigos e colegas da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), que estiveram comigo nos módulos do mestrado e nas atividades profissionais do dia a dia.

Agradeço ao Sindicato dos Servidores Técnicos Administrativos da UNIFAP por terem lutado pela realização do mestrado.

Agradeço aos alunos indígenas e todas as etnias que compõe a vasta complexidade destes povos no município do Oiapoque.

Agradeço enormemente ao Professor João Tadeu de Andrade pela honra e comprometimento ao me permitir ser seu orientando nesta longa jornada, direcionando meu olhar para a temática deste estudo.

Agradeço com grande carinho a Professora e co-orientadora Maria Conceição da Silva Cordeiro, pela sua dedicação e amizade nas trilhas deste estudo, que por mais de um ano me acompanha nesta caminhada, me auxiliando sobre os passos que devo dar e o caminho por onde seguir, apesar de todas as dificuldades que encontrei e de vez em quando atrasar um pouco esta marcha.

Na vida agradeço a todos que estão próximos a mim e me auxiliaram nas pedras que encontrei no caminho e a minha família, minha mãe Regina, minhas irmãs Cláudia, Raissa e Ana Paula, meus sobrinhos Claudio e Julia, além de duas pessoas fundamentais, que construíram meu caráter e ajudaram a moldar o homem que sou

hoje: a meus avós Eurisvaldo Neves e Maria Celina Neves um enorme “MUITO OBRIGADO”.

“Pakte iě niamysũ

Akxãy taputary txuráo dxê iõ kramuhuá

Ahõhě topehě torotě ãtxuab txuráp

patxitxá

karnetú awé dxa'há iě yamany ùg patxitxá

lõ pãkte ytsã karnetú niamisũ hũ nytxy

werymehe”.

“Agradecimento a Deus

Oi, parente, vamos ver o mar, como ele

está lindo

Vamos fazer o nosso awê para a mãe

d'água

E fazer nosso agradecimento

a Deus com muito amor”.

(Canto indígena Pataxó)

## RESUMO

A assistência estudantil e sua interlocução com os discentes indígenas no espaço da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) no campus Binacional do Oiapoque apresentam idiossincrasias relevantes nesta dual relação entre a cosmologia indígena e o ambiente acadêmico. Evidencia-se a parca contribuição desta política pública na minimização de distâncias e no fomento de uma aproximação adequada entre o grupo marginalizado de discentes indígenas e a força da instituição acadêmica como detentora da verdade aceita socialmente. Nos caminhos seguidos nesta dissertação assinala-se a discriminação ainda vigente neste espaço e o vilipêndio persistente a este grupo, afetando significativamente suas subjetividades, expostas através do conceito de qualidade de vida. O entendimento que dois mundos se apresentam na vida do indígena, um a comunidade natal e o outro o universo da cidade, direcionam, neste estudo, a percepção que o retorno à aldeia é uma determinante para estes alunos, com o intuito de fortalecerem suas comunidades e adquirirem um novo meio de luta para sua sociedade: o saber científico vinculado ao conhecimento tradicional. Através da entrevista em profundidade e sob a instrumentação da etnografia, buscando dar voz qualitativa para estes estudantes e suas demandas, apuram-se as informações pertinentes para a compleição de uma insuficiente participação da assistência estudantil no âmbito da UNIFAP para a construção positiva de uma relação entre o indígena que ingressa neste espaço e a instituição científica, que proporcione qualidade de vida e o enfrentamento da condição de subalternidade e marginalização impostas historicamente às sociedades indígenas.

**Palavras-chave:** Assistência estudantil. Políticas públicas. Indígenas. Universidade.

## **ABSTRACT**

The student assistance and its interlocution with the indigenous students in the space of the Federal University of Amapá (UNIFAP) in the Binational campus of Oiapoque present relevant idiosyncrasies in this dual relation between the indigenous cosmology and the academic environment. The limited contribution of this public policy in the minimization of distances and in the promotion of an adequate approximation between the marginalized group of indigenous students and the strength of the academic institution as the holder of the socially accepted truth is evidenced. In the paths followed in this dissertation it is pointed out the discrimination still prevalent in this space and the persistent vilification to this group, significantly affecting its subjectivities, exposed through the concept of quality of life. The understanding that two worlds present themselves in the life of the native, one the native community and the other the universe of the city, direct, in this study, the perception that the return to the village is a determinant for these students, with the intention of strengthening their communities and acquire a new means of struggle for their society: scientific knowledge linked to traditional knowledge. Through the in-depth interview and under the instrumentation of ethnography, seeking to give a qualitative voice to these students and their demands, the pertinent information is gathered for the insufficient participation of the student assistance in the scope of UNIFAP for the positive construction of a relation between the indigenous who enters this space and the scientific institution that provides quality of life and the confrontation of the condition of subalternity and marginalization historically imposed on indigenous societies.

**Keywords:** Student Assistance. Public policy. Indigenous people. University.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>A PRESENÇA INDÍGENA NO ENSINO SUPERIOR COMO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>21</b>
2.1	A ETNOGRAFIA COMO CAMINHO METODOLÓGICO NA PESQUISA.....	28
2.2	O CAMPO ETNOGRÁFICO BINACIONAL.....	32
2.3	PRIMEIRA VIAGEM: DESCOBERTAS.....	43
2.4	SEGUNDA VIAGEM: ADVERSIDADESE O ENCONTRO FINAL.....	48
2.5	ÍNDIOS UNIVERSITÁRIOS: UM SUJEITO QUE NÃO ‘SE’ ENQUADRA?.....	51
<b>3</b>	<b>AS POLÍTICAS PÚBLICAS, ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E O DISCENTE INDÍGENA.....</b>	<b>62</b>
3.1	POLÍTICA E POLÍTICAS PÚBLICAS.....	62
3.2	A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL.....	70
<b>3.2.1</b>	<b>Política Afirmativa e Assistência Estudantil para Discentes Indígenas.....</b>	<b>77</b>
<b>3.2.2</b>	<b>A Bolsa Permanência.....</b>	<b>80</b>
3.3	UNIFAP, ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E O DISCENTE INDÍGENA.....	85
<b>4</b>	<b>SUBJETIVIDADES INDÍGENAS NO ESPAÇO UNIVERSITÁRIO: UM OLHAR PELO CONCEITO DE QUALIDADE DE VIDA.....</b>	<b>95</b>
4.1	SUBJETIVIDADE, CULTURA E TRADIÇÃO.....	95
4.2	UMA VARIÁVEL NOVA PARA ESTUDOS: A QUALIDADE DE VIDA....	102
4.3	A FORMAÇÃO DE UM CONCEITO: QUALIDADE DE VIDA.....	104
4.4	APONTAMENTOS SOBRE O BIPODER.....	109
<b>4.4.1</b>	<b>Uma interface entre Biopoder e Qualidade de vida.....</b>	<b>112</b>
4.5	A QUALIDADE DE VIDA DO ALUNO INDÍGENA: A VOZ DO DISCENTE.....	117
<b>4.5.1</b>	<b>Dimensão Física.....</b>	<b>119</b>
<b>4.5.2</b>	<b>Dimensão Relações Sociais.....</b>	<b>120</b>
<b>4.5.3</b>	<b>Dimensão Meio Ambiente.....</b>	<b>121</b>
<b>4.5.4</b>	<b>Dimensão psicológica.....</b>	<b>123</b>
<b>4.5.5</b>	<b>Qualidade de Vida: uma visão geral.....</b>	<b>125</b>

<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>129</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>133</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A escolha do tema desta investigação está estritamente ligada a minha trajetória profissional como psicólogo atuante na Política de assistência estudantil da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Minha inserção cotidiana nos dilemas dessa política pública despertou-me inúmeras inquietações, que transitam desde as possibilidades de inclusão dos alunos que solicitam os benefícios ofertados na política de assistência até o acompanhamento de seu desempenho acadêmico e seus impactos na vida do discente. A experiência profissional no Departamento de Serviço Psicossocial vem ocorrendo de forma sistemática nos atendimentos realizados durante o acompanhamento de diversos alunos beneficiários da assistência estudantil e, nesse espaço de atuação profissional, me deparo com diferentes e novas situações que envolvem as condições de vida de alunos atendidos pela assistência estudantil.

Ao me aproximar da realidade social desses alunos, através de suas admissões nos diferentes benefícios estudantis, percebi a necessidade de compreender e verificar como essa política de assistência interfere (ou não) nas condições de vida desses estudantes. Nessa perspectiva, passei a observar uma demanda particular de estudantes, com pouco ou nenhum estudo desenvolvido sobre eles no contexto do Amapá: a população de estudantes indígenas, ingressantes dos cursos superiores, notadamente dos cursos de graduação no Campus Binacional do Oiapoque<sup>1</sup> e beneficiários da assistência estudantil.

Esta proposta do estudo é particularmente interessante e traz, sobretudo, uma reflexão sobre o fazer da universidade, seu papel social, receptiva à contribuição dos saberes e conhecimentos indígenas no espaço acadêmico. Sem dúvida a pesquisa merece apreciações críticas, pelo crescimento expressivo de indígenas ingressantes em curso superior nos últimos onze anos, desde a implantação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, ainda no chamado Campus Norte do Amapá do 2º Projeto de Interiorização da UNIFAP. O Curso tinha o objetivo de formar professores para as escolas públicas indígenas do estado. Foi oferecido no formato de módulos intensivos, com aulas ministradas nos períodos de

---

<sup>1</sup>Oiapoque é um município do extremo norte do estado do Amapá, localizado a 550 km da capital Macapá, com população estimada em 2017 de 25.514 habitantes em uma área de 22.625,286 km<sup>2</sup>.

Janeiro/Fevereiro e Julho, ofertando 30 vagas anuais. Constituiu o primeiro curso implantado no campus, com corpo docente e infraestrutura própria. Em 2013, através da Resolução Nº 01/2013 do CONSU/UNIFAP, o Campus Norte é transformado em Campus Binacional do Oiapoque/UNIFAP, consolidando sobremaneira o ingresso à educação superior pela comunidade indígena.

Estou convicto de que pensar políticas públicas de ação afirmativa indígena tem sido, ao mesmo tempo, um desafio instigante e prazeroso. Tem significado direcionar o olhar sócio antropológico para a vivência de povos indígenas na prática da educação, considerando que durante muito tempo essa população viveu no anonimato, desenvolvendo um ‘conhecimento desconsiderado’, nos circuitos oficiais da educação institucional.

Seguramente, a vivência cotidiana nas esferas da militância e da atuação profissional permitiu-me acompanhar a crescente inserção de alunos indígenas na Universidade. Chamou-me atenção um fato peculiar e contemporâneo vinculado aos processos de reivindicação dos povos indígenas a respeito do acesso de suas comunidades tradicionais ao ensino superior. O Governo Federal suspendeu no ano de 2018 a abertura de novas vagas para programas de bolsas a este público, acarretando o ato de manifestação de lideranças indígenas do município de Oiapoque, representados pelo Conselho dos Caciques dos Povos Indígenas do Oiapoque (CCPIO), do qual fazem parte caciques indígenas das etnias Karipuna, Galibis, Waiãpi e Palikur. Na ocasião, eles decidiram proibir a presença de professores e pesquisadores da UNIFAP em terras indígenas, e os projetos de extensão e pesquisa em andamento também foram suspensos, sendo revistos e reavaliados pelo conselho. Tendo em vista que se sentem indignados com a maneira que são tratados, com sua voz de doutores da floresta desprestigiadas e abafadas quando postas na esfera de construção de políticas, impactando enormemente sua cultura e tradições, já que suas reivindicações são conduzidas unilateralmente pela administração universitária.

No curso desses processos, o anonimato dessa população, residente no meio da floresta, às margens dos rios da Amazônia, vai aos poucos sendo ‘revelado’ e apresentando suas necessidades e posições políticas reivindicatórias. A elaboração do documento à UNIFAP, o Ofício 120 de 14 de maio de 2018, surge como forma de manifesto sobre a política que vem sendo adotada pela instituição. O Conselho de Caciques vem alarmar a sociedade sobre a atitude etnocêntrica em que

suas relações são abordadas quando estão sendo discutidas nas instituições educacionais de ensino superior. Esse fato representou um momento de publicização desse ‘grito da floresta’ a gestar ressignificações culturais na sociedade acadêmica no Amapá.

A participação da UNIFAP se apresenta ainda pequena frente às demandas que os povos indígenas suscitam e no momento está restrita a concessão de bolsas, notadamente a Bolsa Permanência. A inserção da UNIFAP no programa ocorre desde sua criação em 2013, com a edição da Portaria Federal Nº 389, de 9 de maio, e vem para incrementar o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) instituído pelo Decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010. É uma ação do Governo Federal com concessão de auxílio financeiro tendo o intuito de fomentar e democratizar o acesso e a permanência dos povos indígenas no nível superior de ensino, buscando minimizar as desigualdades sociais, territoriais e econômicas. Procura também viabilizar a estabilidade na caminhada acadêmica, especialmente de sociedades tradicionais como as indígenas e quilombolas, em face de suas especificidades da organização social de seus povos, situação geográfica, crenças, costumes, línguas e tradições.

No contexto de relações e significados da importância da assistência estudantil na vida de acadêmicos indígenas, assumo como objetivo deste estudo e desafio investigativo compreender a efetividade dessa política pública como condição necessária para a permanência e trajetória universitária bem sucedida dessa classe estudantil. Nessa perspectiva, dirijo meu olhar para saber como esses alunos percebem sua “subjetividade indígena” e a relação que mantém com a vida em ambiente universitário, além de entender como o recebimento de uma bolsa de ação afirmativa contribui para sua vivência e qualidade de vida. O aprofundamento teórico sobre a realidade psicossocial e educacional desses acadêmicos se tornou, para mim, um compromisso. Daí a escolha deste tema neste curso de Mestrado em Planejamento e Políticas Públicas.

A vida estudantil dentro do ambiente universitário é repleta de desafios e aprendizados. Eles acabam criando variáveis que nos suscitam experiências singulares e novas demandas sociais e psicológicas, nem sempre positivas, com as quais o sujeito é submetido a passar nos anos que desenvolve seu estudo. A mudança drástica de um estudante secundarista para se tornar um estudante universitário é permeada de representações e estigmas que colaboram para que o

novo aluno tenha dificuldades de adaptação ao novo ambiente. Neste sentido, a pessoa de origem indígena deve ser atravessada por uma diversidade maior de obstáculos, visto que nem sempre as suas condições culturais e tradicionais são levadas em consideração.

Somam-se a isso que historicamente as universidades, sobretudo as federais, são nichos educacionais de uma classe mais abastada da sociedade, que tem condições socioeconômicas de se preparar de forma mais eficaz para o ingresso. Estudaram em escolas particulares mais bem estruturadas que nossas precárias escolas de ensino público, colocando, já nesse momento, uma distância abissal entre alguns pleiteantes a uma vida universitária.

Todavia, ainda existem estudantes menos privilegiados sócio economicamente que conseguem sucesso na disputa pelo ingresso e adentram o ambiente acadêmico. Porém, suas vulnerabilidades são um fator preponderante para seu rendimento acadêmico, manutenção dentro do curso e uma evolução potencialmente complicada na trajetória curricular. Assim percebe-se um abismo enorme dentro de uma instituição de ensino superior entre pessoas de classes socialmente diferenciadas. O impacto é maior quando também permeia uma segregação étnica de longa data, para a qual hoje vem se buscando alternativas de aproximação quando vislumbramos o ingresso de alunos indígenas.

Assim, políticas públicas são instigadas e provocadas por movimentos sociais que visualizam todos estes percalços e dificuldades relativos a uma classe estudantil que fora relegada durante muito tempo ao acesso às Universidades Federais. Tais políticas propiciaram a criação de um mecanismo que visa promover uma igualdade entre alunos socialmente díspares. Neste caso específico da Educação superior é a Política de Assistência Estudantil. Todavia, não temos como compreender, através das intervenções feitas com os recursos disponibilizados pela Assistência estudantil, de que forma estes fatores influenciam a condição de vida dos estudantes universitários que usufruem de tais recursos. Assim, é notória a necessidade de um estudo que permita avaliar de maneira mais global e abrangente como esta política atua na vida acadêmica, em suas variadas dimensões e subjetividades. Para isto um dos conceitos que nos consente uma avaliação neste sentido e permite uma visão mais integral, sendo utilizado nesta pesquisa, é o de qualidade de vida.

Acrescente-se a isso que na minha prática profissional na UNIFAP, dentro da área da Assistência estudantil, é patente que não temos nenhum estudo significativo sobre a subjetividade relacionada à qualidade de vida dos alunos que são beneficiários do PNAES, ficando sua permanência no programa atrelada a condicionantes como notas e reprovações em disciplinas. Percebo diante disso, sobretudo em atendimento individuais, que os discentes têm sua história de vida impactada diversificadamente em vários níveis que vão desde situações socioeconômicas até estados psicológicos, com quadros inclusive de patologias mentais como depressão, ansiedade e compulsões, além de não haver nenhuma reflexão sobre as populações tradicionais e suas práticas.

No caso do estudante indígena, não temos atualmente nenhum mecanismo de intervenção institucional. Nem mesmo a contrapartida estabelecida para alunos que preenchem o critério de vulnerabilidade social, como nota em disciplinas, reprovação e evasão são elencadas como mecanismos de acompanhamento, ficando a intervenção da Assistência estudantil dependente unicamente da procura individual feita diretamente pelo discente indígena. Hoje vemos que essa parca política voltada a esse público ainda está em risco e define cada vez mais com a negação governamental de ampliá-la. Pelo contrário, vem enfatizar a não abertura de novas vagas para o ano de 2018, colocando em risco conquistas históricas de lutas dos movimentos organizados das comunidades tradicionais indígenas no Amapá.

No âmbito da UNIFAP, quando se busca encontrar algum projeto ou proposta direcionada ao discente indígena, verifica-se a prática de políticas imediatistas, de vieses financeiros, tendo em vista as condições sociais desses estudantes e a carência de recursos para investir na demanda posta. Tal situação é anunciada na fala do Professor João Paulo Barreto, da Universidade Federal do Amazonas, índio da etnia Tukano, fundador do primeiro Centro de Medicina Indígena da Amazônia, no 1º Chamado Internacional dos Povos Indígenas da Amazônia, ocorrido em junho de 2018. Na ocasião ele enfatizou o quanto a universidade é um 'povo muito fechado e os índios estão de braços abertos, querendo entrar', demonstrando como é desigual essa relação.

Portanto, quando pensamos o caminho e a vontade de jovens indígenas em adquirir conhecimento técnico científico, buscando aliá-lo aos saberes tradicionais, aos saberes de toda uma vida, aos saberes de uma comunidade

milenar, a instituição não lhes oferece e nem reflete sobre uma verdadeira educação. Algo que procure somar o conhecimento tradicional, estes discentes estarão em situação desprivilegiada, tendo em vista que a importância de seu saber é desconsiderada e sua entrada no meio acadêmico não é pensada em conjunto.

A condição da educação dos estudantes do Campus do Oiapoque se reflete por uma conjuntura encarcerada pelas inúmeras limitações do município, como falta de infraestrutura de comunicação, rede de *internet* precária, dificuldades de acesso rodoviário, crises de energia elétrica, entre outros. Mas alguns docentes, alunos e comunidades indígenas e seus líderes ainda resistem e persistem no esforço de fazer crescer esse brado da floresta, buscando que outros os ouçam e reverberem até que mudanças reais para este público comecem efetivamente a surgir. É preciso fomentar ainda mais a presença da população indígena no Campus Binacional do Oiapoque, provocando esta inestimável cooperação entre o saber milenar dos povos tradicionais e a academia universitária.

Esta pesquisa vem para somar nesses empenhos indígenas, principalmente aos dos discentes que buscam um embasamento científico dentro da universidade. Carregam consigo suas razões e idiossincrasias da vida em aldeias, que são impactadas e também impactam a comunidade, famílias e a própria percepção social e histórica que possuem. Portanto são postos na interseção entre o seu mundo tradicional e a vida acadêmica em distintos aspectos: social, ambiental, físico e psicológico.

Com base no ano de 2018, a Universidade Federal do Amapá, no campus binacional, conta com 54 alunos que fazem jus à bolsa permanência e são indígenas matriculados nos cursos regulares, distribuídos nos cursos de pedagogia, letras, história, geografia, enfermagem, direito e ciências biológicas. Da totalidade destes alunos, 15 recebem bolsa há mais de dois anos e estão em sua maioria no curso de direito, com sete discentes, enquanto que no curso de pedagogia não há nenhum. Estes números têm data de coleta institucional em novembro de 2018; destes 28 são homens e 26 são mulheres.

Logo é basilar que comece a se pesquisar sobre este público, principiando através de um estudo que abranja dimensões diferenciadas da constituição global do indivíduo. Tarefa não apenas importante, e sim necessária. Desta maneira, esta dissertação procurou discutir a presença indígena no ensino superior e a política de assistência estudantil como instrumento de possibilidade de

permanência destes estudantes na universidade; visou ainda examinar o impacto desta política na qualidade de vida dos alunos, propiciando a fala sobre o tema, suas impressões a respeito, sua experiência, vivências e expectativas. Para tanto foi empregada neste estudo a entrevista em profundidade como técnica proeminente de um estudo de base etnográfica. Este alicerce conceitual etnográfico traz a necessidade do pesquisador deslocar-se de seus preceitos culturais e se posicionar na interioridade do fenômeno investigado, na qual a realidade observada se apresenta. Neste sentido busca-se “a possibilidade de através da etnografia ser possível dar voz aos sujeitos do fracasso, no caso os alunos em condição de exclusão e vulnerabilidade social” (CASTRO E MATTOS, 2011, p.17). Optei pela pesquisa qualitativa realizada nos anos de 2017 e 2018, mediante a adoção de entrevistas etnográficas em complementariedade com a observação e o uso do diário de campo (BEAUD e WEBER, 2007).

Os depoimentos foram realizados com uma amostra de alunos indígenas universitários, beneficiários no ano de 2018 do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), com auxílios e/ou bolsas da Universidade Federal do Amapá e que desenvolviam suas atividades de estudo no Campus Binacional do Oiapoque. Trata-se de um estudo sócio antropológico específico, situado entre o universo da Universidade e integrantes de populações indígenas. Os interlocutores dessa pesquisa são, portanto, universitários indígenas dos cursos regulares e que abrangem variadas áreas de conhecimento, como ciências da saúde e ciências humanas, com representatividade de um aluno por cada etnia e que recebem benefícios assistenciais.

Cumprir destacar que a pesquisa qualitativa trabalha com níveis de realidade que não devem ou não podem ser tratados com uma investigação quantitativa. Desta maneira, trata de questões muito singulares, portanto diz respeito ao “universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009, p. 21). Assim podemos inferir que o objeto, a intenção da pesquisa qualitativa não pode ser expressa em certezas quantitativas numéricas ou indicadores objetivos. Minayo amplia a concepção e o entendimento sobre a abordagem qualitativa ao afirmar não existir um contínuo entre ambas as tipologias de pesquisa, no qual a quantitativa seria mais científica e objetiva e a qualitativa, por sua vez, subjetiva e impressionista. Portanto, segundo Minayo (2009), na pesquisa qualitativa o objeto “pode ser resumido no mundo das relações,

das representações e da intencionalidade” (MINAYO, 2009, p. 21). Corroborando as ideias de Minayo, Flick (2009) acrescenta que a pesquisa qualitativa:

Usa o texto como material empírico (em vez de números), parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo. (FLICK, 2009, p, 16)

A técnica de levantamento dos depoimentos utilizada foi o da entrevista em profundidade, de caráter semiestruturado, com roteiro de perguntas iniciais, desenvolvido pelo pesquisador, e que teve a proposta de investigar de forma singular o objeto da pesquisa, sendo conduzida individualmente. Segundo Gondim e Veiga (2001), a entrevista é um método de “diálogo assimétrico em que o pesquisador busca coletar dados e o interlocutor se apresenta como fonte de informação. As entrevistas procuram explorar o que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem e desejam” (GONDIM E VEIGA, 2001, p.5).

Minhas aproximações e envolvimento com o campo desta pesquisa, como já citado, começaram antes do trabalho de campo desenvolvido em território ainda pouco explorado e transcorre sobre as condições de vida de estudantes indígenas da região. Aqui, destaco esse encontro com a afirmativa do antropólogo Vagner Gonçalves da Silva (2000, p.27) de que “o envolvimento com o campo pode inclusive começar antes do desembarque do antropólogo [pesquisador] em sua ‘aldeia’”. Desembarquei no município do Oiapoque na primeira semana de novembro de 2018, vivenciando os desafios de deslocamento e infraestrutura precária de mais de 120 quilômetros de rodovia em piso de lama, poeira e buracos para chegar ao campus binacional da UNIFAP. Estando na cidade, ainda precisei ‘trilhar’ caminhos de aproximação com os discentes indígenas e suas comunidades. A chegada ao campo me exigiu adequada cautela, pois é certo o clima de tensão entre alunos indígenas e a universidade em decorrência justamente da discussão relativa aos benefícios ofertados a estes acadêmicos. Sobrepostos estes obstáculos e feito o contato, foi explicado aos participantes os objetivos da pesquisa e quais os instrumentos utilizados para sua realização.

A entrevista foi realizada com amostra de discentes das quatro maiores etnias, presentes na Universidade, conduzida individualmente e realizada na sala de atendimento psicológico do campus, em ambiente com conforto, segurança e o controle de influências externas. Tais entrevistas foram registradas em gravador

eletrônico e posteriormente transcritas para melhor análise e compreensão da perspectiva do entrevistado.

O estudo está fundamentado na Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Nada nesta pesquisa comprometera a integridade física nem psicológica dos participantes escolhidos. Foi realizado o consentimento livre e esclarecido de forma oral com os participantes.

Delimitei como questões norteadoras deste trabalho as seguintes: Qual a importância do benefício da assistência estudantil na condição de vida dos estudantes indígenas? Como o discente percebe sua relação com o espaço universitário? Como a política de assistência estudantil contribui para a manutenção da presença indígena na universidade? Qual o papel deste discente indígena nas nuances do espaço acadêmico? Como o discente indígena compreende a sua subjetividade relacionada à qualidade de vida?

Esta dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro, **‘A presença indígena no ensino superior como objeto de investigação’**, trato das aproximações e das vias de entrada no Campus Binacional em Oiapoque. Apresento os percursos, limites e escolhas metodológicas em campo, desde as primeiras aproximações e (re) entrada no campo, a pesquisa exploratória e o trabalho de campo em espaços e tempos diversos. Privilegio o relato de meu percurso no campo empírico em diferentes temporalidades, elucidando as aproximações sucessivas nos deslocamentos de reconhecimento do lugar, as condições e os percalços do trabalho de campo, e enfatizo o condicionamento social do indígena dentro do espaço universitário pelas suas vozes. No segundo Capítulo, **‘As Políticas Públicas, assistência estudantil e o discente indígena’**, discuto de forma conceitual sobre as políticas públicas, percorrendo o caminho até as políticas afirmativas, notadamente a assistência estudantil, e a forma como são pensadas as políticas voltadas para os estudantes indígenas, buscando compreender a dinâmica do recebimento dos auxílios da assistência estudantil na vida do discente indígena; o que foi perceptível nas falas dos alunos da UNIFAP, além de vislumbrar o papel da instituição universitária tangente às políticas de assistência estudantil. No terceiro Capítulo, **‘Subjetividades Indígenas no espaço Universitário: um olhar pelo conceito de Qualidade de Vida’**, abordo a construção deste conceito e sua importância analítica, além de sua abrangência e aplicabilidade, principalmente

sobre a interseção epistemológica na população de discentes indígenas, observando impactos em suas subjetividades, nas dimensões culturais, tradicionais, sociais e políticas. O que foi apreendido, sobretudo, pela interlocução com estes alunos e suas singularidades adquiridas pela constituição global como indígena pertencente às comunidades tradicionais.

## **2 A PRESENÇA INDÍGENA NO ENSINO SUPERIOR COMO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO**

Esta dissertação pretende discutir aspectos relacionados à inserção indígena nas universidades federais, buscando saber sob que condições essa inserção vem sendo realizada e que dimensões se fazem presentes nesse processo vinculados ao meio social e cultural no qual se formulam. Discuto os caminhos complexos percorridos por esses estudantes universitários, fazendo relação com o processo histórico sobre a condição do índio no Brasil, focando em suas narrativas. Trata-se de um estudo sócio-antropológico específico, situado no Campus Binacional do município do Oiapoque, território de fronteira da Amazônia amapaense. Os interlocutores deste estudo são, portanto, discentes indígenas que partem de uma experiência em situações de exclusão social e processos de estigmatizações sócio-educacionais, projetados historicamente na construção/colonização do país.

Para falar sobre 'índios na universidade' faz-se indispensável demarcar esta noção peculiar ao campo em estudo, aqui apreendida como sinônimo de fronteiras – reais, simbólicas e conflituosas – resultantes de um trabalho de distinção social a partir de encontros e contatos desiguais entre saberes. As fronteiras do conhecimento distinguem, separam e individualizam sociedades e grupos, todavia, simultaneamente, regulam fluxos e encontros entre estes, estruturando-se como pontos de passagem ou fronteiras – ponte (CERTEAU, 1994; FELTRAN, 2011).

Nas trilhas desta pesquisa, parto de uma análise da política assimilacionista, que historicamente proporcionou o extermínio de várias comunidades tradicionais, até uma nova forma de ver as comunidades indígenas, com preservação de direito e no entendimento de agregar seu saber e singularidades como constituintes da sociedade brasileira. Mudanças que ocorrem principalmente através de implantação de políticas públicas, processos de construções legislativas de estabelecimento e afirmação de um direito. Tais vertentes envolvem o conhecimento tradicional e as formas de inclusão ao meio acadêmico. Percalços diversos são enfrentados que se embrenham pela participação da vida indígena no âmago da edificação do 'ser brasileiro', com grande custo e mazelas para as comunidades originárias.

“Com a intrusão europeia desorganiza-se entre os indígenas da América a vida social e econômica; desfaz o equilíbrio nas relações do homem com o meio físico” (FREYRE, 2003, p. 157), esta afirmação exposta é o início do capítulo *O indígena na formação da família brasileira* da célebre obra *Casa Grande e Senzala*, do intelectual e sociólogo brasileiro Gilberto Freyre, e remonta à miscigenação que compõe o povo brasileiro. Discorro especialmente sobre a contribuição que Freyre traz sobre a participação indígena na cultura brasileira, analisando aspectos acerca do entrelace entre a sociedade europeia vinda para a terra do ‘pau de tinta’ e as comunidades originárias e ‘primitivas’ que aqui existiam. Ele aponta como ocorreu a alteração dos costumes e tradições do povo anfitrião através da força do que Freyre pondera como ‘raça adiantada’, os portugueses, colonizando com sua cultura dominante um “bando de crianças grandes” (FREYRE, 2003, p. 158).

Freyre (2003) atravessa a formação da sociedade brasileira, com todos os seus vícios e qualidades. Aponta, sobremaneira, toda a estrutura patriarcal que a domina, suas violentas composições desde os primórdios da colonização, mesmo que sua brutalidade tenha sido menos extrema que na América espanhola, tornando como singularidade brasileira os processos de dominação sobre os povos tradicionais e refere que

A história do contato das raças chamadas superiores com as consideradas inferiores é sempre a mesma. Extermínio ou degradação. Principalmente porque o vencedor entende de impor ao povo submetido a sua cultura moral inteira, maciça, sem transigência que suavize a imposição. (FREYRE, 2003, p. 178)

A influência do aparato social indígena demonstrada pelo autor em sua obra, porquanto acompanhada ferozmente de sua deterioração pelo europeu, é patente na civilização brasileira atual. Datada de 1933 em sua primeira edição, o livro autentica a forte preponderância da comuna indígena sobre os alicerces da sociedade nacional, desde aspectos relacionados à vestimenta e hábitos alimentares até o comportamento e sexualidade brasileira e “faz-se sentir na presença viva, útil, ativa, e não apenas pitoresca, de elementos com atuação criadora no desenvolvimento nacional” (FREYRE, 2003, p. 231). Com mais de oitenta anos da publicação da obra de Gilberto Freyre, por um lado alvo de críticas, e de outra maneira com gloriosos elogios, seu apontamento como clássico da literatura e sociologia brasileira é indiscutível. Para esta investigação é

extremamente salutar a reflexão acerca dos primórdios tempos da selvagem colonização sobre os povos indígenas, que destrói sua singularidade tradicional, social e cultural, mas principalmente sua importância contemporânea na discussão sobre a presença do indígena na constituição da sociedade brasileira. Os dias atuais nos demonstram que tal população ainda é encarada como algo que necessita ser acoplada ao dinamismo da sociedade brasileira. Assinalo pontualmente nesta pesquisa a presença indígena na educação superior como um dos desafios a ser enfrentado.

Entender a presença do indígena na educação superior é buscar remontar a história recente desse povo que por muito tempo teve seu saber vilipendiado pela visão etnocêntrica da comunidade científica. Por séculos os povos indígenas foram estigmatizados como selvagens ou incapazes, sempre necessitando de um ente que pudesse lhes conduzir ao caminho da civilização, seja ele a igreja no início, com sua política dogmatizante e aviltante, ou mais recentemente o Estado, com sua intervenção voltada ao arrefecimento da cultura, línguas e saberes tradicionais; especialmente o Estado utilizou de soberana verdade do saber científico, emanado de órgãos institucionais de educação.

Munduruku (2012) pondera sobre a conjuntura do Estado acerca da educação indígena ao afirmar que a “política indigenista do governo previa que os povos indígenas deveriam ser integrados pela nação e, conseqüentemente, abrirem mão de suas identidades étnicas, para ser tornarem apenas brasileiros” (MUNDURUKU, 2012, p. 209). A nitidez dessa política estatal fica clara quando vemos na Lei federal nº 6.001 de 1973, denominada de Estatuto do Índio, que já em seu parágrafo primeiro determina que as pessoas indígenas devam ser integradas à *comunhão nacional*, acrescentando, no decorrer do texto, que aqueles que ainda não se adequam ao determinado, necessariamente estarão sujeitos à tutela estatal. Portanto não são agentes primários de direitos e de tomada de decisões, sejam elas quais forem.

Munduruku (2012) refere que o Estado, no período de severa ditadura militar, dispusera de instrumentos para que os povos indígenas não existissem enquanto entes autônomos, tornando-lhes partes de uma unidade nacional e, assim, o Brasil “se tornaria um país desenvolvido, livre da presença de seus *primitivos* habitantes” (MUNDURUKU, 2012, p. 211). O autor aponta que este contexto muda com a mobilização articulada das populações indígenas conjuntamente com o

levante da sociedade civil contra a biopolítica e o biopoder dos teóricos do regime militar. Provocou, assim, a articulação de movimentos sociais que propiciaram a mudança dos rumos do país, conduzindo ao acolhimento de seus primeiros habitantes. Sobre a movimentação articulada das comunidades indígenas, Munduruku (2012) aponta o surgimento e multiplicação das assembleias indígenas na década de 70 que

lam revelando a existência de conflitos ocasionados pela política oficial e oferecendo a exata dimensão da situação indígena brasileira, além de motivar os líderes presentes nesses encontros a entenderem a necessidade de criar uma articulação muito mais abrangente que os tradicionais laços de família e de clãs. (MUNDURUKU, 2012, p. 210)

Neste contexto o Estatuto do Índio tenta ainda cancelar alguma proteção aos costumes, tradições e saberes indígenas. E no que concerne à educação a ênfase ainda persiste no aprofundamento do indígena à integração nacional, mesmo que declare a segurança sobre as singularidades da vida em comunidades. Em seu artigo 50 o Estatuto ressalta a importância da educação para o índio estar orientada para a imersão na comunhão nacional, destacando a necessidade, no artigo 49, do aprendizado obrigatório da língua portuguesa, preservando-se também a língua nativa de seu grupo étnico. Munduruku (2012) refere que o Estatuto do Índio encontrou enorme oposição de segmentos intelectuais da antropologia, sociologia e história, que divergiram e criticaram a orientação política implicada no teor do texto.

A apreciação de algumas demandas históricas do indígena surge representada finalmente na forja constitucional de 1988. Temos então o direito observado na Carta Magna promulgada e que dispõe do capítulo VIII como exclusivo para as populações indígenas, garantindo a preservação de toda sua estrutura organizacional, cultural, social, linguística, crenças e tradições, além da posse das terras que já ocupam, dando significativa estima para questões relacionadas a demarcações territoriais. Porém vemos, assustadoramente, que a respeito da educação é reportado apenas o nível fundamental de ensino, como único lugar onde será respeitada a língua materna e os ritos intrínsecos a sua educação própria e tradicional, como vemos indicado no Artigo 208 § 2º:

O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (C.F., 1988)

Percebemos como é incipiente o protagonismo dado aos milhares de indígenas quando foi processada a redemocratização do Brasil, mais uma vez relegando a esta população um papel postulado como seres que ainda padecem de uma distância assombrosa da qualidade de cidadão brasileiro. Por sua vez Paulino (2008) nos diz que o Estado sempre assumiu uma postura de tutela e controle, buscando civilizar o índio e que isto se torna claro quando na base legislativa do antigo Código Civil, que vigeu por 85 anos, até 2001 o indígena era listado como 'relativamente incapaz'. Isto significa dizer que o mesmo não possuía a capacidade mental de outras pessoas para os atos da vida civil, portanto o Estado deveria transformá-los em cidadãos, controlando-os. Munduruku (2012) alude sobre a ressignificação do termo 'índio' que foi utilizado de forma negativa e pejorativa. Com a atuação dos movimentos organizados, ganhou uma denotação de construção sobre uma nova identidade interna, única e articulada entre os povos indígenas e tudo que lhe são externos se torna essencial para sua afirmação. O que inquirio é como, nestes últimos trinta anos, os doutores da floresta estão se inserindo nos espaços universitários e caminhando em resistências importantes e históricas.

Primeiramente temos que apontar a mudança de *status* do índio frente aos dispositivos legais, principalmente em virtude de lutas e conquistas da própria comunidade, que, organizada, foi em busca de mais inserção em direitos e visibilidade em suas aspirações. Azevedo (1997), em estudo feito quase uma década depois da Constituição Cidadã, relata que os dados sobre grupos indígenas eram parcos e sem muita credibilidade. Muitos indígenas eram alocados como pardos, inclusive em censos demográficos oficiais e apenas no censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) de 1991 foi criada uma classificação indígena. Mesmo assim os dados eram insuficientes. A pesquisadora ainda destaca que os estudos, nessa época, se relacionavam apenas a descrever como era a população indígena em sua demografia, essencialmente atrelando ao tamanho original da população, tendo em conta o processo de diminuição nos séculos seguintes e o estado atual das comunidades.

Claramente nos dez primeiros anos da vigência da Carta Cidadã não foi construídas nada em relação à educação dos índios, nem tão pouco pensadas suas singularidades para sua inserção em ambientes para além de suas terras. Compreendo isso quando vemos os levantamentos educacionais dessa época, realizados pelo IBGE. Nestes censos da educação não aparece nenhuma

consolidação de dados referentes à população indígena, nem mesmo na educação infantil como preconizada na CF 88. Ferreira (2015) alega que “os índios receberam um tratamento excludente quanto à sua diferenciação étnica. Preponderava uma forte ideologia etnocêntrica, que discriminava outras culturas” (FERREIRA, 2015, p. 159) e tinha por finalidade a adaptação aos preceitos de vida na sociedade brasileira. Portanto, estabelecendo um enorme processo de aculturação, em uma política de expropriação tradicional histórica, a qual tratava o índio como sujeito social de uma classe transitória que precisava ser incorporado ao status de cidadão brasileiro.

Ferreira (2015) prossegue afirmando que houve uma ruptura na visão habitual constitucional com a promulgação da CF 88. Ela abriga um prestígio da pluralidade de etnias representantes e formadoras da sociedade brasileira, desestimulando a visão de uma política indigenista integracionista e garantindo o direito originário sobre as terras, com o intuito de procurar minimizar a exclusão histórica, orientada inclusive por processos de extermínio. Contudo, apesar deste enorme avanço sobre o reconhecimento étnico e afirmação da pluralidade da população brasileira, no que tange às políticas educacionais para os povos indígenas é evidente que a prática pautada na CF 88 não traz, em primeira análise, nenhuma novidade. Desde a época colonial já existiam escolas voltadas exclusivamente para os indígenas, mesmo que seu enfoque fosse de uma desvalorização acentuada de suas práticas, saberes e línguas, provocando uma ruptura significativa em suas organizações sociais. (BERGAMASCHI, BRITO E DOEBBER, 2018).

Nascimento (2012) nos acrescenta que temos muitos e importantes avanços dentro da esfera legal, que criam e favorecem possibilidades de uma melhor condição de vida para a população indígena, inclusive com relação ao surgimento de cursos de graduação superior instituídos primeiramente para professores índios. Tal medida buscou ampliar esse rompimento com a degeneração histórica perpetrada em desfavor dos grupos indígenas. Contudo, ainda há várias outras formas de opressão e violência que persistem em ocorrer em desacordo, inclusive, com qualquer preceito legal. Esta forma de atuação indígena na esfera da ciência hegemônica dentro de universidades, mesmo que venha tendo êxito para o ingresso, não atenta para condicionantes sociais, culturais e históricos dos povos indígenas. Tais segmentos são ainda relegados ao *status* de uma classe que carece

de uma prestação de favores para sua civilização, provenientes de um ente determinado como superior. Sobre o ingresso dos indígenas na universidade, Bergamaschi, Brito e Doebber (2018) ao analisarem diversos estudos sobre a entrada do indígena na academia referem que

A criação das políticas de ações afirmativas decorreu da reivindicação dos povos indígenas pelo acesso ao ensino superior, por outro observa-se pouca participação da comunidade indígena na formulação e no acompanhamento dessas políticas. (BERGAMASCHI, BRITO E DOEBBER, 2018, p. 43)

O que notamos é que este ingresso ocorre pela árdua movimentação contrahegemônica da população indígena, com sua exigência e reivindicações. Porém ainda tem um determinado ponto, talvez o mais crucial, que este público não consegue chegar, mesmo que lentamente ocorra uma mudança e o indígena tenha a sua voz colocada em pauta no caminho do poder de decidir sobre si em termos jurídicos. A legislação, que vem se apresentando atualmente, media uma disputa de forças sociais entre a 'sociedade civilizada' científica, moderna e sua política segregacionista e os esforços indígenas de resistência. Isto é evidenciado proeminentemente na conturbada inclusão do índio no ambiente universitário, tornando-se um espaço de conflitos e embates étnicos entre índios e não índios, em ambientes simbólicos e concretos, proporcionando uma insurgência do movimento indígena aos impasses diversos de uma efetiva política educacional. Para Ciaramello (2014) essa mobilização indígena,

Vem ao encontro da mudança de um conceito de escola como instrumento de massificação e aculturação para ser um espaço de trocas entre os povos indígenas e a sociedade nacional, um lugar de acesso a informações e tomadas de decisões através do qual as sociedades indígenas poderiam assumir o seu próprio 'fazer histórico'. (CIARAMELLO, 2014, p. 114)

Desta maneira se faz necessário repensar o acentuado processo de escolarização em terras indígenas, pois este acarreta uma nova demanda que é o surgimento da universidade como um caminho natural e de direito. É necessário então o aparecimento de políticas que abarquem este campo da sociedade que não tinham nenhuma forma de acesso e ingresso no ambiente acadêmico de ensino superior. Tampouco são ouvidas em suas singularidades e suas aspirações. Para esse estudo temos que vislumbrar como referência o estigma de subalternidade e depreciação social dos conhecimentos tradicionais indígenas.

## 2.1 A ETNOGRAFIA COMO CAMINHO METODOLÓGICO NA PESQUISA

Um estudo etnográfico antes de tudo é baseado em uma relação essencial, intensa e singular entre pesquisador e campo empírico, “pois cada campo é único, cada pesquisa é única e cada dia na própria pesquisa é único” (CASTRO E MATTOS, 2011, p. 31). Provoca uma percepção aguçada para um entendimento do outro, suscitando a elaboração do pensamento epistêmico. Magnani (2009) em trabalho que analisou conceitos sobre a etnografia de diversos autores clássicos, como Geertz, Da Matta e Lévi-Strauss, conclui que

A etnografia é uma forma especial de operar em que o pesquisador entra em contato com o universo dos pesquisados e compartilha seu horizonte, não para permanecer lá ou mesmo para atestar a lógica de sua visão de mundo, mas para, seguindo-os até onde seja possível, numa verdadeira relação de troca, comparar suas próprias teorias com as deles e assim tentar sair com um modelo novo de entendimento ou, ao menos, com uma pista nova, não prevista anteriormente. (MAGNANI, 2009, p. 135)

A pesquisa etnográfica é por excelência o estudo de uma realidade social na qual o pesquisador deve imergir, notadamente em um fenômeno social que lhe instiga, deslocando seus preceitos culturais em uma relação dialética e profunda. Magnani (2009), Castro e Mattos (2011), Eckert e Rocha (2008), Oliveira (2000), dentre outros, apontam algumas técnicas comuns utilizadas pelos pesquisadores que seguem pelo método etnográfico, quais sejam elas: observação participante, entrevistas, questionários, história oral e até conversação informal.

De acordo com Castro e Mattos (2011), o método etnográfico prima por análises indutivas, partindo de estudos mais particulares e individualizados de dados caminhando para uma generalização e universalização. As autoras relatam que a análise indutiva busca “premissas universais típicas ou atípicas que podem ser comprovadas e sustentadas através dos dados e das teorias, formando assim a base do conhecimento que está sendo construído ou relatado como resultante da análise” (CASTRO E MATTOS, 2011, P. 33).

Para Oliveira (2000) o trabalho etnográfico se tipifica em três etapas que se impõe ao exercício da pesquisa e propiciam a inquietação sobre os fenômenos sociais que necessitam ser problematizados, sendo eles o *olhar*, o *ouvir* e o *escrever*. O autor relata que essas “faculdades ou, melhor dizendo, esses atos cognitivos delas decorrentes assumem um sentido todo particular, de natureza

epistêmica, uma vez que e com tais atos que logramos construir nosso saber” (OLIVEIRA, 2000, p. 18).

O *olhar*, segundo Oliveira (2000), o pesquisador tem como primeira etapa no campo empírico necessariamente a domesticação deste ato, visto que o *olhar* sobre o objeto investigado está impregnado pela constituição epistêmica e conceitual da formação científica de quem pesquisa. Pode funcionar “como uma espécie de prisma por meio do qual a realidade observada sofre um processo de refração” (OLIVEIRA, 2000, p. 19), alterando significativamente o objeto de estudo sob o viés enraizado no pesquisador por suas vivências e experiências pessoais e acadêmicas.

O *ouvir* vale-se das mesmas propriedades do *olhar*, sendo comumente vistas como atividades complementares e dependentes, na difícil jornada da investigação antropológica. Oliveira (2000) usa como analogia para ambas as atividades cognitivas como se fossem muletas “que permitem caminhar, ainda que tropeadamente, na estrada do conhecimento” (OLIVEIRA, 2000, p. 21). Assim o *ouvir* deve se pautar na eliminação de ruídos provenientes dos paradigmas teóricos de que o pesquisador é cativo e que pode interferir para a boa fluência do estudo investigativo. Neste sentido, é prudente atentar para a técnica em que o *ouvir* está presente de forma acentuada, a entrevista, porquanto se torna um ouvir especial, pois as elucidações do estudo são provenientes da fala dos próprios atores da comunidade investigada. Desta maneira, a entrevista tem sua complexidade maximizada “quando consideramos que a maior dificuldade está na diferença entre *idiomas culturais*, a saber, entre o mundo do pesquisador e o do nativo, esse mundo estranho no qual desejamos penetrar” (OLIVEIRA, 2000, p. 22).

Oliveira (2000) prossegue referindo que a entrevista proporciona uma relação mais dialógica entre as partes participantes, se contrapondo à vinculaçãotradicional da pesquisa etnográfica que trafega por uma verticalização de poder difundida na relação entre pesquisador e informante, favorecendo um empobrecimento do ato de *ouvir*, posto que efetivamente não exista um diálogo. Para o autor a entrevista “faz com que os horizontes semânticos em confronto - o do pesquisador e o do nativo - abram-se um ao outro, de maneira a transformar um tal confronto em um verdadeiro *encontro etnográfico*” (OLIVEIRA, 2000, p. 24). A entrevista opera então como instrumento que provoca a igualdade do diálogo, sem a preocupação de contaminação ou sobreposição hegemônica de um discurso sobre o

outro, tornando o *ouvir* um ato qualitativamente maior que na relação pesquisador/informante, na medida em que se desenvolve uma via dupla de interação.

Estes dois atos cognitivos, *olhar e ouvir*, são entrelaçados e formam as etapas preliminares da pesquisa, ambos fazendo parte de uma primeira etapa. Em seguida temos a segunda etapa. É no “ato de *escrever*, portanto na configuração final do produto desse trabalho, que a questão do conhecimento torna-se tanto ou mais crítica” (OLIVEIRA, 2000, p. 25). O ato de *escrever* é o instante em que o fenômeno social estudado se torna textualizado a partir das observações do pesquisador acerca deste. Seperfaz em uma atividade de grande complexidade, se constituindo em um diálogo entre os dados de campo e o sistema conceitual próprio de quem pesquisa. Oliveira (2000) discorre que

Se o olhar e o ouvir constituem a nossa percepção da realidade focalizada na pesquisa empírica, o escrever passa a ser parte quase indissociável do nosso pensamento, uma vez que o ato de escrever é simultâneo ao ato de pensar. (OLIVEIRA, 2000, p. 31)

Pode-se dizer que o ato de *escrever* é um processo também cognitivo, que se constitui em construção e desconstrução de pensamentos e análises críticas. Sua base reside nos dados provenientes das técnicas – entrevista, observação participante, história oral, captação de imagens, entre tantas – e o conhecimento disciplinar do investigador. Oliveira acentua que “talvez o que tome o texto etnográfico mais singular, quando o comparamos com outros devotados à teoria social, seja a articulação que busca entre o trabalho de campo e a construção do texto” (OLIVEIRA, 2000, p.28).

Concordando com estas premissas teóricas sobre o percurso da investigação etnográfica, o estudo que desenvolvi caminha pela prática que venho realizando desde maio de 2017, mediante a adoção de entrevistas, observação e anotações no diário de campo, constituído com as primeiras aproximações aos discentes indígenas do campus binacional do Oiapoque. Percorri o intrincado exercício da objetivação participante que figura como “a compreensão objetiva que o pesquisador tem do objeto e que passa a ser parte do seu universo concreto de observador” (CASTRO E MATTOS, 2011, p. 38). Articulo este campo empírico binacional na cidade do Oiapoque com a atividade profissional que desempenho no campus da UNIFAP em Macapá, e as inquietações nascidas entre os diversos

diálogos com os alunos e suas diversas formas de inserção no ambiente universitário. Distintas provocações surgem nesta relação, dentro deste espaço, que atravessam áreas da saúde mental, do papel da assistência estudantil, da condição de vida e qualidade de vida, além da inclusão do estudante indígena dentro da instituição universitária com sua percepção subjetiva.

Aqui me aproximo necessariamente de Da Matta (1978) quando refere que o método etnográfico se dispõe ao aprendizado de uma dupla tarefa, sintetizada nas máximas seguintes: 1) transformar o exótico em familiar e 2) transformar o familiar em exótico, sendo a primeira afirmativa o caminho natural e originário da disciplina etnografia, quando o empenho é a “busca deliberada dos enigmas sociais situados em universos de significação sabidamente incompreendidos pelos meios sociais de seu tempo” (DA MATTA, 1978, p. 4). A segunda tarefa, que certamente orienta este estudo que desenvolvi, é o fazer moderno etnográfico, quando percebemos a nossa própria sociedade com o olhar de estranhamento para as regras sociais que a compõe. Para Castro e Mattos (2011) é “adotar um recurso metodológico de estranhar, distanciar-se das regras, da visão de mundo e das atitudes legitimadas pela sociedade e por suas instituições, tirando estas da opacidade em que a cultura as coloca” (CASTRO E MATTOS, 2011, p. 30).

É com este escopo metodológico que procurei intervir com esta pesquisa, notadamente me orientando pelo exercício complexo de *olhar, ouvir e pensar* a presença indígena no campus universitário binacional da UNIFAP. Este estudo buscar dialogar com os estudantes indígenas localizados na cidade do Oiapoque, acompanhando seus itinerários e vivências nos espaços que os circundam, aproximando-se de suas experiências e percepções e apreendendo criticamente o que surge entre os muros institucionais, investigando este cerco social binacional que compõe o município. A entrevista em profundidade realizada na pesquisa de campo seguiu um modelo semiestruturado construída com roteiro de perguntas iniciais, aplicado em uma amostra de pelo menos um aluno de cada etnia, com idade entre 22 e 36 anos. Foram três mulheres e dois homens, dos cursos de direito, enfermagem, letras e geografia, para preservar o anonimato dos participantes foram utilizados os títulos de *Sujeito 1, 2, 3, 4 e 5* para identificar as falas utilizadas nesta investigação. Este estudo segue como um prolongamento da minha atuação empírica no campo etnográfico binacional através da assistência estudantil.

## 2.2 O CAMPO ETNOGRÁFICO BINACIONAL

Em diferentes aspectos, o caráter binacional possui importância estratégica tanto para quem reside na cidade do Oiapoque quanto para quem reside em Saint George, cidade da margem francesa do rio, ou mesmo no entorno dessa fronteira. Tal importância se revela na busca de inserção na área da educação para os casos das populações indígenas e tradicionais, cuja educação não pode se efetivar seguindo ‘somente’ os preceitos educacionais tradicionais da própria comunidade.

De acordo com Cardin,Albuquerque e Paiva (2019) inexistem fronteiras rigorosas entre cidade e comunidade porque “são espaços [...] repletos de significados e experiências sociais construídos por todos aqueles que vivenciam e lutam por seus recursos, memórias, identidades e estratégias de sobrevivência” (CARDIN,ALBUQUERQUE E PAIVA, 2019, p.16). Na fronteira, o modo de vida e o vínculo da população às tradições e costumes atribuem certa peculiaridade às comunidades do entorno da região, que se caracterizam por um “misto de modernidade assimilada a uma permanência, que percorre o mundo do trabalho e o mundo mítico” (VICENTINI, 2004, p.104).

Adotando o princípio básico da antropologia, abordado por diversos autores, mas que pode ser bem sintetizado em Geertz (1978), esse trabalho busca, a partir do estudo de um contexto microssocial – o município do Oiapoque –, fazer projeções para compreender a realidade social mais ampla de jovens universitários indígenas. Suas especificidades com relação a outras partes do estado do Amapá são devidas não só à independência de entreposto comercial e base administrativa, que gerou um tipo especial de apropriação produtiva da terra, mas também às características da população e às condições geográficas locais.

A região que abrange o município de Oiapoque, e no qual se localiza a maior parte das populações indígenas do estado do Amapá, possui um clima tropical úmido. O regime de chuvas apresenta grande variação ao longo do ano, e as maiores precipitações ocorrem entre janeiro e março. Essas variações determinam o ciclo de cheias e vazantes do rio Oiapoque, sendo, portanto, uma fronteira molhada que altera visivelmente a paisagem local, com implicações sobre a vida cotidiana das populações que lá habitam.

No que tange à educação, as variações climáticas sazonais afetam diretamente o cotidiano dos que estudam. No inverno, quando a 'água está grande', o deslocamento fica mais difícil, as embarcações sofrem restrições pelo volume de água, pois as enxurradas arrastam grandes galhos e troncos de árvore. É considerado perigoso fazer a travessia entre algumas localidades. No verão, como a água está 'mais baixa', eles precisam ter cuidado para que o barco não saia dos canais e furos de rio mais profundos, pois pode encalhar/bater nos bancos de areia ou nas pedras, o que também torna a viagem demorada e arriscada. Além disso, os barcos e catraias<sup>2</sup> atacam, às vezes, dependendo do clima no rio, em portos mais distantes, o que obriga os estudantes a andarem grande distância até o polo universitário, transportando seus pertences. E alguns estudantes se deslocam com sua família inteira – seus filhos, esposa ou esposo.

Diferentemente da rotina de outros estudantes, os indígenas, grande população da cidade, tem sua vida atravessada pelas dispareas situações que passam. Aldeias distantes, inserção na situação social da cidade, mudança de cultura, transposição de um espaço familiar e aconchegante para um que beira a hostilidade, dentre tantos outros diversos impactos atentatórios à constituição tradicional da "subjetividade indígena". Esta precisa ser adaptada ao novo espaço de relações, especialmente nessa conjuntura de estudante universitário.

Cabe refletir como este aluno passa por esta experiência, principalmente sua entrada no novo contexto acadêmico. Ressaltem-se mudanças e dificuldades de uma pessoa que não só sai de seu lar para estudos, mas também é transposta para um novo mundo, uma nova realidade. O percurso que apreendo nesta pesquisa aponta para o afastamento quase completo do aluno de seus parentes, ficando invariavelmente sozinho na sede do município; aos que podem deslocar-se para suas aldeias o tempo é restrito a alguns fins de semana ou férias escolares. Já para os que estudam no curso de Licenciatura Intercultural Indígena, com aulas dispostas em sistema modular e ocorrência nos meses de janeiro/ fevereiro e julho/agosto, a possibilidade de convivência com seus pares é mais facilitada. Porém, eles podem apresentar outras dificuldades, como as condições de deslocamento, já que em algumas aldeias a rua para se chegar à universidade é feita de água, pelos grandes rios do Oiapoque, ficando presos aos meses de intensa chuva do inverno

---

<sup>2</sup> Embarcação pequena utilizada para diversos fins, principalmente a pesca e o deslocamento nos rios amazônicos, espécie de canoa rústica, movida a remo ou com pequeno motor.

amazônico, e que coincide com o início do ano e do período letivo destes estudantes. Em seguida uma imagem do Rio Oiapoque que divide Brasil e Guiana Francesa:

**Figura 1 - Rio Oiapoque**



Fonte: Google Imagens

Para os discentes de turmas regulares só lhes resta o afastamento integral de suas terras e famílias, com tempo reduzido para este encontro. É necessária a troca de espaço, saindo de suas casas. A maioria deixa filhos, esposos, esposas, pai, mãe, todos os outros parentes e começa uma jornada que toca profundamente estes alunos de maneira a deixá-los no mínimo desconfortáveis com a mudança. Alguns precisam agora viver sozinhos, alugam casa, invariavelmente pequena, pois são mais baratas. Outros trazem a família mais próxima, como filhos e companheiros (as), mas carecem, em sua maioria, ainda de um suporte financeiro da família ou tentam conseguir um emprego para efetivar seu próprio sustento. Porém, há aqueles que não alcançam estas possibilidades e acabam por viver apenas do valor da bolsa da assistência estudantil.

A vida destes estudantes quando estão na cidade acaba sendo bastante limitada por condições financeiras deficitárias e iníquas, e também pela ausência de um suporte familiar e social que lhes envolva positivamente. O percurso desbravado por estes alunos culmina na universidade e seus dilemas. Outro ambiente se apresenta e mais um embate é construído, entre subjetividades inerentes ao indígena que transitam na cidade e a universidade, adequação ou aceitação, acolhimento ou indiferença. Uma torrente de emoções, sentimentos e situações são postas que se embrenham em espaços distintos.

De outro lado, Oiapoque é a cidade que persistiu por um bom tempo como o ultimo extremo do Brasil, preconizado na máxima 'do Oiapoque ao Chuí', região na qual se entrelaçam franceses, brasileiros, coreanos e indígenas, dentre muitas outras populações e inúmeras línguas. Diversidades que estão lado a lado nas ruas da cidade dividindo os mesmos espaços, provocando um dinamismo social e cultural na região. Tanto é assim que na cidade temos como pontos de visitação turística o monumento *Aqui comea o Brasil*, erguido em 1943 às margens do rio; o monumento Laudo Suio, na área central do município, e que representa o acordo binacional entre Frana e Brasil pela disputa do território do Amapá, contenda que também deu origem em 1907 ao primeiro destacamento militar da localidade, persistindo até os dias atuais com a existência do distrito militar do Clevelândia do Norte; temos ainda na cidade o Museu Kuah , dedicado à cultura e história indígenas com artesanato, pintura e desenhos, produzidos e comercializados por povos originários da região.

O Oiapoque é um dos piores municípios brasileiros com 6,3% da populao efetivamente ocupada no mercado formal de emprego, na oitava colocao em relao   populao do Amapá e na posio 4.467 de um total de 5.570 cidades brasileiras (IBGE/2016). Desta maneira, a maior parte da populao possui renda proveniente de atuao informal, além de persistir na região a atividade em garimpos e a troca de mercadorias com o Estado francês, inclusive com câmbio clandestino entre a moeda nacional e dos países fronteirios, o Real e o Euro. Possui densa vegetao e vive um período de chuvas perpétuas que se estendem aproximadamente de dezembro a maio. Ademais, sofre com problemas graves de infraestrutura, como falta constante de energia elétrica, saúde pública precária, conexão deficiente com a *internet*, principalmente através de rede de celulares cujo acesso   quase impossível. Apresenta dificuldades logísticas nos intensos períodos chuvosos pela péssima trafegabilidade da única rodovia de entrada e saída, a BR 156, que padece com enormes atoleiros, tornando a cidade uma ilha dentro de outra ilha, posto que, por enquanto, o Amapá apenas   alcanado por via aérea ou hidrográfica.



## - O povo Galibis

Esse povo tem a peculiaridade de não serem nativos brasileiros. Vivem em uma localização transfronteiriça e são naturais das terras da Guiana Francesa, partem de um fluxo migratório datado das décadas de 1959 e 1960. Os Galibis se assumiram brasileiros quando ocorreu um desentendimento com seus parentes franceses, acabando por se instalarem no território nacional, na margem direita do rio Oiapoque. Tiveram boa receptividade das autoridades, inclusive de militares da base de Clevelândia do Norte e sua aldeia fica aproximadamente a trinta minutos da sede da cidade com deslocamento pelo rio. Os Galibis tem uma subdivisão em Galibi Kalinã e Galibi Marworno, distintos pelo fato dos Kalinã serem reconhecidos como descendentes dos Galibis franceses, enquanto o Marworno é uma denominação recente (dos últimos quinze anos) referente a sujeitos que se consolidaram nas terras indígenas do Uaçá. Nesses últimos 60 anos a aldeia nativa da população é a São José dos Galibis, de 240 metros por 400 metros, com população estimada de moradores de 88 indígenas, segundo o Instituto Socioambiental<sup>3</sup> (ISA, 2018). Outros tantos Galibis já estão difundidos majoritariamente pelos estados do Amapá e Pará, além de existirem diversos ainda na margem esquerda do rio, espalhados pela Guiana Francesa, Suriname e Venezuela.

Os Galibis, assim como outras etnias, possuem hoje em dia um sistema de crenças miscigenadas com as práticas ocidentais, que lhes confere uma denominação de Catolicismo popular, versando tanto sobre os costumes do catolicismo, como adoração a santos, como dos costumes tradicionais atrelados à cosmologia da natureza. Para este povo em primeiro lugar vem Deus e as coisas do Alto, sempre bondosos; depois seguem as coisas da floresta e seus espíritos, com os quais é necessário haver algum tipo de negociação, pois são espíritos astutos e ameaçadores. Referem que tudo na terra tem dono, animais, plantas e o que provier da floresta, afetando suas atividades de pesca e caça e qualquer outra que altere a natureza, pois acabam agindo com cautela e respeito. Mesmo que ainda sejam presentes as crenças do xamanismo Galibi, atualmente não possuem a figura do xamã ou pajé dentro do grupo.

---

<sup>3</sup>O ISA é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, referência nacional na produção, análise e difusão de informações qualificadas sobre os povos indígenas no Brasil.

Os membros tradicionais da aldeia subsistem com a atividade agrícola, zelam e estimam sobremaneira as roças que cultivam. São plantações de mandioca, batata, banana, abacaxi, maracujá, entre outras. Várias árvores frutíferas estão dispostas no panorama da aldeia e complementam sua alimentação com a caça e a pesca. Sobre a instalação do povo na região, Gallois e Grupioni (2003) referem que:

Em 1950, ali chegaram dois núcleos familiares compostos por 38 pessoas lideradas por Geraldo Lod. De lá para cá manteve-se um núcleo de, em média, 25 a 30 pessoas no local, ao mesmo tempo em que muitos filhos dessas famílias cresceram e foram residir fora da aldeia, nas cidades de Oiapoque, Macapá, Belém e Brasília, sem, no entanto, deixarem de visitar, com maior ou menor frequência, seus parentes em São José dos Galibi. (GALLOIS E GRUPIONI, 2003, p. 39)

### **- O povo Karipuna**

Esta população é a mais numerosa do extremo norte e da região do rio Oiapoque, vivendo ainda em aldeias e comunidades tradicionais. Segundo o Instituto Socioambiental (ISA, 2018) há um contingente de aproximadamente 2.922 pessoas. Sua autodenominação de *Karipuna* tem o significado de ‘misturado’ ou ‘civilizado’, o que reflete a imensa variedade de organizações existentes entre as aldeias e comunidades. Todavia, o povo Karipuna remonta aos meados do século XVI, quando começou a ocorrer a junção de inúmeras etnias e tribos, ou pela aliança com estrangeiros. Mas só houve identificação de um conjunto social único no início do século XX, quando ocorreu a inserção desse grupo no ensino escolar e no aprendizado regular da língua portuguesa.

Assim como os Galibis, os Karipunas combinam crenças católicas com tradições xamânicas, tratando sobre a relação entre Deus e a natureza. Para este povo, temos a divisão da realidade em vários mundos, que coexistem paralelamente; o mundo real em que vivemos e os outros mundos. Os seres do mato fazem parte destes outros mundos nos quais entidades sobrenaturais assumem forma de animais, geralmente sendo perigosos e astutos. Como exemplo, na Amazônia, temos o mito da cobra grande que permeia o imaginário popular e prediz sobre uma cobra gigante que transita pelos rios que cortam a região. De acordo com os Karipunas o contato com esses mundos não é disposto a qualquer um, podendo causar desde gravidez inesperada até a morte, e os únicos capazes de se aproximar dos seres sobrenaturais da floresta são os pajés.

Os Karipunas se organizam de diversas formas, devido principalmente a sua maleabilidade social. Vivem em grandes aldeias ou em localidades menores que podem abrigar apenas um núcleo familiar. Estas comunidades mantêm relação com outras próximas, de trocas e ajuda mútua, que propiciam grandes círculos de cooperação conjunta para a subsistência das aldeias e comunidades. Assim, o que se pesca em uma comunidade é dividido com a farinha feita em outra, inclusive para comercialização. O povo Karipuna exibe um intenso sentimento de solidariedade. Quando uma família precisa de algo para sobreviver o restante se organiza para auxiliá-la. Para Gallois e Grupioni (2003) a maior parte da população Karipuna

Encontra-se nas margens do rio Curipi, principalmente no seu baixo e médio curso. Além das quatro aldeias maiores e principais – Manga, Espírito Santo, Santa Izabel e Açaizal –, existem treze pequenas localidades residenciais dispersas ao longo do rio Curipi, mas estreitamente relacionadas às quatro aldeias maiores. (GALLOIS E GRUPIONI, 2003, p. 36)

#### **- O povo Palikur**

A comunidade Palikur conta com 1.712 habitantes (ISA, 2018) e é um dos povos mais antigos a viver nas margens dos rios de água doce desta região. Desta forma, são os que mais tiveram contatos com não indígenas, nem sempre de forma tranquila, acarretando uma diminuição significativa desta população. Tanto que a etnia é vista como a tribo de bravos guerreiros e excelentes navegantes das estradas de água. Sua denominação Palikur tem o significado geral de 'índio' e isto se deve ao intenso contato com não indígenas que foram dando várias nomenclaturas para a tribo e no final ficou este nome mais genérico. Os indígenas que estão no lado francês da fronteira se denominam *Parikwene*, ficando a denominação Palikur apenas para os indígenas brasileiros.

A região onde ainda habitam as comunidades tradicionais Palikur sofre muito com as grandes estações amazônicas, influenciando enormemente suas atividades de subsistência. No alto do verão, que começa em meados de julho e finda no fim de setembro, os peixes tornam-se abundantes pela vazante dos rios, facilitando a pesca, quer seja com anzol ou arco e flecha, e os peixes nobres, como tucunaré e pirarucu, estão entre as predileções. Assim como o tempo mais seco

favorece o cultivo de roçado e a busca por ovos de tracajá<sup>4</sup>. No inverno, as torrentes chuvosas alargam os leitos do rio, favorecendo que os peixes se espalhem mais, dificultando a pesca. Portanto, as atividades de caça de animais, como anta, cutia e macaco, são priorizadas. Sobre a localização das aldeias Palikur, Gallois e Grupioni (2003) relatam que

Os Palikur estão situados em ambos os lados da fronteira Brasil/Guiana Francesa. No lado brasileiro, distribuem-se em 10 aldeias localizadas ao longo do rio Urukauá, afluente direito do rio Uaçá. (GALLOIS E GRUPIONI, 2003, p. 34)

Ao contrário dos Galibis e dos Karipunas, o povo Palikur sofreu grande influência das religiões evangélicas, notadamente de missionários da igreja Assembleia de Deus, aniquilando quase a totalidade de suas práticas e rituais tradicionais, pois condenavam toda a realidade xamânica. Todavia, o resgate da sabedoria antiga desse povo ganhou força com a criação do Museu Kuhai dos Povos Indígenas do Oiapoque, que proporcionou aos mais jovens das etnias um aprofundamento e difusão do conhecimento dos povos da região. Outro fator importante foi a participação mais contundente nas Assembleias dos Povos Indígenas do Oiapoque, que provocou um entrelace das culturas presentes, fortificando-as.

Os Palikur remetem que o Deus cristão é o criador do mundo e do universo, mas retomam a cosmologia tradicional quando atuam no seu dia a dia. Principalmente respeitam a ancestralidade, as relações intergeracionais e de parentesco. Atualmente seus mitos são vistos como algo dos antigos da tribo e versam sobre a relação entre humanos e não humanos, sendo que estes últimos sempre estão vinculados a espíritos da natureza e são encarados como figuras de animais, dividindo-se em planos celeste, terrestre e aquático. O xamã ou pajé é aquele que conseguia conversar com espíritos auxiliares de algum plano e assim intervir no mundo dos humanos.

---

<sup>4</sup>Espécie de cágado muito comum na Amazônia, o tracajá é um réptil que vive entre 60 e 90 anos em habitat natural. Põe, em média, de 15 a 30 ovos a cada reprodução e a incubação leva de 90 a 220 dias.

## - O povo Waiãpi

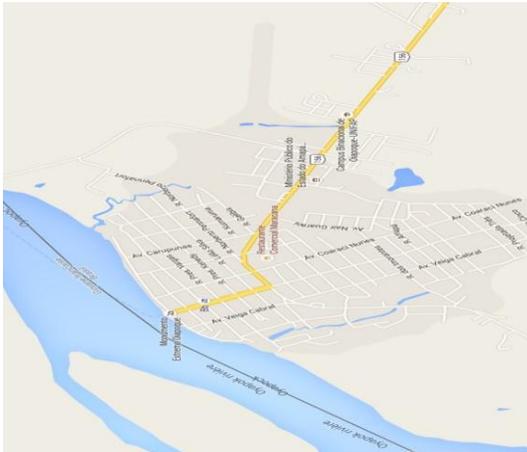
A população atual estimada desse povo tem um número perto de 1.221 pessoas nas áreas das aldeias (ISA, 2018). Sua organização parte da junção de alguns povos que migraram do baixo rio Xingu ao extremo norte. A palavra Waiãpi etimologicamente significa *nós*. Ocupam, há mais de dois séculos, a mesma região referente a territórios entre Brasil e Guiana Francesa, nas bacias dos rios Jari, Araguari e Oiapoque. As comunidades estão em constante movimento entre as aldeias existentes, o que provoca o aumento populacional. Em meados da década de 70 eram apenas 171 indígenas.

A principal tarefa de subsistência é a agricultura, em decorrência principalmente da região, a qual propicia técnicas tradicionais de cultivo, que transcorrem para ações de queima, limpeza e lavoura. Isso também é favorecido pela sazonalidade do povo e de suas plantações, que transitam entre áreas distintas de acordo com a época do plantio. Portanto enquanto uma área de terra esta sendo utilizada outra está sendo preparada para a próxima cultura e o povo se desloca para este território da próxima safra, as quais tendem especialmente para a mandioca, sendo que normalmente quase 50% da produção é para consumo próprio. Este ciclo de agriculturas se traduz em suas práticas rituais que proporcionam festas para cada tipo de cultivo, concretizando uma comunhão entre as aldeias e povos. Sobre essa característica peregrina do povo Waiãpi, Gallois e Grupioni (2003) informam que

Esse movimento de descentralização continua, e cada uma das cinco 'aldeias centrais' – que conta com postos de saúde mantidos pela Funasa e com escolas mantidas pela SEED/AP – desdobra-se em um número elevado de pequenas aldeias, várias delas situadas próximas aos limites para facilitar a fiscalização. (GALLOIS E GRUPIONI, 2003, p. 41)

Todos esses grupos tradicionais indígenas agora exibem um fluxo migratório em direção à região central e urbana do município do Oiapoque, principalmente pela oportunidade de comércio, reunião entre povos nas associações indígenas e conselhos de caciques, além da oportunidade de cursar um curso superior no campus binacional da UNIFAP. A sede urbana da cidade se torna um espaço de possibilidades diversas, possuindo caminhos que levam até outro espaço, o espaço da academia científica. Abaixo vemos o mapa da área urbana da cidade:

## Mapa 2 - Centro urbano do Oiapoque



Fonte: Google Maps

A UNIFAP através do campus binacional, situado no início do município (Mapa 2), surge como uma forte ferramenta de crescimento da cidade. Seguindo os preceitos estabelecidos em sua missão social de desenvolvimento do Estado, a universidade passou a oferecer formação acadêmica de nível superior à população oiapoqueense, inclusive os indígenas, ofertando desde 2007 o curso Licenciatura Intercultural Indígena. Este foi o primeiro curso a surgir no campus com corpo docente e infraestrutura própria. E mais recentemente, em 2017, abrindo vagas destinadas exclusivas para esse público em outros cursos regulares de graduação, tais como direito, enfermagem e licenciaturas (pedagogia, geografia, biologia e história).

A região do extremo norte do Amapá é repleta de desafios e possibilidades. Direcionar o olhar para o Oiapoque é inequivocamente um desafio. Pensar em estímulos que contemplem os anseios da diversificada população local transforma-se em uma tarefa das mais complexas, somando-se a isso todas as implicações do isolamento territorial do município e por se tratar de área fronteira. Assim, a minha ação profissional como psicólogo, atuante na efetivação e fortalecimento da política de assistência estudantil no âmbito da UNIFAP, torna-se fundamental para que se enfrentem todos os obstáculos que surjam no decorrer desse caminho, proporcionando resolubilidade às demandas da universidade e dos alunos, especialmente os discentes indígenas. Abaixo uma imagem do campus Oiapoque:

**Figura 2 - Campus Binacional do Oiapoque**



Fonte: feita pelo Autor

### 2.3 PRIMEIRA VIAGEM: DESCOBERTAS

De início, importa salientar que meu projeto de pesquisa teve como intenção fazer uma observação de campo entre universitários indígenas no polo de Macapá, embora soubesse que o campus binacional é o que concentra a educação indígena do estado. Como a viagem para o Oiapoque é considerada, por vezes, demorada, cansativa, custosa, e dependendo das chuvas amazônicas tem conotação perigosa, ficou acertado com meu orientador que eu faria uma pesquisa inicial para saber o número de estudantes indígenas no campus da UNIFAP na capital Macapá, em seus variados cursos. O levantamento mostrou que de um total de cinco alunos que consegui contatar três haviam formado, um ainda era calouro e não estava contemplado com nenhum tipo de benefício, restando apenas um em curso, o que considerei insuficiente para realizar a investigação. A pesquisa ficou então estagnada, já que este campo se mostrava ‘escasso’, e não ia ocorrer. Todavia acabei sendo escalado para compor uma equipe interdisciplinar para realizar visita ao campus binacional do Oiapoque. Estrategicamente, acabei por considerar essa minha primeira viagem de campo.

O início do caminho empírico que percorri me possibilitou um ‘novo’ olhar sobre as demandas, possibilidade de intervenção e investigação da problemática de pesquisa. Gondim (2006) refere que “o pesquisador *produz* seus dados e lança mão de técnicas, de acordo com circunstâncias que não podem ser rigidamente definidas

antes do início da investigação” (GONDIM, 2006, p. 14). E assim a minha primeira viagem ao Oiapoque foi determinante para os rumos empíricos e metodológicos que esta pesquisa seguiu.

Parti para o município do Oiapoque, sendo início de inverno, em uma manhã de novembro de 2018. A viagem não é das mais fáceis visto a precariedade da rodovia Br-156 que transforma o percurso em uma grande aventura. Essa primeira viagem para pesquisa ocorreu, então, conjuntamente com uma intervenção programada pela Pró-reitoria de Ações Comunitárias e Estudantis (PROEAC), através do Departamento de Ações Comunitárias e Estudantis (DACE), do qual faço parte, com foco na situação dos discentes beneficiários pelo PNAES. Houve inclusive o apoio aos alunos indígenas, realizando acompanhamento social, pedagógico e psicológico aos discentes, além de palestras informativas e reuniões com setores do campus Binacional. A equipe foi formada pelo Pró-reitor, o diretor do departamento, uma assistente social, um pedagogo e eu como psicólogo. Destaco que a intervenção no campus foi programada para ocorrer em uma semana, entre 5 e 9 de novembro de 2018. Nesta mesma programação uma das pautas era uma reunião com a coordenação do curso de Licenciatura Intercultural Indígena para debater a atual conjuntura da educação indígena, com o intenso corte de verbas federais e outras demandas relacionadas à comunidade de acadêmicos indígenas.

A ida à cidade foi planejada com a equipe para ser feita em aproximadamente 8 horas, saindo em um veículo tipo van da capital Macapá às 8 horas da manhã de uma segunda-feira do mês de novembro de 2018, antes do intenso período chuvoso da região. Grande parte da viagem atualmente é realizada por trecho com pavimentação asfáltica, todavia existem cerca de 120 quilômetros de estrada de terra em péssimas condições, piorando substancialmente durante a temporada de chuva. Esta parte da rodovia é composta por mata fechada sem muitos povoados próximos. Encontramos já perto ao município algumas aldeias indígenas que se localizam às margens da estrada. O deslocamento transcorreu tranquilamente até a chegada à parte prejudicada do caminho, na qual o veículo não conseguiu ultrapassar mais de 30km/h, seguindo que em determinado momento, entre 14 e 15 horas, no meio do curso, a van não aguentou os solavancos e as intempéries do itinerário e acabou parando. Em uma análise rápida o motorista indicou como responsável pelo transtorno da parada um vazamento de óleo.

Assim, passamos quase nove horas à deriva na estrada em meio à mata fechada, sem possibilidade de comunicação com os colegas do campus binacional. Por volta de 17 horas conseguimos encaminhar o pedagogo da equipe em um veículo de passantes que nos ofertou ajuda. Desta forma, o resgate conseguiu nos atingir após as 23 horas da referida noite, chegando ao centro urbano da cidade em meados de duas da madrugada. Ao anoitecer a deriva na estrada, mesmo já sem água e alimento, a preocupação maior fora com o aparecimento de algum felino de grande porte, como onças, pois não são incomuns naquela região. A imagem abaixo demonstra a precária Br-156:

**Figura 3 - Br-156 no período de chuva**



Fonte: Google Imagens

Após percorrer quilômetros e quilômetros, me dei conta de o quanto a vegetação mudava e a cada hora eu estava diante de um novo cenário. No caso dessa travessia, no sentido norte do Amapá, há uma transição brusca de paisagens – para quem consegue observar – da floresta amazônica, com suas árvores frondosas, grandes e pequenos rios e igarapés, chega-se à paisagem de cerrados e logo a floresta se ergue novamente. Entre as florestas e rios, veem-se algumas áreas de pecuária, de agricultura, comunidades, vilas e pequenos povoados indígenas. Na entrada do município erguem-se tanto casinhas de pau a pique como pequenas construções em alvenarias mal-acabadas e de barro. Depois de cruzar a última ponte do trecho para entrar no Oiapoque, a paisagem se converte no que pode chamar de semiurbana, ou seja, a presença maior de casas de alvenaria, em contraposição às casas de pau a pique e barro que se vê na estrada.

A região é de fronteira, havendo muitos empreendimentos comerciais centrados no fluxo com a cidade de *Saint-Georges*, no lado francês. As causas

desses fluxos são em sua maior parte por instâncias comerciais, cambiais, trabalho, turismo e lazer. Pode-se dizer que a cidade se configura em um modelo híbrido de inserção regional, associado tanto ao rio quanto à rodovia. Suas ruas, em sua maioria, são de terra batida, as vielas se mesclam entre as poucas ruas de asfalto, sua arquitetura é simples e rústica e as pessoas falam duas línguas, português e francês, além dos dialetos indígenas presentes entre a fronteira, bem diferentes de outras regiões do estado.

Chegar ao Oiapoque no seu anoitecer me permitiu ver outra cidade, por um efeito mágico que se processa no consumo de serviços ininterruptos. Surpreendi-me com a dinâmica do comércio, variadas casas noturnas, bares, restaurantes, *fast-food*, casas de câmbios, fluxo intenso de carros e deslocamentos por catraias (pequenos barcos). Nas observações noturnas o que mais me chamou atenção foi a dinâmica da universidade. Além das aulas, ocorrem também nesse período noturno a chegada de alunos indígenas e, como alguns não possuem, às vezes, locais fixos para pousar, acabam passando a noite na própria universidade. Considerei o resultado dessa descoberta/encontro como imprevisível. Seria então uma particularidade local pela característica do objeto?

Assim, minha primeira viagem de pesquisa constitui-se de um movimento sinuoso, aberto aos 'imponderáveis da vida acadêmica', permeado de surpresas. A própria noção de campo me foi ampliada e a produção de conhecimento uma criação em aberto. Nessa direção é válido considerar a afirmação do antropólogo Evans-Pritchard (2005, p. 243), de que a entrada no campo "[...] muito depende do pesquisador, da sociedade que ele estuda e das condições em que tem de fazê-lo". O essencial foi fazer os contatos iniciais com os estudantes e a Instituição. E, de alguma maneira, essa primeira viagem foi a principal, mas não a única receita que utilizei para efetuar os primeiros contatos.

Decorrido este primeiro dia de viagem, a pauta seguinte foi justamente a reunião com a coordenação da Licenciatura indígena, alguns professores e alguns estudantes da graduação, precisamente para tratar sobre a situação da conjuntura nacional sobre as questões indígenas. Temas como demarcação de terras, políticas públicas para os povos e especialmente o corte de verbas sobre a assistência de estudantes indígenas, apontado pela diminuição na oferta de bolsas do Ministério da Educação (bolsa MEC), e o repasse de recursos para manutenção do curso foram debatidos. O importante nesta reunião, que atenta para os objetivos desta pesquisa,

está relacionada com a presença de uma aluna, representante regional de alguns povos indígenas, com sua fala marcante e em consonância aos objetivos deste estudo, principalmente sobre a assistência estudantil e acerca da presença indígena com qualidade de vida dentro do espaço universitário. Em certo momento foi lhe dada à voz e as palavras que proferiu foram instigantes e também um alerta. Ela relatou que naquele momento não se sentia contemplada pela discussão em voga, verbalizou que ninguém naquela sala não lhe ouvia e levavam em consideração suas experiências. Disse o quanto era importante para sua manutenção nos estudos o recebimento da bolsa, referenciou sua indignação sobre a maneira pela qual era inserida dentro do ambiente acadêmico e nos provocou com um exemplo: referiu que na universidade, em algumas paredes externas de sala de aula, havia pinturas tradicionais indígenas que por alguns setores da universidade eram vistas como impróprias e precisavam retirá-las de lá.

**Figura 4 - Pinturas indígenas no campus Binacional do Oiapoque**



Fonte: feita pelo Autor

De antemão a fala da discente foi provocativa e permitiu a reflexão dos presentes sobre questões que aconteciam dentro dos muros da universidade. Em conversa com ela sugeri que participasse da reunião programada pelo evento do DACE, que ocorreria no dia seguinte, com os alunos interessados sobre as questões do PNAES, prontificando-se a ir. Nesta reunião, no seu fim, fiz o convite para alguns alunos indígenas que se enquadram no perfil desta investigação para participarem da entrevista e esta estudante se ofereceu conjuntamente com outra, ambas da etnia Karipuna. Portanto, neste primeiro contato foram realizadas duas entrevistas. As intervenções com as alunas foram realizadas naquele mesmo dia, quarta-feira, no turno da tarde, na sala de atendimento psicológico, que proporciona conforto, sigilo e tranquilidade para nossa conversa. Cada aluna ficou cerca de uma hora na entrevista e de lá ainda mantivemos contato acerca das ações relativas tanto da

pesquisa quanto da assistência estudantil que ainda realizaremos. Uma acadêmica ainda fez um convite para conhecer sua aldeia, distante aproximadamente 25 quilômetros do centro da cidade, a aldeia do Manga, uma daquelas localizadas na marginal da rodovia. Contudo, não houve tempo hábil para proceder a visita naquele momento, ficando a efetivação para a minha próxima viagem, programada para início de fevereiro.

Esta primeira viagem, com intenção de aproximação com o campo empírico e seus agentes, me favoreceu outro olhar sobre a problemática da realidade social que inquietava este pesquisador. Aqui me refiro aos prescritos de Gondim (2010) que remete a pesquisa social como uma intervenção que necessariamente se impõe a uma investigação de natureza social. E desta forma a inserção indígena na universidade, notadamente na sociedade oiapoqueense, se apresentou mais concretamente a mim neste inicial encontro, descobrindo vieses dessa relação entre estes dois atores, estudantes indígenas e UNIFAP, que antes não vislumbrava.

#### 2.4 SEGUNDA VIAGEM: ADVERSIDADESE O ENCONTRO FINAL

O caminho da pesquisa é repleto de possibilidades e incertezas no cáustico transcurso de sua complexidade e interações extraordinárias que se vivencia. Tal qual um navegante que almeja atingir um lugar e por um acaso se desfaz de sua rota original e encontra algo novo, imprevisto e tão significativo como o anterior (ou até mais significativo), o pesquisador e seu planejamento podem ser surpreendidos por circunstâncias excepcionais que surgem. Elas provocam a mudança na direção do que antes era vislumbrado ser alcançado em seu estudo. Assim aconteceu, findo o primeiro encontro para as entrevistas ocorridas em novembro de 2018 e a preparação para a segunda intervenção com os estudantes, programada inicialmente para a primeira quinzena de fevereiro de 2019.

O planejamento inicial desta viagem era realizar a etapa final das entrevistas e uma visita de campo na aldeia do Manga, da etnia Karipuna, nestas primeiras semanas de fevereiro. Principalmente em decorrência do início do semestre letivo e pelo decurso ainda brando do inverno amazônico e suas torrentes chuvosas, favorecendo o deslocamento até o município do Oiapoque de maneira mais adequada e cômoda pela inóspita estrada de terra e lama em que se

transforma a BR 156 com o volume de água caída do céu. Com certos contratempos estas duas intervenções precisaram ser modificadas e atrasadas.

Em princípio é importante elucidar um fato acontecido a este pesquisador no tocante a minha condição física que me impossibilitou de andar e, conseqüentemente, me tirou a capacidade de deslocamento ao Oiapoque para a concretização das entrevistas. Tive um acidente que provocou a ruptura total do tendão calcâneo, conhecido como tendão de Aquiles, ocasionando a imobilização da minha perna direita por um período estimado de três meses, fato acontecido em 21 de dezembro de 2018, e cirurgia para religar o tendão no dia seguinte. Desta maneira só estaria apto para começar novamente a caminhar no final de março de 2019, na melhor possibilidade, visto ainda estar imposta a realização de fisioterapia por mais alguns meses. Portanto, o cancelamento desta segunda viagem tornou-se inevitável, e, ainda mais temeroso, sem uma perspectiva real sobre o retorno de minha condição para andar normalmente ou minimamente sem dor. O médico cirurgião estimou um período de seis meses a um ano para completa reabilitação. O médico perito previu um total de quatro meses para andar novamente sem o auxílio de muletas. Assim, a partir destas previsões me restou esperar para que a recuperação ocorresse da melhor forma e a pesquisa progredisse.

A recuperação foi boa e na primeira quinzena de março, antes do previsto, já não tinha mais a necessidade de imobilização, começando o processo de fortalecimento e fisioterapia, andando com o auxílio de muletas e sentindo dores e inchaço no pé. Logo as perspectivas tornaram-se animadoras para o retorno à pesquisa e o agendamento da próxima viagem. Em abril já comecei a andar sem muletas e com ajuda de uma bengala. A dor permaneceu e o inchaço também, contudo a força na perna direita já estava revigorada e assim reiniciei o planejamento da segunda viagem para o início de maio do referido ano.

As circunstâncias são outras, uma adversidade inesperada atrasou em três meses a segunda parte das entrevistas. Infelizmente a visita à aldeia foi retirada do calendário de pesquisa, então esta etapa seria apenas para a aproximação com os estudantes. O mês de maio é mais difícil para a realização da viagem pela já maltratada estrada, transformando o trajeto ainda mais nefasto pelos fortes meses de chuva passados, mas foi necessário agendar a visita ao campus pelo tempo urgente da pesquisa. Logo decidi ir no dia 6 de maio. Foram treze horas de viagem no ônibus, sendo sete horas apenas no percurso pela parte sem asfalto da rodovia,

acarretando um severo inchaço do pé ainda em recuperação. Chegando à cidade me deparei com intensa chuva que se seguiu durante os dias em que lá estive. Agendei três entrevistas com os alunos, sendo um da etnia Galibis, um da etnia Palikur e um do povo Waiãpi, que foram realizadas nos dias 8, 9 e 10 de maio de 2019. No primeiro dia fiz uma visita ao campus binacional para observação da dinâmica institucional.

As entrevistas foram interessantes, provocantes e significativamente estimulantes, realizadas com dois homens e uma mulher, dos cursos de direito, biologia e história, com idade entre 22 e 36 anos, sendo realizadas em uma sala disponibilizada pela secretaria do campus. Duraram aproximadamente de 40 a 50 minutos. Logo após o encerramento da etapa das entrevistas, restaria o retorno à capital. Todavia, no dia 10 de maio, após a última entrevista, fui ao centro da cidade e me deparei com um evento que estava ocorrendo em frente ao Museu dos povos indígenas Kuhai: uma feira de produtos produzidos por indígenas do Oiapoque, com cerca de 20 quiosques de venda e intenso fluxo de pessoas no local, inclusive indígenas. A frustração por não ter visitado a aldeia do Manga foi minimizada pela possibilidade que surge de interação, em uma perspectiva diferente da vivência indígena em universidade ou na aldeia, na prática de comércio de artigos indígenas desde joias, tecelagens, comidas até artigos culturais como enfeites tradicionais, pinturas corporais e flechas.

Procurei aproximação com alguns comerciantes e indaguei sobre esse evento. Uma senhora, em português frágil, me informou sobre a necessidade de conseguir dinheiro para adquirir produtos e levar para a aldeia, pois não estavam recebendo nenhum auxílio de governo, nem médico; outro homem, com cerca de 40 anos, disse que estava cada vez mais difícil ficar na aldeia e que achava triste isso. Porém, um depoimento marcante foi de um jovem indígena que disse ser imperativo que os indígenas se adaptem a esse estilo de vida da cidade, mesmo a contra gosto, já que talvez não tenham mais terras indígenas para viverem no futuro. De maneira expressiva essa atividade de comércio coloca às vistas os indígenas, sua cultura com seus manifestos tradicionais e se edificam como mais um grito da floresta que necessita ser ouvido em suas reivindicações, sejam diretas ou sutis. Estes movimentos não devem ser apreciados apenas como algo fugaz e exótico, que não se traduz em uma aflitiva comunicação simbólica do martírio em que essas comunidades ainda são postas.

## 2.5 ÍNDIOS UNIVERSITÁRIOS: UM SUJEITO QUE NÃO 'SE' ENQUADRA?

Neste item busco a reflexão de pensar a relação indígena com a educação. Para tanto, início com algumas ponderações sobre a relação, as divergências e a circularidade (GINZBURG, 1987) entre diferentes saberes. Por um lado, o dos estudantes indígenas e, por outro, o viabilizado pela universidade. Este exercício é deveras complexo se considerar que a presença indígena no contexto universitário ainda se desenha por estranhamentos. E isto sugere pensar se há de fato uma relação circular em meio a esses diferentes saberes, o que implica uma relação dinâmica de troca de conhecimentos e modos de interpretar o mundo. São trocas que se influenciam mutuamente, que dizem respeito aos estudantes indígenas, como o observado em campo – algo que fala sobre certa inconstância, que tanto quanto ouve, esquece –, de selecionarem no cotidiano da sala de aula aquilo que entendem que lhes serve para alguma coisa, como contribuir no bem-estar de suas comunidades/etnias. Todos os alunos que entrevistei me relataram suas perspectivas de ter um curso superior na projeção de suas comunidades.

Para embasar esta percepção do campo, tomo emprestados os escritos de Eduardo Viveiros de Castro (2017), referindo-me à metáfora do par mármore/murta. Ele se inspira no Sermão do Espírito Santo, do Padre Antônio Vieira, e faz uma reflexão sobre os enigmas de comunicação entre os jesuítas e grupos de tupinambás, no século XVI, nas muitas tentativas de efetivar um processo de conversão das populações indígenas. Vieira relata “que recebem tudo o que lhes ensinam com grande docilidade e facilidade, sem argumentar, sem replicar, sem duvidar, sem resistir; mas são estátuas de murta que, [...] logo perdem a nova figura, e tornam à bruteza antiga e natural, e a ser mato como dantes eram” (VIVEIROS DE CASTRO, 2017, p.160), o que levava os jesuítas a defini-los como inconstantes.

Acenando para as muitas dificuldades de diálogo entre a universidade e a ‘estranheza’ de seus estudantes, considera-se que as políticas públicas, no caso aqui a educação, ainda não alcançaram a complexidade que circula e compõe o universo indígena. Isto porque a universidade traz em seus objetivos primordiais o propósito de fazer com que esses alunos agreguem formação técnica, tornando-os especialistas e, de certa forma, os conduzindo a um aprendizado dito ‘civilizatório’.

Norbert Elias (1994), em *O Processo civilizador*, esclarece que o conceito de civilização abrange uma multiplicidade de fatos e questões que envolvem a

tecnologia, os conhecimentos científicos, as formas de comportamento, os costumes. E sendo assim, entendo que a universidade, enquanto política pública, pautada pela disseminação de processos de conhecimento, cientificidade e racionalização do saber, confina e normatiza, neste contato, outros saberes.

É importante salientar um fato: os alunos indígenas não são uma homogeneidade. São explicitamente heterogêneos, cada um em sua etnia se apresenta como produto de suas tradições, culturas e costumes, suas cosmologias. Porquanto são vistos como apenas indígenas pelos componentes da instituição acadêmica (outros discentes, professores e técnicos), criando um paradoxo, posto que uma das premissas esperadas seja que esta instituição acolha um universo de diversidades.

O que aponto é a 'exótica' presença indígena na educação superior, um estranhamento interessante e atual para pensarmos que, mesmo onde se parte de um pressuposto que considera a universidade como detentora de um conhecimento central, há simultaneamente outra forma de conhecimento que se pauta e se expressa distinta e independentemente no seu interior. Na interação entre universidade e estudantes indígenas, embora de relação muito recente na conjuntura acadêmica do país, penso haver um processo de articulação em que ambos se influenciam, trocam, constroem e reconstroem saberes. No entanto, embora o postulado fundador da universidade preconize que esses estudantes indígenas são portadores de conhecimento e que partilham desse saber, na verdade se trata de uma via de mão única onde nem sempre o saber tradicional é devidamente visibilizado. A universidade se constitui de um tempo e lógica que se diferenciam do tempo e da lógica dessa população, além do que são outras formas de pensar o mundo e suas certezas.

Este "encontro confronto" seja talvez porque "o poder dominante e a verdade dominante não se veem no espelho do tempo, assim como também não veem o seu ponto de partida, seus limites e fins, sua face velha e ridícula, a estupidez e suas pretensões à eternidade e à imutabilidade" (BAKHTIN, 2008, p. 185). Seguindo as ideias de Bakhtin, posso dizer que a forma sisuda de interagir da universidade, "fundamentada em regras racionalmente criadas, isto é, em virtude da disposição de obediência ao cumprimento de deveres fixados nos estatutos" (WEBER, 1999, p. 526), se confrontam com as ideias próprias, os saberes tradicionais, conhecimentos e cosmologias das populações indígenas.

Nesta direção, em se tratando das escolhas conceituais para pensar a presença indígena na universidade, esta pesquisa incorre em uma composição teórica entre dois autores: Gayatri Chakravorty Spivak e Boaventura de Sousa Santos, com postulados que estabelecem pontos de confluências de extrema significância para estudos pós-colonialistas<sup>5</sup>, como a condição de subalternidade e a concepção de epistemologia do sul. Estas duas vistas teóricas são extremamente necessárias para ponderação dessa tensão de forças entre a instituição acadêmica científica ocidental e o tradicionalismo dos povos indígenas.

A subalternidade apreciada pelos estudos de Spivak (2014) é justamente a condição de um 'outro sujeito' ser determinado e referenciado sob o olhar cultural dominante. No caso explicitado pela autora seria o eurocentrismo, com o sujeito europeu determinado pelas relações de poder oriundas do sistema capitalista desfigurando e não aceitando o 'outro sujeito' como ativo heterogêneo e capaz. A autora, em sua análise, define a subalternidade como "as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante"(SPIVAK, 2014, p. 13).

Está imbricado no discurso o papel do sistema capitalista na configuração de subalternidade do chamado terceiro mundo, estando, desta forma, os países dominantes do mercado global como mantenedores e detentores do que há de evoluído na sociedade: ciência, direito, relações sociais, etc. Para Spivak (2014), estas camadas onde estão os *outros* subalternos tem a característica ímpar de não serem ouvidas, não possuem a voz frente às demandas do colonialismo e eurocentrismo dominantes e, além disso, são conferidas ao subalterno a possibilidade de aprendizagem sobre os valores científicos, sociais e morais como homem evoluído do Ocidente. A propósito, a autora magistralmente avalia isto através do ritual das viúvas hindus, em que as mulheres poderiam se jogar sobre a pira funerária dos maridos. Na discussão apresentada por Spivak vemos a determinação do discurso ideológico e hegemônico europeu através da intervenção britânica no ritual, no qual estão os "homens brancos salvando mulheres de pele escura de homens de pele escura" (SPIVAK, 2015, p. 122), e assim configura-se a boa sociedade, imposta como verdadeira pela política imperialista. O discurso muda,

---

<sup>5</sup>Pós-colonialismo se refere há uma série de teorias, nas mais diversas áreas, que analisam os efeitos herdados pelo processo de colonização, tanto nos países colonizados como nos colonizadores.

e antes o que era visto como um ritual, uma tradição, agora é criminalizado, provocando a transfiguração ideológica.

A exímia pensadora prossegue em sua análise, enfatizando o quanto a “produção intelectual ocidental é, de muitas maneiras, cúmplice dos interesses econômicos internacionais do Ocidente” (SPIVAK, 2014, p. 24). Nesta perspectiva Spivak (2014) alega que alguns filósofos e cientistas sociais (exemplificados através da análise da autora sobre Foucault e Deleuze) entendem e averiguam as condicionantes da relação entre o *sujeito dominante* e o *outro sujeito*, sem voz, como sendo ‘monolíticos e anônimos’ (SPIVAK, 2014, p. 27), distanciando o discurso ideológico das repercussões históricas, negligenciando a reflexão contra hegemônica e a autonomia do *outro sujeito*. Para a autora os sujeitos não podem ser vistos como estanques ou um produto rígido; deve-se sim trabalhar o outro sujeito como produto heterogêneo de abrangentes constituições. Portanto torna-se perigoso e infrutífero quando o intelectual representa o pensamento subalterno, não lhe concedendo voz própria. Sobre isso Spivak (2014) argumenta:

É impossível para os intelectuais franceses contemporâneos imaginar o tipo de Poder e Desejo que habitaria o sujeito inominado do Outro da Europa. Não é apenas o fato de que tudo o que leem- crítico ou não crítico- esteja aprisionado no debate sobre a produção desse Outro, apoiando ou criticando a constituição do Sujeito como sendo a Europa. (SPIVAK, 2014, p. 58)

Este apontamento de Spivak remete à ideia sobre a representatividade do sujeito subalterno, pois este não tendo voz acaba por ser representado por algum ente determinado. A autora arrola duas acepções para a representação: “a representação como ‘falar por’, como ocorre na política, e a representação como “re-representação”, como aparece na arte ou na filosofia” (SPIVAK, 2014, p. 39). Segue expondo que existe uma inter-relação entre as duas concepções, gerando uma dimensão dialógica - um ouvinte e um falante – na qual o sujeito subalterno não consegue vivenciar, pois tem sua fala vilipendiada, já que ela não é ouvida, sendo tolhido na possibilidade de auto representação. A relação entre os dois termos de representação é encoberta por uma ideiação de continuidade, todavia não podemos prenciar que quem *fala por* e o que *re-presenta* constitui um sentido único, uma linha intransponível de ligação direta entre um e outro. Apesar da interposição entre ambos, o que procede é a descontinuidade dos sujeitos.

O processo de representação não pode ser considerado, segundo a autora, como ação ou a voz do sujeito subalterno; ao contrário, reivindica para outrem o poder da voz que acaba trabalhando por outros interesses e traz a perda da individualização e da heterogeneidade, fortificando as relações complexas e macrológicas que se traduz no difuso e totalizante discurso dominante. Spivak (2014) argumenta que a textura micrológica formada pela ideologia dos sujeitos é, de fato, norteadora do âmbito macrológico, sendo comumente violada pela representatividade. Deste modo é necessário perceber “esse duplo sentido do termo representação, em vez de tentar reinserir o sujeito individual por meio de conceitos totalizadores de poder e de desejo” (SPIVAK, 2014, p. 54).

A impossibilidade do subalterno falar é atrelada ao que Spivak (2014) vai chamar de violência epistêmica. Trata-se da interferência e controle provenientes de um ente colonizador com o viés de ressignificar componentes culturais, sociais, políticos, econômicos e tradicionais da sociedade colonizada, consistindo costumeiramente em um processo demasiado agitado, que por vezes produz o extermínio massivo de comunidades complexas. Para a autora o

Desenvolvimento do subalterno é desarticulado da conjuntura quando se opera sua macrologia cultural, ainda que remotamente, pela interferência epistêmica nas definições legais e disciplinares que acompanham o projeto imperialista. (SPIVAK, 2014, p. 71)

Gayatri Chakravorty Spivak, indiana, professora, pesquisadora e pensadora sobre a subalternidade, faz a indagação: pode o subalterno falar? E em sua análise primeira ela se questiona sobre seu papel e os de outros pensadores, em um exame crítico sobre a produção teórica “do Ocidente para problematizar o sujeito, em direção à questão de como o sujeito do Terceiro Mundo é representado no discurso ocidental” (SPIVAK, 2014, p. 24). Indo além, enfatiza que em parte os intelectuais europeus estão a serviço de práticas imperialistas e da manutenção do mutismo seletivo dos colonizados, resultantes da imputação de violência epistêmica. No fim de seu texto troca a indagação para a afirmação e diz que o subalterno não pode falar. Como mecanismo de resistência, a autora argumenta que é necessária uma alteração nos caminhos da representação do subalterno, configurando meios pelos quais o subalterno não só possa falar como também ser ouvido. Esta empreitada deve ser própria dos intelectuais, enfraquecendo a condição de

subalternidade. Neste sentido, Spivak dialoga fortemente com a concepção do pensador português Boaventura de Sousa Santos e sua epistemologia do sul.

Santos (2009), seguindo a visão de pensador pós-colonialista, vem discorrer sobre sua perspectiva acerca do pensamento moderno. Sua primeira sentença é dizê-lo como um pensamento abissal, com fendas assombrosas no qual o espaço do pensamento hegemônico acaba por suprimir outros saberes, acabando por excluí-los. Com “sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis” (SANTOS, 2009, p. 23), retira dos sujeitos quaisquer possibilidades de inclusão social. O movimento desta linha hoje tem contornos bem mais dinâmicos do que no início do processo colonizador e torna-se cada vez mais errático seu desenho. Para Santos (2009) existe

Uma cartografia moderna dual: a cartografia jurídica e a cartografia epistemológica. O outro lado da linha abissal é um universo que se estende para além da legalidade e ilegalidade, para além da verdade e da falsidade. Juntas, estas formas de negação radical produzem uma ausência radical, a ausência de humanidade, a sub-humanidade moderna. (SANTOS, 2009, p. 30)

O sociólogo português enfatiza as duas mais pronunciadas manifestações do pensamento abissal na sociedade moderna, que provocam as mais severas exclusões, produzindo, pelas palavras do autor, sub-humanos, tangentes ao espaço do direito e da ciência na contemporaneidade. Trabalhando no viés de linhas visíveis e invisíveis, Santos (2009) assinala que no âmbito do direito o que se tem *deste lado* é a única configuração que se pode inferir da ordem pela lei: a distinção entre legal e ilegal, sendo esta a tensão manifesta como existente, predominante e universal. A imagem perpétua do *outro lado* é que são lugares na qual a divisão entre legal e ilegal não é tomada como princípio social de organização, se entendendo como território sem lei. Torna-se a linha invisível que “fundamenta a dicotomia visível entre o legal e o ilegal que deste lado da linha organiza o domínio do direito” (SANTOS, 2009, p. 26).

Na esfera da ciência o pensador português aponta que *deste lado* as tensões da verdade baseada nas esferas científicas e não científicas são circunscritas entre as concepções fundamentadas no método científico e que são diversas da verdade filosófica e da verdade religiosa, tratando-se da tensão visível. Por conseguinte, o *outro lado* surge com total invisibilidade de suas formas de conhecimento, verdades e saberes, pois “eles desaparecem como conhecimentos

relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso, é inimaginável aplicar-lhes não só a distinção científica entre verdadeiro e falso” (SANTOS, 2009, p. 25).

A perversa diferença estabelecida pelo pensamento abissal exige que uma parte da humanidade deva ser terrivelmente expurgada em toda sua epistemologia para que a outra se valha de grandeza universal e preponderante, provocando desigualdades diversas. Santos (2009) propõe uma contra argumentação sobre o pensamento abissal, que tem a premissa de ser uma nova formatação de pensar que o autor vai chamar de pensamento pós-abissal. Alude a partir “da idéia de que a diversidade do mundo é inesgotável e que esta diversidade continua desprovida de uma epistemologia adequada. Por outras palavras, a diversidade epistemológica do mundo continua por construir” (SANTOS, 2009, p. 43).

Alega o sociólogo que esta mudança paradigmática da sociedade tem um longo caminho a ser percorrido e que enquanto as exclusões sociais abissais ainda prevalecerem nenhuma alternativa de mudança terá êxito. Portanto, segundo Santos (2009), a primeira linha do pensamento pós-abissal é conceber que esta atuação da exclusão se mostra em diversas formas, percorrendo inesgotáveis percursos. Enxergar a prevalência desta configuração de pensamento preponderante é o primeiro ato para o surgimento do axioma pós abissal, assim possibilitando o aprendizado com o sul, utilizando-se da epistemologia do sul, fazendo eclodir a denominada Ecologia dos saberes, que

Sebaseiano reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e eminteracções sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento. (SANTOS, 2009, p. 45)

O interconhecimento referido é o entendimento de que os dois lados da linha têm contribuições para uma episteme globalizante e multifacetada, elaborada a partir da soma de saberes com valores igualitários e contemporâneos, articulados como co-presença radical de ambos (Santos 2009). Desta maneira construímos a ecologia dos saberes, um olhar primário que parte da transcendência e ampliação das multiplicidades de conhecimentos existentes, sem, no entanto, privilegiar um em detrimento de outrem, nem tampouco balizar uma epistemologia geral, e sim

entender que a ciência moderna é parte desta ecologia de saberes, conjuntamente a outras maneiras de conhecimento. Para Santos (2009) a ecologia dos saberes é o movimento contra hegemônico por excelência, fundamentado na premissa de que nenhuma formatação de conhecimento tem respostas para tudo. Pauta-se pela vigilância epistemológica, na direção de “uma visão mais abrangente daquilo que conhecemos, bem como do que desconhecemos, e também nos previne para que aquilo que não sabemos é ignorância nossa, não ignorância em geral” (SANTOS, 2009, p. 57).

Nestas duas perspectivas teóricas vemos claramente um diálogo entre os dois autores, com uma visão influente e abrangente sobre a condição pós-colonialista que caracteriza o mundo contemporâneo. Assim, confluem-se para a abordagem assumida por esta dissertação e sua proposta de investigação sobre a população indígena, especificamente sobre um nicho especial desta, aqueles que se inserem nos meandros da academia científica - a universidade - com implicações singulares. Entende-se que pela concepção das epistemologias do Sul e de subalternidade é patente nesta vinculação entre estes dois universos, assumindo que a presença indígena se torna movimento contra hegemônico frente à instauração do modelo ocidental de ciência e verdade. Neste espaço desenvolve-se a tensão profunda entre pensamentos *deste lado* da linha e do *outro lado* da linha, o norte e o sul epistemológico. Este movimento tenta se transformar em voz, aliás, mais do que voz, em grito, buscando que todos ouçam e percebam a subalternidade gigantesca concebida historicamente em mais de quinhentos anos de aniquilamento e silêncio.

Santos (2009) indica que o saber indígena necessariamente não se enquadra em nenhuma forma de conhecer, pois está do lado da linha que não condiz com a verdade científica, filosófica ou teológica. Percebo no apontamento de Santos (2009) que o enquadramento positivo dos saberes indígena não é feito pelo detentor do saber e da verdade, neste caso a universidade. Pelo contrário, ela ainda fomenta a ideiação sobre o indígena como ente que não transcende a posição de ser apenas objeto de análise, como é verificada na fala do coordenador do Conselho de Cacique dos Povos Indígenas do Oiapoque (CCPIO), Cacique Gilberto Iaparrá, que pondera:

A posição adotada pelos professores nos mostrou que, para eles, continuamos a ser “objetos” de pesquisa, mas não somos “adequados” e nem teríamos “capacidade” para ingressar nos cursos destinados aos não-indígenas. (Ofício nº 120/CCPIO/2018)

É certo que podemos relacionar a afirmação acima com o sentimento de não enquadramento do discente indígena, já que ainda são determinados primeiramente como *objetos de pesquisa* e não como atores sociais em uma relação dialógica com outros componentes do espaço universitário, o que torna a voz dos estudantes indígenas ainda mais significativa. Nas entrevistas realizadas temos participantes que se posicionam com a inferência do cacique laparrá e acrescentam ainda que essa ‘não adequação’ surte de algo mais voraz e temível, que é o preconceito dentro do espaço acadêmico sentido pelos entrevistados neste estudo, como podemos ver na fala proferida sobre o acesso à universidade:

Eu encontrei muito preconceito também, as pessoas tinham muito preconceito, as pessoas não queriam estar perto por que eu era indígena, aqui no Oiapoque indígena não tem direito de entrar numa universidade. (Sujeito 1)

A maior dificuldade é o preconceito, dentro da universidade, preconceito de professores, eu me senti constrangida com isso, me fez mal em ver um professor com esse tipo de preconceito, de racismo, professores lá falando da gente ‘o que que esses índios estão fazendo aqui, isso aqui não é lugar deles’, como não é nosso lugar? (Sujeito 2)

A gente vê hoje, a minoria, nós indígenas, quilombolas, e outros, ribeirinhos, são muito discriminados. (Sujeito 4)

Percebe-se nestes depoimentos claramente o que Santos (2009) vai deliberar como uma das características da linha abissal quando estamos do *outro lado* da linha em que há a tensão entre assimilação e violência. Nada mais violento que a forma de exclusão e degeneração social pelo preconceito e discriminação, “a violência implica destruição física, material, cultural e humana” (SANTOS, 2009, p. 29). Assim, o discente é compelido a assumir um papel diferente, abandonando toda sua constituição social e sem a possibilidade de viver sua ancestralidade em um processo que é invariavelmente realizado com o expurgo de sua subjetividade e autonomia, visto como ‘ser estranho’ que é impetuosamente enquadrado no quadro uníssono e imóvel da universidade, com a ditadura *deste lado da linha*.

Configura-se ainda outra forma de violência sobre um aspecto que deveria ser básico quando vislumbramos o acesso do indígena dentro do ambiente universitário: o uso da língua. É certo que existem diversas etnias indígenas, com um número muito maior de dialetos proferidos que são negligenciados pela

academia, que não considera que “para as populações indígenas, o português é uma língua estrangeira, o que causa dificuldades de aprendizagem desde a educação básica até a superior” (ANGNES et al, 2017, p. 26). Isto impacta significativamente na adaptação e sociabilidade do estudante indígena, principalmente entre seus pares, como é possível notar nas afirmações seguintes:

Então tudo isso foi que eu encontrei: o preconceito. Tipo ‘ela é índia, ela é besta, não sabe falar, só fala a língua dela’, então tudo isso foi dificuldade. (Sujeito 1)

A língua, português, mas é porque tem palavras que a gente não entende. Eles não entendem que os alunos estão ali e que chega na universidade e não falam a língua muito bem, o aluno tem problema sim de se adaptar na cidade por questão cultural. (Sujeito 2)

Angnes *et al* (2017) apontam que os alunos indígenas têm a dificuldade extremada quando pleiteiam o ingresso em escolas e universidades, em decorrência de suas particularidades socioculturais, principalmente a língua. Discorrem que para o indígena a língua portuguesa é um idioma estrangeiro, atrapalhando o aprendizado mais básico do ensino acadêmico, o que pode deixar o aluno “isolado, perdido e com um nível de aprendizagem ínfimo, para não dizer ‘incapaz’, produzindo simbolizações e abstrações negativas” (ANGNES et al, 2017, p. 27). Concordam com Santos (2009) que refere a proibição de línguas nativas como uma expressão da violência imposta pelo colonizador. É preciso salientar que esta obliteração da condição indígena no viés da educação não ocorre somente no ensino superior. Na realidade acaba sendo um prolongamento da vivência estudantil, desde o seu primórdio, e que se agrava sobremaneira no ensino médio, como relatado abaixo:

Meu ensino médio em si pra mim ele não foi muito bom, sabe por que, eu fiz meu ensino médio lá na aldeia, era um ensino médio modular, então eu custei muito a terminar. (Sujeito 2)

Eu tive que pedir pro meu irmão, que morava na época na cidade, pra ele pagar e eu terminar logo o meu segundo e terceiro ano, porque senão eu não ia terminar, até agora iria estar no ensino médio, eu terminei com 22 anos meu ensino médio. (Sujeito 3)

O que vislumbro até aqui neste estudo se traduz no que Spivak (2014) conceitua como violência epistêmica: o completo aniquilamento do conhecimento tradicional indígena, como língua e costumes, por um ente que se põe como superior na relação, no caso desta pesquisa tal ente é o espaço universitário. Também a supressão de diversas formas de saber dos povos colonizados,

assinalada por Santos (2009), quando estas não condizem com o preceito estabelecido dentro do produtor de saber e da verdade, *este lado da linha* ou o norte colonizador.

De outro lado, minha atuação na esfera da política de assistência estudantil da UNIFAP faz com que tenha um contato próximo a algumas dessas demandas e que impactam significativamente a vida destes estudantes em variadas áreas, tais como relações sociais, psicológicas, físicas e ambientais. Tais aspectos podem ser traduzidos em um conceito: qualidade de vida. Desta maneira as políticas públicas, notadamente a assistência estudantil, também necessitam deliberar sobre estas condições subjetivas que se expressam negativamente na relação do estudante indígena com a universidade e devem atentar primeiramente para como elas se constituem, olhando delicadamente para os sinuosos caminhos que a compõe. Portanto, no segmento deste estudo, nos capítulos 2 e 3, trato dessa política desenvolvida no âmbito do campus Oiapoque, além de investigar quais os itinerários subjetivos, expostos pelo construto qualidade de vida, os estudantes indígenas assumem.

### **3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS, ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E ODISCENTE INDÍGENA**

Este capítulo versa sobre condicionantes imbuídas na construção complexa das políticas públicas, do indivíduo que produz subjetividade ao Estado moderador de tensões. Desvela-se a necessidade de pensar uma construção conjunta, participativa e socialmente igualitária de vários segmentos da sociedade. Este estudo impreterivelmente transcorre pela efetivação da Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), no que atinge os alunos indígenas do campus binacional da UNIFAP na cidade do Oiapoque, tema desta pesquisa.

Enveredo neste segundo capítulo na vertente de direcionar o olhar para como as políticas públicas, especialmente a assistência estudantil, estão balizando a entrada e permanência deste discente dentro das instituições federais, especialmente a UNIFAP; e como isso vem se configurando pela perspectiva dos discentes. De largo tempo à população indígena se reconhece como uma minoria social na coletividade brasileira. Sua inserção dentro do ambiente acadêmico deve ser pautada como política afirmativa de direito, buscando a equidade de condições e oportunidades na esfera das universidades federais. Ressalta-se que a presença nos espaços universitários é um movimento contra hegemônico e provocador de mudança social, para tanto as políticas públicas são processos cabais.

#### **3.1 POLÍTICA E POLÍTICAS PÚBLICAS**

Quando estudamos a construção de políticas públicas entendemos que ainda são poucas as que efetivamente respondem a um anseio oriundo de um movimento popular, verdadeiramente democrático, no que tange as suas diretrizes, à forma como foi constituída e seu papel político. Stone (1997) nos mostra que os jogos que surgem na atuação política sempre serão contraditórios, ou melhor, terão objetivos distintos entre o fazer e o querer. Notadamente a intenção principal de todo agente político é perpetuar-se no poder, porquanto se utilizam dos mecanismos que estão ao seu dispor para alcançar seu objetivo. Cria-se então a dicotomia entre objetivo político e a atuação política, pois vemos que Stone trabalha a ideia de que as políticas públicas devem ser entendidas pelo que ela chama de projeto de racionalização, passando a serem pensadas por “métodos racionais, analíticos e

científicos” (STONE, 1997, p. 6). Configura-se assim a ação política através das políticas públicas em uma atividade que deve ser racionalizada. Desta maneira, surge a oposição com os objetivos de agentes políticos e seu desejo de permanecer no poder, pois “eventos, ações e ideias no mundo político aparentam não se encaixar nas categorias que a lógica e racionalidade oferecem” (STONE, 1997, p.7). A autora refere que esse processo de racionalização é a procura de entregar soluções mais eficientes e adequadas para os problemas enfrentados pelas políticas públicas, pautando-se pelo mínimo de custo e o máximo de benefícios, com a característica impar de afastar do processo decisório os interesses políticos.

Ao transpor esta análise sobre a racionalização para a realidade brasileira, percebemos que o ideário democrático, com relação à participação mais efetiva e que abranja uma maior variedade de aspirações e necessidades do povo, principalmente no que refere à participação nas deliberações acerca de políticas públicas, ainda é enormemente deficitária e fragilizada. Sobretudo quando observamos estes jogos políticos e entendemos mais seus papéis. Segundo Kowalski (2012):

As políticas públicas são construídas conforme as necessidades demandadas pelos sujeitos, os quais colocam em pauta os problemas que lhes pareçam mais pertinentes, a fim de poderem acessar algum tipo de benefício social. Contudo, precisam anteriormente despertar o interesse dos gestores das políticas, para que, assim, a sociedade exerça um papel decisivo na existência e na formulação de políticas públicas. (KOWALSKI, 2012, p. 40)

Kowalski (2012) apresenta a afirmação ponderando a regra brasileira que torna claro o que Stone (1997) desenvolve: a gestão política precisa ter seu interesse desperto e isso inevitavelmente ocorre quando se alinha o objetivo político com um fim público. Isto se traduz em uma individualidade funcional da política pública, uma vez que quando não atende os interesses políticos acarreta em conflito destes com o que a realidade social demanda, sendo, portanto, relegado a um segundo plano o que efetivamente condiz com a necessidade da população. Devido especialmente aos jogos políticos que influenciam a elaboração e aplicação das políticas públicas, Souza (2003) nos remete a três fatores sobre o crescimento da importância para o estudo de políticas públicas: o primeiro relaciona-se à contenção de gastos, principalmente em países em desenvolvimento, dando maior visibilidade a políticas públicas que surgiam em áreas econômicas e sociais; o segundo fator

vem com o fortalecimento, que os governos deveriam primar, de um equilíbrio fiscal e a não intervenção do Estado na economia; já o terceiro fator vem ao encontro com a realidade brasileira, pois se alicerça na concepção de que os países com recente redemocratização não conseguem “impulsionar o desenvolvimento econômico e promover a inclusão social de grande parte de sua população” (SOUZA, 2003, p. 3).

Corroborando a importância desta vinculação ao papel democrático, Souza (2003) nos amplia essa visão com o alicerce das políticas públicas em duas grandes escolas de origem, que são a europeia e a americana. A europeia vem com o entendimento que as políticas públicas surgem como mecanismo de atuação do Estado através do seu fundamental ente, o governo, e que este assume para si o papel principal da formulação, teorização a aplicação de tais políticas, notadamente em teorias explicativas do próprio Estado. Na vertente americana a compreensão de políticas públicas aparece nos meios acadêmicos, sem, contudo, estar atrelada a uma teoria sobre o Estado, passando direto para a intervenção e ação governamental, passíveis de serem formuladas cientificamente e analisadas por pesquisadores independentes.

A autora identifica alguns ‘pais’ criadores da área científica de políticas públicas: H. Laswell (1936) que vinculou o conhecimento acadêmico ao empirismo da produção dos governos, e cunha a expressão *análise de políticas públicas*; H. Simon (1956) estabelece o conceito de *racionalidade limitada*, na qual os governos sempre teriam seu poder decisório limitados por inúmeros fatores, tais como informação incompleta e tempo para a tomada de decisões, porém esta racionalidade poderia ser maximizada de forma a diminuir tais influências e atingir um ponto aceitável que permitiria a criação de estruturas visando um resultado favorável; C. Lindblom (1959) questiona a racionalidade e argumenta que é necessária a definição de outras variáveis que devem ser consideradas na formulação e análise de políticas públicas, tais como papel das eleições, burocracias, relações de poder e grupos de interesse; D. Easton (1965) contribui para a evolução da área quando entende as políticas públicas como um sistema que surge de uma relação formulação/resultados/ambiente com participação efetiva de partidos políticos, mídia e grupos de interesse.

Sobre o estabelecimento das políticas públicas, Secchi (2013) arrola duas principais perspectivas teóricas proeminentes. Uma que disserta sobre o papel preponderante do Estado na qual é ação exclusiva de atores estatais a sua criação e

promoção, visto necessariamente emanarem de sujeito legalmente constituído e de personalidade jurídica pública. O outro caminho que o autor profere é a abordagem multicêntrica sobre a elaboração e proposição de políticas públicas e traz consigo a ideiação que estas podem ser regidas por outros atores sociais além do estatal (tais como organizações não governamentais, organizações privadas e outros aparelhos multilaterais). Isto acentua o fato da problemática enfrentada ter origem pública, independente de quem as constituem. Secchi (2013) salienta que

A abordagem estatista admite que atores não estatais até tenham influência no processo de elaboração e implementação de políticas públicas, mas não confere a eles o privilégio de estabelecer (decidir) e liderar um processo de política pública. Já acadêmicos da vertente multicêntrica admitem tal privilegio a atores não estatais. (SECHHI, 2013, p. 03)

Seguindo seu raciocínio, Secchi (2013) refere que o Estado moderno é o ente que se sobressai quando se reflete sobre o estabelecimento de políticas públicas em decorrência basicamente de três fatores: 1) é a razão primeira de existência do Estado moderno, 2) o Estado se mantém superior objetivamente, pois detém o privilégio exclusivo e legitimação pela força que exerce frente a outros atores e, 3) o controle pelo Estado da maior parte dos recursos nacionais, possibilitando a elaboração temporal e espacial de políticas mais pujantes. As políticas públicas emanadas de atores governamentais se estabelecem como o subgrupo mais importante da área e são divididas em política de governo, quando se vinculam a um mandato de um grupo político; e política de Estado, se perfazendo independente de algum ciclo eleitoral e com aplicação de longo prazo. Aqui encontramos grande relação com que foi exposto mais acima, quando um governo trabalha com afinco sobre o desenvolvimento de políticas de governo, vemos claramente o interesse da política de grupos que estão no poder. Acerca disto Chacon, Freitas e Skibick (2017) apontam:

O Estado permanece, o governo muda a cada eleição. O que faz que as políticas públicas tenham sua importância cada vez mais. O governo é onde essas políticas são executadas, são definidas e implantadas, para que haja uma continuidade e consolidação. Caso contrário, a cada governo eleito (obviamente estamos falando de uma democracia) novos projetos serão executados de acordo com o interesse particular do grupo no poder. (CHACON, FREITAS E SKIBICK, 2017, p. 30)

Chacon, Freitas e Skibick (2017) conjecturam que os que estiverem no poder, conduzindo a máquina da administração pública, necessariamente disporão

suas prioridades e anseios refletidos nas ações do governo. Neste sentido, prosseguem as autoras, torna-se fundamental para o campo de políticas públicas um diálogo entre Estado e sociedade, buscando a intersectorialidade nas diversas áreas que a compõe. A falta deste diálogo, “má distribuição de recursos e superposição de competências dificultam a implementação das políticas públicas” (CHACON, FREITAS E SKIBICK, 2017, p. 30) e prejudicam o desenvolvimento social. A formulação de políticas públicas se perfaz em um processo denso e conflituoso, no qual diversos interesses colidem e buscam uma superposição mais privilegiada de suas demandas.

No momento que se constituem políticas públicas, conseguimos apreende-las como resposta a uma demanda social histórica, notadamente pela atividade de movimentos sociais. Porém, em uma análise mais profunda percebemos que elas se transformam em uma peça de barganha aos interesses dos agentes políticos quando se compuserem no Brasil como política de governo e não de Estado. Michels (1962) refere como esse processo para manutenção do poder dentro de uma democracia é na verdade a criação de nichos eleitorais comumente chamados de oligarquias. Sobre isso Ribeiro (2014) nos informa:

A oligarquização pode ser resumida como o processo paulatino por meio do qual os dirigentes de uma organização passam a constituir uma casta altamente estável que deixa de representar os interesses dos liderados, imprimindo à organização, cada vez mais, estratégias eminentemente voltadas à conservação do poder interno e à sobrevivência e fortalecimento organizacionais. (RIBEIRO, 2014, p.180)

Desta maneira podemos perceber táticas objetivas e subjetivas governamentais para que, além das aspirações sociais, as políticas públicas ressoem também como mecanismo político de manutenção de poder por entes que dispõem de certa facilidade principalmente pela ineficácia que acompanha a democracia representativa. Nesta análise Ribeiro (2014) nos aponta que atualmente o que temos é o rompimento e a divergência entre a vontade das massas e a vontade dos governos, sendo este uma problemática central nas democracias constituídas, o que acabam fragilizando-as. Por conseguinte, temos corrompido todo o ideário de soberania popular, pois o que se vislumbra talvez seja a forma mais brutal de ditadura, na qual acabamos nos tornando impotentes e cegos perante a dominação.

É pertinente a discussão do caminho percorrido pela área de políticas públicas, pois conseguimos entender qual o papel dos atores envolvidos em seu desenvolvimento. Faria (2003), ao analisar o nascimento da análise sobre as políticas públicas, elenca que sempre foi dado foco especial de investigação na concepção e construção destas ações. Isto devido ao fato da abrangente possibilidade de intervenção dos entes envolvidos, de um maior poder decisório nestas etapas e a capacidade de estabelecer uma direção que mais responda aos interesses particulares. Todavia este processo e os seus participantes (agentes estatais e agentes privados) tem-se reformulado nos últimos anos, sobretudo pela emergência de novas pesquisas empíricas e verificações teórico-conceituais que acabam por demonstrar a ineficácia dessa modelagem tradicional, também fortificando as políticas públicas como unidade de análise.

Morais (2017) aponta que as políticas públicas são em suma uma leitura da realidade social, focada na definição de problemas e na busca de alternativas de respostas, caracterizando-se como “ações políticas de forte impacto social” (MORAIS, 2017, p. 47). Assim, a autora enxerga o quanto a participação do cidadão, por meio de pressão social, vem crescendo e se tornando valorizada na constituição de políticas públicas, tanto teoricamente quanto na prática e “agora todos estariam chamados a participar do debate público sobre as mais diversas áreas” (MORAIS, 2017, p. 47). A questão apresentada é se todas as vozes de interesse estão representadas na elaboração, efetivação e prática das políticas públicas ou se apenas alguns nichos conseguem manipulá-las ao seu critério e benefício. Dentro dos mecanismos sociais de participação na construção de políticas públicas, como conselhos, conferências, orçamentos participativos etc., o que percebo é a distância de sujeitos realmente com interesse de sua implantação e que são alijados do processo. Para Moraes (2017)

A simples realização de processos participativos sem vida, sem conflito, sem diálogo, sem a circulação da pluralidade de vozes, sem a preocupação imperiosa de não subalternizar atores ou saberes não atende a uma demanda maior de democratização das políticas públicas. (MORAIS, 2017, p. 61)

A autora justapõe, em sua análise, a necessidade indubitável de se provocar a proposta de Boaventura de Sousa Santos e começar a se fomentar a *ecologia de saberes* para uma incontestável democratização das políticas públicas,

instrumentando a política com a diversidade de conhecimentos na sua transversalidade, sem pressupostos de hierarquia.

Aqui me encaminho na direção de um dos objetivos desta pesquisa: a política de assistência estudantil e a participação de seu público e os seus interesses envolvidos, especialmente do discente indígena. Este estudo já assinalou no capítulo 1 a condição de subalternidade das comunidades indígenas, especialmente pela procura por uma formação superior nas universidades federais, espaço determinado pelo pensamento etnocêntrico e colonizador. Neste contexto, os saberes indígenas são negligenciados pela academia científica, ostentando contornos de impetuosa desvalorização epistêmica e aniquilação de saberes tradicionais.

Evidentemente este povo originário não se submete a tais imposições e batalha para que sua voz consiga mudar a sua realidade social. Estas características da população indígena as condicionam como minoria na sociedade contemporânea, no que se refere a “possibilidade de terem voz ativa ou intervirem nas instâncias decisórias do Poder aqueles setores sociais ou frações de classe comprometidas com as diversas modalidades de luta assumidas pela questão social” (SODRÉ, 2005, p. 11). É imperativo afirmar o quanto o movimento indígena tem na sua organização as propriedades clássicas de uma minoria constituída que preconiza um movimento contra hegemônico aos ditames de dominação política e social hegemônicos do Estado.

Sodré (2005) infere quatro atributos básicos das minorias: 1) Vulnerabilidade jurídico-social, com referência ao afastamento destes grupos de qualificação que lhes atendam em suas demandas pelo ordenamento jurídico-social vigente, “por isso pode ser considerado *vulnerável* diante da legitimidade institucional e diante das políticas públicas” (SODRÉ, 2005, p. 13). De forma mais trágica o indígena antes de ser protegido legalmente era completamente desapropriado de direitos, tutelado pelo Estado. 2) Identidade *in statunascendi*, que determina uma eterna reconstituição de sua identidade como minoria na luta contra hegemônica, mesmo que já exista há longo tempo. No Estado brasileiro os indígenas foram relegados em um *status* de identidade que nasceu como escravos, e até vinte anos atrás não eram considerados cidadãos aptos para ações na sociedade civil. 3) Luta contra hegemônica, esta é, a meu ver, a característica mais patente das minorias, “uma minoria luta pela redução do poder hegemônico, mas em

princípio sem objetivo de tomada de poder pelas armas” (SODRÉ, 2005, p. 13). Aqui vejo como mecanismo marcante de resistência contra hegemônica a participação mais relevante na demanda por políticas públicas. Como exemplo tem-se o movimento indígena que, na área da educação, consegue alguns resultados como processos seletivos específicos. 4) Estratégias discursivas, outro ponto que destaco, pois é aqui que as minorias tentam se fazer ouvir e as diversas formas de “ações demonstrativas (passeatas, invasões episódicas, gestos simbólicos, manifestos, revistas, jornais, programas de televisão, campanhas pela internet) são os principais recursos de luta atualmente” (SODRÉ, 2005, p. 13). Neste ponto novamente os movimentos indígenas, organizados desde as décadas de 70 e 80, são extremamente fortes, principalmente na defesa de seu território, porém vem se alargando para outras áreas, como a educação.

Neste sentido, minha convivência profissional me faz refletir sobre as possibilidades de uma minoria étnica específica, representada pelos estudantes indígenas, estabelecerem o que Paiva (2005) vai estipular como uma *comunidade gerativa*: “vem designar um conjunto de ações (norteadas pelo propósito do bem comum) passíveis de serem executadas por um grupo e/ou conjunto de cidadãos” (PAIVA, 2005, p. 22). Principalmente na relação destes estudantes com a instituição acadêmica e com sua configuração burocrática e hierarquizada, participando de uma política que se alinha ao modelo neoliberal com o crescente esfacelamento da educação pública. Para Paiva (2005), a comunidade gerativa é uma resposta aos condicionantes atuais das relações sociais, baseadas no individualismo, na lógica de mercado e pela atuação de um Estado gerencial, buscando criar novas estruturas sociais capazes de suportar toda complexidade do mundo atual e seus diversos sujeitos. A autora acrescenta que

Estão ainda presentes nessa proposta aspectos próprios da sociabilidade que parecem ter perdido o sentido na nova era, mas passam a ser enfoque central, como cooperação, solidariedade, tolerância, fraternidade, docilidade, amizade, cooperação, generosidade e caridade. (PAIVA, 2005, p. 23)

Alicerçar este movimento contra hegemônico pelo grupo de estudantes indígenas parece salutar e condizente com a realidade social vivida por eles, pois é sua interação em comunidade e a relação que estipulam o com meio ambiente sua principal diferença frente aos regramentos institucionais da universidade. O que

prejudica a concretização desta comunidade gerativa é processo histórico estabelecido sob a égide da violência que permeia o encontro entre as culturas indígenas e os não indígenas, intermediados pelo Estado. Assim, quando o estudante indígena entra no espaço universitário encontra um clima de tensão, mas que pode ser transformado em uma oportunidade de mudança.

Pela minha atuação profissional, entendo que a assistência estudantil pode ser um mecanismo importante de modificação dessa realidade social, disposta aos alunos indígenas; portanto me debruço mais efusivamente nesta temática e como ela está sendo apropriada pela comunidade de estudantes indígenas com a implementação do PNAES.

### 3.2 A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

As práticas educacionais no Brasil têm em seu desenvolvimento histórico demonstrado decréscimo vertiginoso em sua qualidade, acesso e permanência, notadamente no ensino universitário. As dificuldades que se impõem à realização de um curso de ensino superior são inúmeras e multifatoriais, desde discrepâncias entre classes sociais, passando pelas variáveis de etnia e pelas discussões de gênero. Almeida (2000), sobre o processo de universalização do ingresso na educação, pensa o seguinte:

Seja pela dificuldade de se conciliar trabalho e escola seja pela perda de atrativo social da escola no que diz respeito às possibilidades reais de ascensão social via estudos ou ainda, em razão de que as alterações na esfera da produção acabaram por deslocar certos processos de qualificação da mão de obra, através de conhecimentos e informações, da escola para as próprias unidades produtivas ou por todos os fatores combinados, o fato é que a escola vinha se esvaziando qualitativa e quantitativamente de forma cada vez mais acelerada. Daí o conjunto de ações assistenciais que foi tomado para mudar esse quadro, inclusive na esfera da educação superior, onde são extremamente elevados os índices de evasão, chegando a cerca de 50%. (ALMEIDA, 2000, p.73)

Mesmo que nos últimos anos a quantidade de universidades, inclusive para o interior do país, e, conseqüentemente, o número de alunos no ensino superior, tenha aumentado significativamente, principalmente através de políticas afirmativas como a política de cotas, percebemos assustadoramente que os índices de evasão e retenção no decorrer do processo de graduação acadêmica tem se alastrado ainda mais. Notadamente para populações historicamente segregadas,

como negras e indígenas, além de uma parcela gigantesca da sociedade que enfrenta dificuldades por uma condição de vulnerabilidade social e econômica que não tem vistas a acabar. Assim, percebemos que a gama de alunos universitários que cresce, cada dia mais dentro das universidades, enfrenta problemas de variadas ordens e que impactam sobremaneira no rendimento acadêmico e na permanência no meio. Sobre isso Costa (2016) discorre:

Com as pressões vividas durante a vida acadêmica e as lutas diárias causadas pelas questões socioeconômicas, os alunos podem desencadear uma série de questões que perpassam desde sua estadia na universidade, seu rendimento no processo de ensino-aprendizagem e, por fim, sua formação profissional. (COSTA, 2016, p. 346)

Neste sentido, as políticas de assistência estudantil vêm se consolidando como uma estratégia mantenedora de acadêmicos universitários outrora fadados a uma luta desigual para conseguir permanecer no ensino superior, submetidos a toda uma gama variada de pressões. Ganham força principalmente pelas demandas de movimentos sociais em plena opressão do regime militar, as políticas de assistência estudantil têm sua consolidação como uma política pública concomitantemente à época da redemocratização do Brasil. Culmina com a promulgação de uma nova Constituição federal em 1988, surgindo um marco histórico que muda o paradigma e busca efetivar e assegurar o exercício dos direitos sociais (COSTA, 2016).

A partir de então, buscando sistematizar e operacionalizar, principalmente no que tange à criação de diretrizes norteadoras da assistência estudantil, foram criados em 1987 dois grupos de gestão que ajudam a pensar sobre estas demandas, quais sejam: o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). Estes dois grupos conjuntamente com organizações representativas de estudantes, como a União Nacional dos Estudantes (UNE), tomaram a frente sobre a efetivação da política de assistência estudantil e tiveram que enfrentar a intensa prática neoliberal do Estado brasileiro na década de 90, em que a assistência ao educando era vista como despesa, ao invés de investimento, como exemplifica Nascimento (2013):

A ofensiva neoliberal que invadiu a universidade pública dos anos 1990 implicou em cortes orçamentários e fortes impactos nas políticas de assistência aos estudantes nas IFES. Neste período, o FONAPRACE criticou a omissão do governo (representado pelo Ministério da

Educação/MEC) com relação a estruturação da assistência estudantil à nível nacional. (NASCIMENTO, 2013, p. 13)

As primeiras ações que envolvem a assistência estudantil não ocorrem com o processo de redemocratização do Brasil, contudo ao se aprimorarem os institutos democráticos e ao se construir como política pública com mais participação popular, torna-se mais encorpada e relevante. A partir da contrarreforma universitária a assistência estudantil surge “no discurso governamental vinculada às ações da *democratização* da educação superior pública, desempenhando a função de atribuir materialidade a este processo” (NASCIMENTO, 2013, p. 94). É percebido então que a intenção é ampliar o acesso à universidade pública a todas as classes sociais. Deste modo a assistência estudantil surge como uma possibilidade de permanência na educação superior de um grupo mais vulnerável da sociedade. Costa (2016) a esse respeito pondera:

A educação, então, tornou-se um direito público a ser dirigido para todas as classes sociais e todos os níveis de idade, sem qualquer tipo de discriminação. Nesse sentido, o FONAPRACE, que é órgão assessor da ANDIFES apresenta uma proposta, a qual resultou, em julho de 2010, no Decreto nº 7.234/2010 do governo Federal (BRASIL, 2010), o PNAES. (COSTA, 2016, p. 353)

Para Kowalski (2012) o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) é ‘pedra’ estruturante do que vai denominar de terceira fase da assistência estudantil, colocando na agenda política a permanência no ensino superior público de uma grande parte da sociedade que não era detentora de possibilidades reais de cursar uma universidade. Significa a busca por equidade de oportunidades frente ao acesso e continuação nos estudos. A autora constrói um quadro sintetizado com as principais etapas de desenvolvimento da assistência estudantil no Brasil, remetendo como primeira incursão a construção em 1928 da Casa do estudante na França, evidentemente uma política para as elites nacionais:

**Quadro 1 - Linha do tempo dos principais acontecimentos para a institucionalização da Assistência estudantil no Brasil**

(continua)

<p><b>Primeira Fase</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>□ 1928: Promoção, pelo presidente Washington Luis, da construção da “Casa do Estudante Brasileiro” que ficava em Paris.</li> <li>□ 1930: Abertura da “Casa do Estudante do Brasil” no RJ, acoplado ao RU.</li> <li>□ 1931: Marca de nascença da AE na universidade, instituída pelo presidente Getúlio Vargas, através do Decreto nº 19851/1931.</li> <li>□ 1934: Integração da assistência estudantil passou na Constituição Federal no artigo 157. Previsão do fornecimento de material escolar, bolsa de estudo, assistência alimentar, dentária e médica</li> <li>□ 1937: Criação da União Nacional dos Estudantes (UNE).</li> <li>□ 1946: Promulgação da Constituição Federal, que estabelece a assistência educacional para alunos “necessitados” e também aborda mecanismo referente à saúde dos discentes.</li> <li>□ 1961: Aprovação da LDB que estabelecia a assistência social como um direito a ser garantido de forma igual a todos os estudantes.</li> <li>□ 1970: Criação do Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), com ênfase para os programas de alimentação, moradia, assistência médico-odontológico.</li> </ul>
<p><b>Segunda Fase</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>□ 1987: Criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), congregando os Pró-Reitores, Sub-Reitores, Decanos, Coordenadores ou responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis das IFES do Brasil.</li> <li>□ 1988: Promulgação da Constituição Federal que gerou amadurecimento na discussão da política de assistência estudantil (acesso e permanência nas IFES).</li> <li>□ 1990: Limitação de recursos nacional para assistência estudantil; discussões sobre a PAE de forma fragmentada e restrita a algumas IFES. □ 1996: Aprovação da LDB, que “de costas para a assistência estudantil”, não menciona nenhum tipo de financiamento a PAE.</li> <li>□ 1998: Aprovação, na Conferência de Paris, da “Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI”, que prevê a relevância social dos programas assistenciais oferecidos nas IFES.</li> <li>□ 1999: Criação do FIES, que propõe financiar os cursos de graduação para os estudantes nas IES privadas.</li> <li>□ 2001: Aprovação do PNE, que dispõe da política de diversificação das fontes de financiamento e gestão das IES.</li> <li>□ 2004: Criação do ProUni, que objetiva conceder bolsas de estudos para alunos de baixa renda em IES privadas.</li> </ul>

### Quadro 1 - Linha do tempo dos principais acontecimentos para a institucionalização da Assistência estudantil no Brasil

(conclusão)

<b>Terceira Fase</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>□ 2007: Criação do REUNI, que prevê a ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil.</li> <li>□ 2007: criação do PNAES, cujo objetivo é dar subsídios para permanência de alunos de baixa renda nos cursos presenciais na IFES.</li> <li>□ 2010: Sanção, em 19 julho, do PNAES como Decreto Lei nº 7.234; assistência estudantil concebida como política pública de direito. Aprovação do Decreto Lei nº 7.233, que versa sobre os procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia universitária. Aprovação, em 30/12/2010, do Decreto nº 7416, que regula bolsas de permanência para a promoção do acesso e permanência de estudantes em condições de vulnerabilidade social e econômica.</li> <li>□ 2010/2011: Lançamento do Projeto Lei do PNE para o decênio 2011-2020, o qual, de acordo com a Meta 12, visa desenvolver os programas de assistência estudantil para ampliar as taxas de acesso nas IFES.</li> </ul>
----------------------	--

Fonte: KOWALSKI (2012, p. 100).

Na primeira fase a assistência estudantil se apresentava de forma pueril e seus contornos eram para atender as necessidades capitais de um escopo pequeno da sociedade, a elite do Estado ou seus próximos, com subsídios voltados para complementação de estudo no exterior, procurando o alargamento de acesso a educação para este setor da sociedade. A segunda fase transita em concomitância ao processo de redemocratização do Brasil, com favorecimento ao fomento da criação de inúmeras políticas que buscam a universalização do acesso e a democratização da gestão, olhando especialmente para aqueles que estão em vulnerabilidades social e econômica. Na terceira fase o PNAES surge e vem “determinando as áreas estratégicas de construção dos programas e projetos que atendam ao objetivo de garantir o provimento das condições necessárias à formação do estudante no ensino superior” (NASCIMENTO, 2013, p. 102). Surge atrelada a proposta econômica neoliberal assumida pelo Estado acerca da educação, que, segundo Kowalski (2012), acaba sendo visto como um serviço passível de mercantilização.

Nascimento (2013) refere que o PNAES faz parte do movimento contra reformista da educação brasileira, que “defende o controle das taxas de evasão e retenção universitárias, o controle da ociosidade das vagas das IFES, o estímulo à mobilidade estudantil e a necessidade de *democratizar* a universidade pública”

(NASCIMENTO, 2013, p. 121). Portanto, traz consigo todas as reivindicações históricas da assistência estudantil e dos movimentos sociais da educação, desde os primórdios de sua origem, legitimando a democratização do ensino superior ao mesmo tempo em que assume uma função de instrumentalizar, dando contornos práticos à política.

Desta forma, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), regulamentado pelo Decreto 7.234 de 19 de julho de 2010, surge com o objetivo de propiciar equidade de oportunidades entre os vários grupos que buscam o ensino superior, contribuindo para maximização do desempenho acadêmico e dirimindo situações que pudessem vir causar processos de retenção e evasão. Suscita a melhoria nas condições de permanência na educação superior. Em seu artigo 2º estabelece como objetivos:

- I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e
- IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. (BRASIL, 2010, p. 1)

Deste modo, a assistência estudantil atua como instrumento para a promoção de direito social, com o objetivo finalístico de criar mecanismos para transpor empecilhos diversos, relacionados ao processo ensino/aprendizado, que evitem justamente tais processos de retenção e evasão (VASCONCELOS, 2010). Concomitante, traz em seu bojo dois artigos vinculados a relações sociais desiguais, com a preponderância de diminuir as desigualdades sociais pela democratização da educação, principalmente de grupos historicamente negligenciados e vilipendiados, cujo exemplo maior são os negros e os indígenas. Esse conjunto de fatores que fazem despontar a política pública de assistência estudantil, principalmente no que concerne ao processo de democratização do ensino, surge em um momento no qual o próprio Brasil também rediscute suas bases democráticas. Kowalski (2012) afirma que:

Nesta direção, a busca da redução das desigualdades socioeconômicas é um imperativo e também faz parte do processo de democratização da universidade e da própria sociedade brasileira. Contudo, esse processo de democratização deve ir além do acesso às IES públicas e gratuitas, há necessidade em criar mecanismos que garantam a permanência dos que nela ingressam, reduzindo os efeitos das desigualdades apresentados por

um conjunto de estudantes, provenientes de segmentos sociais cada vez mais pauperizados e excluídos social e economicamente. (KOWALSKI, 2012, p. 22)

Assim, podemos afirmar que a política de assistência estudantil, no âmbito das políticas públicas de governo, se consolida como um instrumento que vem criando possibilidades reais para o ingresso, manutenção e conclusão de uma grande parcela da sociedade que durante longo tempo sofreu por uma elitização das instituições públicas de ensino superior. Isto veio propiciar uma maximização relevante da equidade de oportunidades, a obtenção de um diploma de curso superior para uma parcela significativa de brasileiros. Apesar de suas ações ainda estarem encarceradas na transferência de renda, muitas outras possibilidades são passíveis de serem fomentadas nas áreas estipuladas pelo disposto no Decreto 7.234. Em seu Parágrafo 1º do Artigo 3º encontram-se outros desafios:

I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - apoio pedagógico; e X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. (BRASIL, 2010, p. 1)

As possíveis intervenções que o PNAES proporciona permitem a evolução das políticas públicas de assistência estudantil e o caminho apresenta inúmeras facetas de intervenção pelas instituições de ensino superior federal através do programa. Todavia, se percebe neste estudo sobre a condição do discente indígena e sua presença na universidade pública, atravessada por diversas violências, no qual está vinculado ao status de inferioridade epistêmica pelo pensamento abissal, o que temos é tão somente uma contrapartida financeira da assistência estudantil. Não há o aprofundamento de tais questões e seus impactos na vida do discente. A função que assumem estes auxílios, seus impactos subjetivos na vida de quem os recebe, além do papel que a universidade desempenha, são questões que surgem na relação complexa entre os alunos indígenas e o ambiente acadêmico.

### 3.2.1 Política Afirmativa e Assistência Estudantil para Discentes Indígenas

Refletir sobre a presença indígena nas universidades federais é pensar sobre as políticas afirmativas para grupos minoritários da sociedade brasileira. Como já foi discutido no primeiro capítulo desta dissertação, não vou me ater aos condicionantes históricos a respeito das provações perversas que a comunidade indígena vem sofrendo. Desta maneira, a proposta neste tópico é direcionar o olhar para a entrada no espaço universitário desta comunidade, através da afirmação de um direito e de sua efetivação.

Barroso-Hoffmann e Lima (2007) referem que a educação superior indígena seguiu o caminho de dois percursos distintos, mas que confluem pelo anseio histórico dos povos: um primeiro que decorre essencialmente pela imposição da Constituição de 1988, tangente à educação básica e que se perfaz na formação superior de professores indígenas; um segundo que se traduz na defesa de suas terras, criando a necessidade de formação superior em outras áreas que abranjam conhecimentos que auxiliem esse fim (direito, engenharias, administração etc). Nesta imperiosa busca pela formação superior, os povos indígenas não conseguiam recursos ou aparatos do Estado para sua entrada e manutenção nos cursos superiores. Acerca disto os autores discorrem:

Muitos indígenas conseguiram, e ainda conseguem, por esforço pessoal – e hoje por política assumida por muitas organizações indígenas, que financiam ou apoiam estudantes indígenas para que estudem nas cidades e adquiram conhecimentos que revertam a suas comunidades – entrar em universidades públicas, mas manter-se nelas tem sido o maior desafio. (BARROSO-HOFFMANN E LIMA, 2007, p. 13)

Por sua vez, Paulino (2008) demonstra, em seu levantamento bibliográfico, o quão era deficitário o entrelaçamento entre ações afirmativas e estudantes indígenas, mesmo que a área em si tenha ganhado força como política de governo a época do estudo. Assume também que não considera atualmente as licenciaturas interculturais indígenas como ações afirmativas “por sua implementação e desenvolvimento serem um dever de Estado, e seu caráter permanente” (PAULINO, 2008, p. 29). O autor adota como mais apropriada a definição de Moehlecke (2002) acerca das políticas afirmativas:

Num esforço de síntese e incorporando as diferentes contribuições, podemos falar em ação afirmativa como uma ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante um período limitado. (MOEHLECKE, 2002 apud PAULINO, 2008, p. 29)

Frazão (2007), por seu lado, assinala para essa transitoriedade emergencial das ações afirmativas até que as desigualdades étnicas, raciais e sociais sejam suplantadas com a busca de novas alternativas. Paulino (2008) determina três critérios de acesso às ações afirmativas que cabem ao ingresso nas universidades federais e balizam a construção de normas: “1 socioeconômico (para os chamados *carentes* ou *oriundos de escolas públicas*); 2 étnico-racial (para *afrodescendentes* e *índios*); 3 socioeconômico e étnico-racial (combinação dos critérios 1 e 2)” (PAULINO, 2008, p. 29). Acrescenta que nem toda ação afirmativa necessariamente é a oferta de vagas, como o estabelecimento de cotas, mas pode ser proporcionada em outras frentes, tais como a adoção do acréscimo percentual em notas a grupos minoritários.

Assim como nos seus primórdios, na segunda metade do século XX, fazendo referência à luta do Movimento Negro dos Estados Unidos, grupo segregado e excluído de direitos e cidadania, no Brasil a “demanda por ações afirmativas passa a ser, a partir da década de 90, a principal estratégia de mobilização do movimento negro após o *esgotamento* das ações relacionadas ao combate aos crimes de racismo” (PAULINO, 2008, p. 31). Buscou combater os maléficos efeitos da escravidão, ainda presente em nossa sociedade, com a fomentação desta pauta política e social sobre o acesso ao ensino superior. Paulino (2008) refere que o protagonismo do Movimento Negro é evidente quando se analisa o nascedouro político da área de ações afirmativas para acesso às universidades federais no Brasil, todavia ao direcionar o olhar para a população indígena não se percebe seu engajamento mais profundo. Para o autor atualmente estas políticas “estão hoje na pauta das organizações indígenas, que não foram protagonistas em sua implementação, pelo menos em sua gênese” (PAULINO, 2008, p. 32).

O protagonismo indígena em diversos segmentos é fruto de muita luta, uma união de diversas etnias, povos, aldeias, comunidades extremamente remotas na convivência com não indígenas e aquelas que já têm certa proximidade, todo um povo na batalha por seus direitos, inclusive na área da educação. Esta constitui

sem dúvida uma característica do movimento indígena, um grande poder de aglomeração solidária por pautas comuns. Um obstáculo de que as políticas afirmativas educacionais para indígenas padecem é não compreenderem a multietnicidade da população e não deixarem no passado a imagem distorcida do indígena. Paulino (2008) discorre sobre a imagem do indígena:

Uma figura mítica e romantizada que mora na floresta, respeita a natureza, só fala sua própria língua e anda nu. Este índio 'idealizado' também é isolado: quando participa da dita sociedade 'branca' é tratado como 'índio falso' e até mesmo como 'arruaceiro' e 'aproveitador', o que facilmente observamos em algumas notícias vinculadas na mídia sobre a demarcação de Terras Indígenas. (PAULINO, 2008, p. 32)

Estas imagens alegóricas sobre os indígenas são transpostas para o meio acadêmico, onde persiste ainda uma universidade presa ao racismo. O que a política afirmativa proporciona é uma dinâmica de identidades variadas dentro do espaço universitário e a promoção do debate institucional a respeito das ações reparatórias, buscando aplacar décadas de injustiça e desigualdade. A diversidade passa a ser uma constante nestes espaços e é necessário direcionar o olhar sobre suas composições e seus dilemas. Oliveira (2017) aponta que os estudantes que acessam a universidade pelas políticas afirmativas trazem consigo novas formas de entendimento da realidade, conhecimentos e vivências únicas. Carregam seus temores e toda uma carga subjetiva e tem "a possibilidade de expressão no fazer acadêmico, sendo saudável para tais grupos subalternizados e mais saudáveis ainda para toda a sociedade, pois possibilita caminhos mais democráticos" (OLIVEIRA, 2017, p. 63).

É imprescindível enxergar nesta presença de grupos marginalizados dentro das instituições federais de educação superior, proporcionada pelas ações afirmativas, a reflexão do direito à diversidade e à diferença, evocados por uma sociedade democrática. Procuram fortalecer uma ideiação de fomentar outros saberes e culturas em oposição à instituição elitizada e à monocultura do saber existente atualmente nas universidades. Paulino (2008) revela em seu estudo estes (des) caminhos de invisibilidade e preconceito pelo quais os indígenas são postos na universidade. Contudo as políticas afirmativas, ao trazerem minorias étnicas e sociais para o interior deste espaço, proporcionam uma gama enorme de possíveis interlocuções, desde novas premissas científicas à aproximação da instituição das temáticas que compõe as vivências indígenas.

Em acréscimo, Bergamaschi, Brito e Doebber (2018) assinalam que as políticas afirmativas de permanência do estudante indígena necessitam de um intenção mais sólida para sua efetivação, o que torna sua presença um desafio para as universidades. A incitação ao diálogo e uma verdadeira sensibilidade às novas demandas, trazidas ao espaço acadêmico, são modos pelos quais ocorre da melhor maneira a recepção das “subjetividades indígenas” pela comunidade universitária, propiciando uma permanência certamente efetiva. Os autores referem que:

Os escassos dados sobre as possibilidades oferecidas aos estudantes indígenas para a permanência nas universidades, embora representem desafios para as instituições, apontam que a ênfase dos programas de ações afirmativas para indígenas, em um primeiro momento, tem sido no ingresso, tornando-se secundária a questão da permanência. (BERGAMASCHI, BRITO E DOEBBER, 2018, P. 44)

Nota-se como ainda são complicados os percursos que as políticas de afirmação seguem para contemplar as reivindicações históricas dos grupos indígenas. Desta forma as instituições universitárias devem trabalhar com afinco e em conjunto para construir uma política que contemple suas possibilidades e os anseios provindos dos povos originários. As políticas públicas afirmativas vão para além de apenas reparar a marginalização e segregação históricas de um grupo étnico, racial ou social. Mas desvelam como os grupos hegemônicos e suas instituições elitizadas, neste caso as universitárias, necessariamente precisam repensar suas intervenções na realidade social, pautadas ainda no racismo, individualismo e violências. Por em visibilidade outros sujeitos com outros saberes e culturas é constituir um padrão de relações baseado na diversidade e na interculturalidade.

### **3.2.2 A Bolsa Permanência**

O Brasil efetivamente é um país de desigualdades em inúmeros segmentos; desigualdades de renda, raça, sociais, econômicas e regionais, disparidades que se encontram também no espaço universitário, especialmente nas públicas federais, e se traduzem em dificuldade de permanência no ensino superior. Neste sentido, as políticas públicas nascem no viés de assumir estas diferenças brutais, tentando coibi-las de diversas formas, portanto a assistência estudantil atua com essa significação, operando em diversas linhas de auxílio ao discente. Uma

destas ações é a Bolsa Permanência Nacional (Bolsa MEC), que atinge um elemento específico que são as pessoas que vivenciam estas fragilidades dispare e situações de vulnerabilidade quando tentam entrar e seguir no nível superior público de educação formal. É regulamentada pela Portaria N º 389, de 9 de Maio de 2013, e dispõe no seu artigo 3º sobre seus objetivos:

- I - viabilizar a permanência, no curso de graduação, de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas;
- II - reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil; e
- III - promover a democratização do acesso ao ensino superior, por meio da adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico. (BRASIL, 2013, p. 12)

A Bolsa MEC surge como a instrumentalização de política pública afirmativa, dentro da política de assistência estudantil, e visa atingir alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica que necessitam de auxílio para a conclusão de um curso de graduação. Especialmente o público de indígenas e quilombolas, que durante muito tempo da historicidade educacional brasileira foram privados ou negligenciados de uma participação no ensino superior; evocando, desta maneira, a democratização da educação. Santos (2012) assim discorre sobre o papel das políticas afirmativas:

As políticas de ações afirmativas, visam contribuir para que aqueles alunos mais vulneráveis e que possuem chances maiores de desistência da graduação, possam dar continuidade aos seus estudos e de forma eficaz, ou seja, prolongando o tempo de ser inserido no mercado de trabalho para se envolver com mais intensidade em seus estudos e obter o maior e melhor aproveitamento acadêmico. (SANTOS, 2012, p. 2)

Logo vemos que a afirmação parte de um estado no qual o aluno se encontra em situações diferenciadas e que podem contribuir para a baixa produtividade ou até o abandono do curso de graduação. Notadamente define-se como tal o público de alunos que sofre de vulnerabilidade socioeconômica e/ou integrantes de comunidades tradicionais que foram relegadas culturalmente. É preciso pensar que a própria Constituição Nacional de 1988, a nossa Carta Magna, prenuncia que a educação é um 'direito de todos e dever do Estado'. Portanto, as políticas de afirmação são indispensáveis para que pessoas em situação que as deixem com menos mecanismos de inserção, acesso e permanência no ensino

formal possam ter equilibradas minimamente suas condições socioeconômicas e culturais, buscando a equidade de oportunidades.

As estratégias de permanência devem sempre ser pautadas pela atenção global ao aluno, em suas variáveis necessidades, visando sempre a formação do cidadão com capacidade crítica e analítica, não apenas o êxito acadêmico. Assim sendo as políticas públicas que enfoquem a permanência necessariamente devem se articular em um conjunto de ações. Magalhães (2013) assim delimita as ações de permanência:

A permanência na Universidade e a realização do curso envolvem o atendimento a necessidades diversas que vão desde o apoio financeiro para se alimentar, para transporte e aquisição de material didático, até o suporte de acompanhamento de saúde, pedagógico e o atendimento de condições para alunos com deficiência. (MAGALHÃES, 2013, p. 21)

Evidente que as particularidades para permanência no ensino superior são inúmeras e cada aluno precisará de um auxílio menor ou maior, em diferentes dimensões, de acordo com sua vulnerabilidade e necessidades. Contudo, a bolsa permanência tenta contribuir para que tais dificuldades sejam minimizadas, mas certamente não é ainda suficiente para a eficaz manutenção de diversos sujeitos no ambiente universitário, porquanto sua contribuição nesta direção é dar suporte financeiro aos discentes, como disposto em seu artigo quarto. Interessante perceber a determinação diferenciada ao estudante quilombola e indígena, disposta nos parágrafos segundo e terceiro do referido Decreto:

§ 2o A Bolsa Permanência para estudantes indígenas e quilombolas, matriculados em cursos de graduação, será diferenciada em decorrência das especificidades desses estudantes com relação à organização social de suas comunidades, condição geográfica, costumes, línguas, crenças e tradições, amparadas pela Constituição Federal.

§ 3o O valor da Bolsa Permanência concedida a estudantes indígenas e quilombolas será estabelecido por Resolução do FNDE, após manifestação técnica da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação, em valor não inferior ao dobro do valor da Bolsa Permanência destinada aos demais estudantes. (BRASIL, 2013, p.12)

Certa proteção e respeito são dados a estas comunidades, considerando um valor maior da bolsa, correspondente ao dobro do valor disposto aos demais alunos, em decorrência das especificações ímpares vivenciadas pelos quilombolas e indígenas. No momento desta pesquisa o valor da bolsa era de novecentos reais destinados para este público. Aqui destaco uma percepção proveniente de minha

proximidade a estes estudantes, de maneira especial os indígenas. A intenção do legislador foi criar condições mais favoráveis de recebimento para este extrato social negligenciado profundamente em seus direitos; desta forma bastaria ser enquadrado como indígena ou quilombola para terem a bolsa, sem levar as condicionantes dos restantes, dispostas nos incisos I e II do parágrafo quinto:

I - possuir renda familiar per capita não superior a 1,5 (um e meio) salário mínimo; II - estar matriculado em cursos de graduação com carga horária média superior ou igual a 5 (cinco) horas diárias. (BRASIL, 2013, p.13)

O que atento é que estes condicionantes, arrolados no texto legal, necessitam ser acompanhados para ver se estão sendo efetivamente cumpridos, em que se pode traduzir em uma presença de uma equipe multiprofissional mais próxima destes estudantes, portanto uma proximidade seguramente institucional. Assim pedagogos, assistentes sociais, psicólogos, dentre outros profissionais, têm a possibilidade de estar perto deste discente e intervir, se necessário, caso identifique alguma demanda mais complexa, visto a condição de vulnerabilidade social, econômica e psicológica que impactam sua vida.

O público indígena nas universidades federais acaba por se distanciarem (ou serem distanciados) da possibilidade de uma troca mais profunda entre suas demandas subjetivas e a instituição, representadas na interação com os profissionais e suas especializações, pois não há o imperativo de acompanhamento institucional. Este fato me chamou atenção justamente em um atendimento feito por mim no campus Oiapoque, quando a equipe estava realizando os processos de acompanhamento com os outros discentes que recebem a bolsa; uma discente indígena perguntou se poderia ser atendida pelo psicólogo e neste encontro questionou justamente isto: porque a assistência estudantil é tão distante dos indígenas?

Efetivamente o que a UNIFAP oferta através da assistência estudantil a estes discentes é tão somente a bolsa, o valor financeiro, nada mais. Nisto me direciono às seguintes falas dos discentes entrevistados neste estudo:

Recebo a bolsa permanência paga pelo MEC, que é pra custear meus estudos, porque vir para a cidade, pagar aluguel, as vezes a gente traz família, a alimentação, tudo, isso é um impacto muito grande, vem pra cidade sem emprego, como é que tu vais te manter? (Sujeito 1)

Saí da aldeia pra estudar, para estar em uma universidade e saindo da minha comunidade é um outro mundo, é muito difícil porque tudo é comprado. (Sujeito 2)

Eu tenho que ter o dinheiro pra mim comprar, eu tenho que ter o dinheiro pra tirar minha xerox, eu tenho que ter dinheiro pra pegar o moto táxi ou ônibus quando não tiver o ônibus da UNIFAP, o transporte. (Sujeito 3)

Esse auxílio ele tem muito a ajudar a dar um suporte pro meu material acadêmico, para mim estudar e terminar meu estudo, é meu objetivo aqui na cidade, estudar, terminar para depois contribuir com a minha comunidade. (Sujeito 4)

Essa bolsa é de suma importância pra que a gente de uma segurada e tentar nos estabilizar, apesar que é muito pouco, o custo de vida aqui no Oiapoque é muito alto, você não sobrevive com salário mínimo aqui, só o aluguel é caríssimo, 600 reais pra cima. (Sujeito 5)

A partir da análise destas afirmações é notório o quanto se torna importante o recebimento financeiro da Bolsa MEC, posto que os discentes o disponham para custear as despesas diárias, com alto custo de vida na cidade, ao contrário do pouco gasto financeiro nas suas comunidades natais, além da utilização com dispêndios nas atividades acadêmicas. Para tanto vale o esforço pela conquista da formação superior e o retorno para auxiliar suas aldeias. Importante perceber que o deslocamento da sua comunidade para a cidade, além de se refletir na piora do aspecto financeiro, gera um impactograndena vida destes discentes, refletido em questões emocionais e comportamentais, principalmente de forma negativa, repercutindo majoritariamente na conclusão do curso e realização dos objetivos.

Neste interim cabe refletir e procurar melhorar tais políticas, aprimorando os mecanismos da assistência estudantil e as possíveis formatações que esta assistência pode assumir frente à questão indígena. Relaciono estes desafios com o espaço onde exerço minha atividade profissional, a UNIFAP, e com os discentes de origem indígena do município do Oiapoque, que estão no ambiente acadêmico. Procuro elucidar através da opinião deles o que a instituição oferta atualmente como assistência estudantil. O que infiro é que apenas o recebimento de auxílio financeiro é insuficiente para legitimar a presença indígena dentro dos muros universitários, logo é preciso ouvir mais atentamente estes discentes e elevar a compreensão sobre estas inter-relações da instituição com assistência estudantil e com os indígenas acadêmicos, público segregado historicamente.

### 3.3 UNIFAP, ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E O DISCENTE INDÍGENA

O caminho desta dissertação atravessa a construção da política de assistência estudantil no âmbito da Universidade Federal do Amapá, e a discussão institucional proveniente da diversidade de atores interessados na sua constituição, culminando com a promulgação da Resolução Nº 14/2017 – CONSU, que determina os parâmetros institucionais para efetivação das diretrizes nacionais do PNAES e as orientações do FONAPRACE. Dispõe no seu artigo primeiro:

A Política de Assistência Estudantil se traduz em um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão de cursos de graduação dos estudantes das IFES, na perspectiva da inclusão social, formação ampliada, produção do conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida. (UNIFAP/CONSU, 2017, p. 2)

O que me despertou atenção neste inicial artigo é justamente a caracterização da política de assistência estudantil como instrumento que vai além de critérios de evasão e retenção do aluno nos cursos, demonstrando a preocupação com o reconhecimento da existência de múltiplas idiossincrasias. Busca efetivar a inclusão social destes elementos e se pauta na produção do conhecimento, tudo atrelado ao avanço positivo da qualidade de vida e desempenho acadêmico. Desta maneira, com sua recente edificação, é de se supor que ainda seja modesta sua concretização, com percalços que necessitam ser ultrapassados e, conseqüentemente, com um desenvolvimento mais eficaz. Acrescente-se que a equipe disposta é diminuta para o volume de procedimentos decorrentes da concretização da política de assistência estudantil na UNIFAP, composta atualmente por dois assistentes sociais e dois psicólogos para um universo aproximado de oito mil alunos.

A minha ação profissional junto aos discentes me fez perceber algumas situações relevantes que acredito serem pertinentes a este estudo. Aqui me refiro a um condicionante do estudo etnográfico: olhar o familiar com estranhamento. Desta maneira, como psicólogo atuante na assistência estudantil, procuro compreender algumas características das demandas dos alunos que estavam em atendimento por mim. Invariavelmente são situações emocionais com as quais os discentes não conseguem lidar, mantendo relação íntima com uma nova forma de vivência de estudo, com o abandono de um espaço já conhecido, portanto a transição de uma

condição de estudante de nível médio para um status de acadêmico de nível superior, ocasionando pressão familiar, mesmo que velada, e social.

Quando analiso esta situação na minha intervenção com os discentes indígenas, o cenário que se apresenta traz consigo uma particularização única e diz respeito à própria circunstância de *ser indígena*, o que torna suas demandas incomparáveis. Soma-se a experiência da entrada em um ambiente que se demonstra hostil ao invés de acolhedor, suscitando também uma variedade de sintomas emocionais. Logo é imprescindível olhar tais demandas com delicadeza e procurar identificar os condicionantes que se apresentam; não só apenas por um critério técnico da ciência, percebendo as sutilezas particulares que extrapolam tais preceitos.

Assim, entendo que a UNIFAP, com a publicação da Resolução 014/2017 que delibera sobre a assistência estudantil, vem tentar suprir as demandas dos estudantes, com a propriedade de abrir o diálogo com estes, estabelecendo como princípios em seu segundo artigo:

I- enfrentamento das desigualdades sociais, para ampliação e democratização das condições de acesso e permanência dos estudantes no ensino público federal; II- priorização do atendimento às necessidades socioeconômicas, psicossociais, pedagógicas e de qualidade de vida visando à formação integral do estudante; III- reconhecimento da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber – como valor ético central; IV- compromisso com a qualidade dos serviços prestados; V- fortalecimento da formação humanística no processo de aprendizagem do educando; VI- empenho na eliminação de todas as formas de preconceito e discriminação, incentivando o respeito à diversidade e inclusão, e discussão das diferenças; VII- transparência na divulgação dos recursos, auxílios, programas e projetos da Assistência Estudantil, bem como nos critérios para obtenção e manutenção dos mesmos; VIII- trabalho integrado as unidades que desenvolvem políticas aos discentes. (UNIFAP/CONSU, 2017, p. 2)

No decorrer do texto, mesmo privilegiando a inclusão social e consequentemente o combate à desigualdade, não vemos nenhuma menção sobre o papel relevante das minorias sociais, especialmente de indígenas e negros. Posto que o Amapá seja um Estado composto enormemente por essas comunidades, inclusive em seu núcleo urbano onde há localidades quilombolas e a circulação de diversos povos indígenas é implacável e natural a presença destes na universidade, com ênfase ao crescimento, decorrentes do incremento da política de cotas. Pela discussão sobre a condição das populações que compõe as minorias no Brasil era esperado que fosse ressaltado nesta Resolução uma notificação proeminente sobre

as referidas populações, que demonstrasse sua importância para a sociedade amapaense. A meu ver isto implica a presunção de que a população indígena não alcança relevância no interior de uma sociedade da qual faz parte como alicerce. O ofício do Conselho de Caciques direcionada à reitoria da universidade em maio de 2018 aponta nesta direção, quando percebem a conduta institucional com referência à implementação das políticas afirmativas, reivindicação nítida no trecho seguinte:

Essa resolução foi discutida e elaborada sem a nossa participação, não havendo NENHUM membro de nossa comunidade nessas discussões e também nenhuma representação de nossos parceiros. (Ofício nº 120/CCPIO/2018)

Aqui é notório como a participação de um grupo que tem intenso interesse na concepção de uma política não é acionado para fazer parte deste processo, acarretando que outros, neste caso as instâncias da administração superior da universidade, decidam diretrizes que lhe atinjam inteiramente. Este protesto do Conselho de caciques se impõe frente à promulgação em 29 de novembro de 2017 da Resolução 039 que dispõe sobre as políticas afirmativas no âmbito da UNIFAP, sendo esta Resolução de significativa importância para este público. A Resolução 039/17 traz em seu bojo especificações e critérios relacionados ao ingresso do estudante participante da política afirmativa. Estabelece vagas específicas nos cursos preparatórios das ações de extensão com o propósito de viabilizar seu ingresso tanto em cursos de graduação como de pós-graduação, inclusive na elaboração de projeto de pesquisa e em cursos de língua portuguesa para estrangeiros. Institui acompanhamento deste acadêmico no decorrer do curso com suporte e apoio psicopedagógico, atendimento específico à pessoa com deficiência e ajuda econômica através da assistência estudantil para alunos com renda per capita inferior a 1,5 salários mínimos. Aos alunos egressos delibera sobre a criação de banco de dados e origina política institucional de levantamento sobre o desenvolvimento na atividade profissional dos graduados. No que concerne às ações de acompanhamento destes estudantes, atividade basilar da assistência estudantil, a Resolução determina em seu oitavo artigo, inciso IV:

Formação político-social do acadêmico, com emprego de metodologias de interação que privilegiem o reconhecimento de suas características socioculturais e econômicas, a fim de ampliar seu repertório político-cultural e estimular uma participação protagonista e solidária na Universidade. (UNIFAP/CONSU, 2017, p. 5)

Seja pela recente institucionalização, seja pela falta de apoio ou pelo número insuficiente de técnicos para sua efetivação, o que se percebe na UNIFAP é que as políticas afirmativas ainda estão em estágio embrionário, sem ações contundentes que as alavanquem no universo acadêmico e na sociedade amapaense. No que diz respeito a especificações indígenas, após esta Resolução o movimento indígena na cidade do Oiapoque, principalmente através do Conselho de caciques, provocou agitações e protestos pela real efetivação das medidas, mesmo que não tenham participado dessa formulação específica. Neste período, da publicação da Resolução 039/2017 até o desenvolvimento deste estudo, contundentes articulações dos indígenas culminaram com o lançamento do Edital número 12, de 08 de junho de 2018, que dispõe sobre a abertura de primeiro processo seletivo extraordinário de ingresso de indígenas e quilombolas nos cursos de graduação do campus binacional, no Oiapoque, para o segundo semestre do referido ano. Chama atenção para a pressão do Conselho de Caciques e pela recomendação do Ministério Público Federal que versa sobre a necessidade de promover:

a) no campus binacional, a realização de processo seletivo diferenciado para indígenas e quilombolas, com reserva de vagas para todos os cursos de graduação, para ingresso no ano letivo de 2018 (2º semestre), levando em consideração a educação diferenciada implementada pelos respectivos povos tradicionais; b) a efetiva participação das comunidades indígenas e quilombolas no processo de formulação e execução do sobredito processo seletivo diferenciado, a ser implementado pela UNIFAP.

No âmbito das práticas institucionais para os povos indígenas perpetradas pela UNIFAP, desde a constituição das políticas afirmativas e da assistência estudantil a partir de 2017, notoriamente o que se apresenta é a realização deste processo seletivo em 2018. Neste mesmo ano um aspecto negativo surge frente às demandas do movimento indígena em todos os níveis, visto a tensão surgida com a promessa de um novo governo federal, que declara fortemente ser contrário às políticas para indígenas existentes até o momento, temores que se confirmaram com a finalização do processo eleitoral. Agora em 2019 o movimento indígena receia pela perda de seus direitos, de suas terras e da instauração de uma política que prega o fim dos povos originários como entes historicamente segregados, ameaçando a própria permanência destes sujeitos nas instâncias educacionais. Se pronuncia a diminuição de receitas para a manutenção dos cursos de Licenciatura Intercultural e

pagamento de bolsas de permanência destinadas exclusivamente a este público, fato que ficou evidenciado quando estive em atividade no campus binacional. As intervenções de caráter afirmativo e que buscam equidade aos grupos marginalizados estão em um caminho de declínio no âmbito das instituições federais de educação, inclusive na UNIFAP no atual contexto político.

De outro lado, alguns autores apresentam estudos de como as políticas afirmativas e a assistência estudantil se comportam em diversas outras instituições. Bergamaschi, Brito e Doebber (2018) apontam em seu estudo a falta de presença das comunidades indígenas nas deliberações que lhes atingem, semelhante ao que é percebido na UNIFAP, e atribuem o fato em consequência das instituições ainda não terem familiaridade com as inúmeras questões que envolvem o povo, a cultura, a organização coletiva e histórica dos indígenas, mantendo uma fragilidade na aproximação com os que tentam uma vida acadêmica. Distinguem os autores que os sujeitos envolvidos nessa complexa inclusão proporcionam um empenho duplo: sociedades indígenas em uma batalha para que suas reivindicações para acesso e permanência sejam supridas e a instituição universitária tentando criar estratégias para uma permanência com qualidade, em um caminho que por vezes pode se mostrar incompreensível por alguma das partes.

Ferreira (2019), ao analisar o movimento educacional indígena no Amapá, infere que os esforços dos setores públicos, impulsionados pela Constituição de 1988, não conseguiram uma adequação positiva que responda aos anseios particulares dos povos indígenas. Contudo assinala que agora os indígenas não são mais vistos como uma figura mítica, tornam-se sujeitos de direitos e se perfazem como entes de composição da sociedade nacional. Apresenta ainda a conquista, conseguida através dos pleitos históricos do movimento indígena, do curso de Licenciatura Intercultural Indígena como extremamente significativo aos povos do município do Oiapoque, no estado do Amapá, na busca pela inserção nos cursos de formação superior, criando novas possibilidades de desenvolvimento educacional para as variadas comunidades e etnias.

Angnes et al (2017), no desenvolvimento de seu trabalho, ressaltam que atualmente as universidades estão atreladas apenas à concepção de acesso e ampliam um entendimento de que a condição de equidade almejada pelos indígenas deva ser pensada como projeto político educacional, acrescido de recursos tanto materiais como humanos. Ao escutarem as vozes e o silêncio dos indígenas, os

pesquisadores referem que os caminhos apresentados pelas políticas afirmativas promovem mais uma expansão negativa de aceitação e uma concordância com as sutis práticas de injustiça e discriminação, atingindo sobremaneira as emoções e sentimentos dos discentes indígenas.

Barroso-Hoffmann e Lima (2007) aludem que a formação de estereótipos sobre a população indígena é uma barreira significativa para as políticas afirmativas; o que ocorre pela cultura assimilacionista e atitude etnocida do Estado brasileiro, pelas quais o indígena sempre fora visto como indivíduo em transitoriedade para a categoria de cidadão, sendo integrados ao conjunto nacional. Isso repercute nas esferas da educação superior, pois cria a tendência de reduzir as diversas formações étnicas e culturais, determinando quem é indígena por critérios elaborados por entes institucionais, e tendem para uma generalização viciada. Assim, a universidade negligencia uma oportunidade de aprendizado e crescimento com a presença indígena, sem vivenciar uma nova construção simbólica sobre a realidade pela perspectiva diferenciada de uma sociedade originária. Os autores acrescentam que para uma efetiva presença de alunos indígenas nas universidades federais é necessária uma reestruturação de currículos, carreiras universitárias e novas áreas de pesquisa, ampliadas pela participação desta coletividade.

Os estudos destes autores, quando transpassados para a realidade da UNIFAP, me fazem perceber como persiste uma incipiente atuação institucional no âmbito do campus binacional do Oiapoque, mesmo que esteja imerso em um território que 'respira' a presença indígena em todos os seus aspectos, como registrado no capítulo 1. Neste sentido apresento as vozes dos discentes e suas percepções sobre a atuação da assistência estudantil, a importância da Bolsa MEC e a presença da UNIFAP na vivência deles, e as primeiras falas fazem referência ao acesso:

No Oiapoque que sem tem uma educação pública se dizendo igual aos dos outros, do restante do país, as pessoas conseguem entrar numa universidade via ENEM, são poucos que tem acesso aos cursos mais procurados que é medicina e direito, devido a educação, que é falha, imagine na aldeia onde mal se chega professor. (Sujeito 3)

A gente fazia o ENEM e não alcançava as notas pra poder cursar, particular é caro e a gente não tem recurso financeiro pra pagar. (Sujeito 5)

Percebemos que as falas trazem uma imagem já conhecida e explorada em outros estudos, o incipiente processo de escolarização no ensino médio para a

comunidade indígena, mesmo que esteja preconizada na Carta constitucional a fomentação de educação com qualidade, respeitando as subjetividades indígenas. Acrescente-se que a educação brasileira já é deficitária, tornando-se ainda mais prejudicada no distante município do Oiapoque. Então é notável a necessidade de políticas públicas que propiciem às minorias indígenas o acesso e permanência nos cursos superiores da UNIFAP, como fica patente nas falas abaixo dos entrevistados:

Acredito que muitas pessoas vão ingressar através das ações afirmativas, agora muitos indígenas, muitos quilombolas, deveria também ter pra pessoas de baixa renda, pra essas pessoas que vem de escolas rurais. (Sujeito 1)

Eu tive que esperar aqui o curso de direito e as ações afirmativas para poder ingressar. (Sujeito 2)

Teve as ações afirmativas, que a gente entrou pelas ações afirmativas, e teve o curso de direito, então era uma opção que eu queria também e então pensei 'eu vou fazer né' pra fazer esse sonho e ao mesmo tempo lutar pelo meu povo. (Sujeito 5)

Vislumbro aqui certas dificuldades do distanciamento e pequena envergadura do campus binacional frente às necessidades da população. A fala remete para a abertura de cursos que tem peso histórico na sociedade, como direito, sendo clamados pela comunidade e que não se perfazem para o alcance de todos, com abrangência ainda menor para os pleiteantes indígenas; o que marca a imperativa composição de ações afirmativas para o ingresso dos indígenas e de outras minorias, como quilombolas, pessoas de baixa renda e camponeses, mesclando o sonho de cursar o ensino superior com o desejo de ajudar sua comunidade.

Como já evidenciado, o curso de Licenciatura Intercultural Indígena implantado em 2007 traz uma força a mais para o acesso destes sujeitos na educação superior, favorecendo a disseminação deste desejo dentro das comunidades indígenas, através de professores nativos, e criando uma real possibilidade de entrar na universidade, anteriormente prejudicados pela falta de tais profissionais nativos, evidenciados nos trecho seguintes:

Graças a deus nos temos bastantes professores, depois da Licenciatura Indígena, se formando pra estar dando esse apoio essa assistência e educação lá dentro de nossa comunidade. (Sujeito 2)

É uma dificuldade muito grande que a gente tem de ter um professor não indígena, que não fala a língua indígena. (Sujeito 4)

A UNIFAP surge com o intuito evidente de dar suporte para as comunidades indígenas do Oiapoque, pois nasce da implantação do curso de Licenciatura Intercultural Indígena, ainda como polo norte do campus Marco Zero, constituindo-se em Campus próprio no ano de 2013. O que é percebido atualmente é que os indígenas tem esse entendimento sobre o estabelecimento da UNIFAP na cidade e percebem seu afastamento significativo das demandas indígenas neste decorrer do tempo; visualizam também que os estudantes não indígenas compreendem diferentemente isto e acabam por estigmatizar os demais, como enunciado nos fragmentos de entrevista abaixo:

Ficou uma impressão que nos pressionamos a universidade pra gente estar aqui dentro e isso refletiu entre os acadêmicos não indígenas “ah os indígenas estão ai por pressão, a universidade não queria não”. (Sujeito 1)  
A gente conquistou isso aqui, nos temos esse campo binacional pela conquista dos povos indígenas, a gente tem uma longa historia nisso aqui, se a gente não batesse o pé, se a gente não gritasse em querer uma universidade aqui não tinha, eu te garanto que não tinha. (Sujeito 5)

Contudo entendo na minha relação com os acadêmicos indígenas e no ambiente universitário, que por ser tratar de um campus ainda jovem e acanhado, esta suposta adversidade pode se transformar em potência, desde que haja uma proposição conjunta para o crescimento institucional que abarque toda a comunidade acadêmica e a diversidade oiapoqueense. Ao me aproximar do discente indígena sua voz indica que existe uma convergência à união, ao trabalho conjunto e comunitário, oriundos da postura apreendida na sua comunidade, em meio às tradições e relações sociais baseadas na solidariedade; assim refletem a universidade sob essa premissa e tendem a pensar nas relações com a UNIFAP desta forma, mesmo que não sintam uma contrapartida da instituição, como elaborado nos depoimentos:

A gente conhece a cultura deles eu queira que eles conhecessem a minha, contribuiria muito nesse sentido, de mostrar pra eles como a nossa vida é, como é importante a gente ser unido, como é importante a gente estar, eu indígena e você não indígena, unido na luta, por uma conquista boa, de uma universidade qualificada, uma universidade que de suporte pra gente. (Sujeito 1)

São diferentes culturas, mas que a gente pode associar essas culturas. A universidade meio que se isola, é cada um por si e deus por todos, eles não tem aquela concepção de união. (Sujeito 1)

Acredito que a partir do momento que nós estamos aqui dentro, nós sabemos realmente o que é o Oiapoque, o que é tá numa Guiana, uma área de fronteira, nós vamos poder muito ajudar não só as comunidades

indígenas mas a população do Oiapoque e levar a universidade ao topo, quem sabe uma das melhores. (Sujeito 3)

Os condicionantes de ser indígena nos espaços da UNIFAP à primeira vista deveriam tender para uma facilidade mais proeminente, devido ao espaço universitário estar imerso em uma cidade com forte presença da cultura e tradição indígenas, do modo de vida diferenciado e de percepções de mundo distintas. O recorte deste estudo com os discentes indígenas aponta para as problemáticas levantadas pelos diversos estudos vistos e pelas falas do aluno, do indígena que tem a vida atravessada por circunstâncias diversas. O peso cultural de ser indígena não adquiri relevância no espaço universitário, negligenciado e desvalorizado no ambiente cosmopolita da universidade. Ainda são incipientes as ações com viés de provocar igualdade significativa para os indígenas e a UNIFAP demonstra pouca articulação frente aos desafios que se apresentam, com a imperiosa necessidade de construir políticas afirmativas para a concretização dos anseios dos povos originários.

A assistência estudantil, com sua recente estruturação e equipe técnica mínima na UNIFAP, deve assumir a postura de proximidade e criar caminhos comuns pela lógica do diálogo, troca de ideias e respeito às diferenças. O ilustre jurista e ex Ministro do Supremo Tribunal Federal, Joaquim Barbosa Gomes (2001), sintetiza o que deve ser atingido pelas políticas afirmativas:

As ações afirmativas atuam como mecanismo de incentivo à educação e ao aprimoramento de jovens integrantes de grupos minoritários, que invariavelmente assistem ao bloqueio de seu potencial de inventividade, de criação e de motivação ao aprimoramento e ao crescimento individual, vítimas das sutilezas de um sistema jurídico, político, econômico e social concebido para mantê-los em situação de excluídos. (GOMES, 2001, p. 137)

Nesta vertente a universidade, por praxe, deveria estimular a gama de potenciais existentes nos discentes. Porém, o que percebo nestes itinerários pelas paisagens únicas do município do Oiapoque é justamente o oposto, acaba por mitigar a capacidade e dilapidar a subjetividade, percepção que neste estudo se traduz pela voz dos discentes indígenas, voz ainda subalternizada como a quinhentos anos atrás. “Agir *afirmativamente* significa ter consciência desses problemas e tomar decisões coerentes com o imperativo indeclinável de remediá-los” (GOMES, 2001, p. 139) e um dos caminhos que visualizo como capaz de intervenção pela assistência estudantil é a subjetividade destes estudantes.

Complicações emocionais e sentimentais são indissociáveis da falta de efetividade maior destas ações afirmativas. Portanto é imprescindível trabalhar aspectos considerados importantes e que comporão a qualidade de vida deste discente.

## **4 SUBJETIVIDADES INDÍGENAS NO ESPAÇO UNIVERSITÁRIO: UM OLHAR PELO CONCEITO DE QUALIDADE DE VIDA**

Neste capítulo trato da formação conceitual atual do construto Qualidade de Vida (QV) e suas perspectivas dentre estudantes indígenas assistidos pela política estudantil. Procuo investigar sua importância analítica, atrelando principalmente as nuances particulares da vida estudantil universitária às variáveis condicionadas à entrada do mundo indígena na academia. Busco verificar como estes estudantes refletem sobre sua qualidade de vida no que concerne à vida entre o mundo acadêmico e o tradicional em comunidade, notadamente através da perspectiva destes discentes, imersos em uma subjetividade e epistemologia singulares.

### **4.1 SUBJETIVIDADE, CULTURA E TRADIÇÃO**

As diversas formas de enfrentarmos as mais variadas situações sociais e psicológicas do nosso cotidiano nos colocam em uma superposição de desgastes tanto físicos quanto emocionais. Desta maneira, ressalto a elaboração do conceito de Qualidade de vida, abrangendo não somente questões de saúde física, mas também acerca do estado psicológico de uma pessoa, suas relações sociais e seu envolvimento com o meio ambiente no qual está inserida, realçando a subjetividade do indivíduo e sua imersão nas relações sociais diferenciadas. Portanto, o cultivo de uma melhor qualidade de vida torna-se essencial para o bem-estar do indivíduo e conseqüentemente para o desenvolvimento humano.

Busquei a investigação sobre a Qualidade de vida em virtude de minha atividade em psicologia requerer uma apreciação desta condição entre os alunos que procuram o atendimento, além de estar em planejamento a criação de um núcleo de Qualidade de vida e saúde mental voltado ao acompanhamento dos discentes da UNIFAP. Entendo que o olhar sobre a Qualidade de vida nos traz uma perspectiva sobre o indivíduo que comumente denominamos de biopsicossocial, atrelando dimensões subjetivas ao sujeito. Dimensões que atravessam aspectos físicos, emocionais, sentimentais e interações sociais, sempre atrelados a própria história de vida e imersão cultural.

Assim, procurei investigar a subjetividade de alguns aspectos da condição de vida atrelada ao cotidiano do discente indígena que se traduzem ou se encaixam no conceito de Qualidade de vida. Tal processo desencadeia a determinação do que seria a subjetividade, especialmente nos moldes da ciência psicológica, entendendo que esta se edifica hoje como um objeto de estudo vigorado dentro da mesma. Logo, é fecundo que me detenha em uma apreciação acerca desta profusão da subjetividade nos meandros dos estudos e pesquisas em Ciências humanas. Para Medeiros e Pereira (2018) a subjetividade é

Algo processual e indistacável das questões sociais e culturais, superando as dicotomias antes pensadas, tais como individual em contraposição ao social e passando a pensar o indivíduo como existindo dentro do social, transformando a realidade e sendo transformado por ela, numa tensão constante. (MEDEIROS E PEREIRA, 2018, p. 13)

Distanciando de suas primeiras concepções, na qual a subjetividade era entendida como algo interno e intangível, similar à mente ou alma, prevalece atualmente a ideia de dinamismo entre o sujeito e o seu meio próximo, numa perpétua articulação que acaba por criar trocas entre a singularidade do individual e o aparato social, ambos interferindo na realidade comum. Desta forma se constrói o sujeito social que intervém e se apresenta nas formas de viver e nos campos sociais. Assim “valores, ideias e sentidos ganham um registro singular, tornando-se matéria prima para expressão dos afetos vividos nesses encontros” (MANSANO, 2009, p.111), deferindo à subjetividade um aspecto processual e de contínuo movimento, repleto de possibilidades, atrelado à presença de sentimentos nas relações sociais.

O que indico é que a Qualidade de vida, em suas particularidades analíticas, torna-se um modo de enxergamos a subjetividade dos indivíduos posto que percorra as singularidades das relações sociais e como o sujeito lhes apreende, mergulhado em sua cultura e sua sociabilidade. Para Mansano (2009), “os modos de subjetivação podem tomar as mais diferentes configurações, sendo que estas cooperam para produzir formas de vida e formas de organização social distintas e, cabe insistir, mutantes” (MANSANO, 2009, p.114). Desta maneira, quando falamos sobre a constituição subjetiva do sujeito estamos relacionando a sua historicidade e seu campo experiencial, sem, contudo, compreendê-la como algo intrinsecamente interior e imutável. Portanto ao vislumbrá-la desta forma

Implica tratá-la como figura histórica que não tem centro, permanência, inerência ou substância, nem qualquer sentido, naturalizante, biológico, genético ou determinista, e pensá-la em movimento, como virtualidade, efeito holográfico que existe concretamente ali onde não há nada de palpável. (MARTINS E PRADO FILHO, 2007, p. 16)

Pensando deste jeito, os povos indígenas produzem a sua subjetividade nos sentidos atribuídos às formas de interação com o mundo ao seu redor em um tanto de centena de anos, eternizados e passados através da sua tradição, na convivência social e materializada nas suas variadas práticas. Carl Gustav Jung (1964), grande pensador da psicologia, ao inferir sobre a psique (ou alma) dos povos 'primitivos', imbuindo o sentido de subjetividade a estes, refere que para tais comunidades

A consciência tem um nível de desenvolvimento diverso do nosso, a "alma" (ou psique) não é compreendida como uma unidade. Muitos deles supõem que o homem tenha uma "alma do mato" além da sua própria, alma que se encarna num animal selvagem ou numa árvore com os quais o indivíduo possui alguma identidade psíquica. (JUNG, 1964, p. 24)

Reflete Jung (1964) que estes povos determinam seu nível de consciência e suas instâncias subjetivas primordialmente nas relações que desenvolvem com seu meio natural e com entes próximos, quebrando a noção de individualidade ou de uma identidade singular, mas sim uma difusão nas aproximações com outros seres, dando sentido igualitário a estes que dividem o mundo consigo. Estas formatações se traduzem em cultura e identidade que alicerçam a subjetividade dos sujeitos originários, além de propiciar a constituição de instâncias comportamentais vinculadas à tradição. No seu estudo, Coutinho (2009) aponta que tradição "designa, ao mesmo tempo, um legado cultural ou, se preferirmos, um objeto, o produto da atividade humana, e a sua reprodução ou transmissão no tempo: o processo por meio do qual esse produto é socialmente elaborado" (COUTINHO, 2009, p. 86).

Assinala o autor duas principais concepções sobre os sentidos da tradição: 1) a metafísica, que se divide entre uma caracterização objetivista, vinculada a uma aceção objetiva da realidade e que desmerece uma ação processual do sujeito sobre a cultura, negligenciando seu caráter histórico, se configurando com a naturalização de objetos de maneira estanque e inalterável. Assinala outra possibilidade denotada de subjetivista e enfatiza grandemente uma abstração do aspecto ativo da tradição, sem considerar os condicionantes objetivos existentes e que se lança de maneira dinâmica, sem a possibilidade de controle dos sujeitos, atuando dentro de normas próprias. 2) A concepção dialética de tradição

contempla uma visão na qual os processos estruturais transmitidos do passado são entendidos como atividades criadoras, com a finalidade de objetivar as ações humanas no tempo; assim a tradição “é compreendida como atividade de seleção, valoração, interpretação e afirmação do acervo cultural legado pelo passado” (COUTINHO, 2009, p. 87).

A partir destes empenhos analíticos o autor defende que no Brasil o entendimento hegemônico de tradição é contemplado pela concepção metafísica, pensando a cultura como algo objetivado e que busca manter as relações sociais vigentes, sustentando a dominação por classes hegemônicas e suas visões de mundo. Coutinho (2009) reflete então que as tradições das classes subalternas se balizam como atitude contra hegemônica, necessitando constituir uma *organização da cultura*, que procura “elaborar uma visão crítica do mundo com base no próprio conhecimento das massas” (COUTINHO, 2009, p.97), trabalhando na interseção articulada entre os povos e os pensadores intelectuais, em um processo dialético.

Portanto, ao nos aproximarmos da subjetividade, da cultura e da tradição indígena torna-se compreensível que caminham em itinerários distintos e pouco valorizados quando expostos a espaços que se opõe ou martirizam tais idiosincrasias; espaços que buscam garantir sua posição de dominância. O que percebo nesta dissertação é a incólume posição da universidade frente às fartas possibilidades de interação com os predicados indígenas no município do Oiapoque. Como manifestação da cultura, tradição, expressão de sua organização social e subjetividades na cidade, elencando medicina tradicional, adornos corporais, simbolismos, xamanismo, cantos, danças e ritos temos a festa ou ritual do Turé. A celebração congrega as etnias expoentes da cidade em um festejo tradicional que ocorre anualmente no momento em que o céu está preenchido pela maior lua de outubro. Tem o objetivo finalístico de manter vivo um modo de existir, entender e de se relacionar com o mundo que vem perdurando por séculos.

O Turé é um cerimonial que festeja e agradece as pessoas invisíveis que existem no Outro Mundo e propiciam cura através das práticas rituais xamânicas dos pajés; estes seres são chamados de Karuãnas. Os pajés são os personagens principais para evocação dos Karuãnas, através da dança, cantos (que não se repetem), fumo e da ingestão da bebida caxixi (bebida fermentada a base de mandioca, feita pelas mulheres dias antes do ritual), atraindo as pessoas invisíveis que chegam para ouvir os cantos e beber conjuntamente o caxixi. Como médico,

sábio e líder dentro das aldeias, o Pajé tem a reponsabilidade de comunicar-se com os Karuãnas, tendo um canto específico para interação com cada pessoa do outro mundo, com o dom da vidência que pode nascer com o indivíduo ou ser aprendido. Os Karuãnas são seres que vivem no Outro Mundo e são provenientes dos rios, matas e espaço, geralmente são espíritos de animais ou estrelas. Como exemplos temos a cobra grande e iara (a sereia amazônica) dos rios, o curupira e a matintapepera da terra, e do espaço tem o Laposiniê (ou sete estrelas em português), conhecidos como os grandes médicos do Outro Mundo e que são chamados pelos pajés para curar as pessoas visíveis. Alguns Karuãnas vêm ao mundo visível e acabam por manter relações amorosas e sexuais com as pessoas.

No rito do Turé cada artefato possui um significado e importância. Na cuia deve ser servido o caxixi, os maracás são responsáveis em manter o ritmo para evocação dos Karuãnas, as mulheres usam um de cabo longo e o Pajé utiliza um de cabo curto; são preenchidos de sementes e adornados com penas brancas e vermelhas. Os bancos no qual sentam podem ser feitos de cedro ou marupá e são desenhados em formas de aves, cobra grande, jacarés e espadarte. O banco da cobra grande é destinado aos homens que bebem o caxixi, os de jacaré são para as mulheres; os bancos menores e em formato de arara são concedidos aos pajés para realização do ritual ou para práticas de cura, ficando no centro, ao lado do principal mastro. O banco de urubu fica restrito às pessoas que desrespeitaram os regramentos do Turé e vão se resignar ingerindo grandes cuias de caxixi. Muitos outros detalhes são intrincados no rito. Porém, para efeito dessa dissertação, o objetivo é de demonstrar tais práticas singulares da existência do indígena nos meandros da cidade do Oiapoque.

Este ritual é de enorme complexidade e significado, sendo manifestação incontestável de toda a tradição e subjetividade indígena presente nas comunidades do Oiapoque. Ressurge com força após a criação do museu Kuhai que tem como uma de suas finalidades fortalecer e disseminar as tradições indígenas das sociedades do Oiapoque. Entretanto, este ritual está sempre em embate desigual com a intrusão das religiões evangélicas dentro das aldeias. Evidentemente as práticas culturais indígenas atualmente são atravessadas por aspectos da cultura dominante que se impõe a mais de quinhentos anos, denotando uma configuração cultural que não se determina somente pela antiguidade da tradição, mas agora se imbrica com a figura cultural do colonizador.

Burke (2003) aponta que aspectos culturais, especialmente do cristianismo, foram infligidos pela força ou pela ameaça dos colonizadores, no que vai denominar emprestadores, sobrando ao indígena, ou aos que faziam o empréstimo cultural, sucumbir aos ditames impostos, mesmo que ocorra uma "aculturação inversa' em alguns domínios, já que os colonizadores gradualmente adotaram elementos da cultura nativa, do tabaco à rede", (BURKE, 2003, p. 66), todavia sem a imposição pela força.

Burke (2003) continua em sua análise com o conceito de Hibridismo cultural e assinala quatro possibilidades de cenários para o que irá acontecer às culturas no futuro. A primeira distinção referida é posta como uma Contraglobalização, uma situação de resistência ou revolta em desfavor da globalização cultural e em prol de culturas locais. Entretanto, para Burke (2003) esta oposição "está fadada ao fracasso no sentido de que os objetivos daqueles que fazem parte da resistência, deter a marcha da história ou trazer de volta o passado, são inatingíveis" (BURKE, 2003, p. 105). Outro ponto destacado é a denominada Diglossia Cultural, no qual nos tornaremos seres bi-culturais, apreendendo circunstâncias de uma cultura nativa e de outra aderente, de maior envergadura; como exemplo temos a língua, geralmente somos levados a possuir o domínio de outra língua que não a materna. Para Burke (2003) esta é a hipótese com relevante capacidade de acontecer, visto ser uma variante mais sutil das propostas de futuro cultural. Um terceiro ponto discutido é a possibilidade da Homogeneização cultural, sendo um processo no qual as culturas se entrelaçam como em um caldeirão e surge uma nova vertente de potencial global; segundo o autor este é o percurso natural que a globalização traz, contudo "é uma homogeneização mais complexa no sentido de uma variedade de estilos rivais, abstratos e representacionais" (BURKE, 2003, p. 108), abaliza uma maior liberdade individual em contradição à redução da diversidade global. A última ponderação de Burke (2003) sobre o futuro das culturas é propriamente designada de Hibridismo Cultural, fomentando a concepção de mistura cultural e enfatiza discussões sobre uma visão negativa que transcorre pelo ideário de desintegração e perda cultural, ou pelo postulado que entende como um processo positivo, permeado pela concepção do nascimento de novas manifestações culturais. Para o autor

Estamos vendo a emergência de uma nova forma de ordem cultural, uma ordem cultural global, mas que [...] pode rapidamente se diversificar, adaptando-se a diferentes ambientes locais. Em outras palavras, as formas híbridas de hoje não são necessariamente um estágio no caminho para uma cultura global homogênea. (BURKE, 2003, p. 117)

Quando se reflete em que situação as culturas, tradições e subjetividades indígenas estão, sob esta ótica de hibridização, é perceptível que transitam em alguns destas dimensões. Ao direcionarmos o olhar para os povos do Oiapoque apreendemos que eles se enquadram dentro destas quatro perspectivas de futuro cultural. Com movimentos de resistência buscam a permanência de sua forma *pura* de cultura, atrelados então ao movimento de contraglobalização; ao serem alfabetizados em sua língua natal e na língua colonizadora vemos que estão sendo postos dentro da configuração de diglossia cultural; acerca da homogeneização cultural percebo que as comunidades indígenas do Oiapoque se entrelaçam com a própria população não indígena, criando uma cultura única, local, mas que ainda tem ponto de divergências subjetivas, quando pensadas individualmente pelas tendências culturais originárias de cada um; pela lógica do hibridismo cultural entendo que é uma das concepções percebidas dentro do ambiente acadêmico, posto que é impensável a mistura cultural neste ambiente. E como já apontado nesta dissertação este hibridismo cultural não ocorre pelo entendimento que surgirá uma cultura dialética; pelo contrário, já foi explanado que a cultura indígena segue um caminho negativo no qual a tradição indígena ainda é entendida como saber impróprio, principalmente pelo Estado, dentro do ambiente acadêmico. Para Ferreira (2013)

Os símbolos coloniais produzidos pelos discursos oficiais, ao deslizarem pelas fronteiras das diferenças culturais e serem apropriados pelos grupos minoritários colonizados, à medida que passam a compor outros contextos discursivos, assumem novos sentidos e valores. A hibridização dos discursos surge, assim, como efeito do poder colonial que produz as diferenças de acordo com as quais são definidos os termos que pautam as relações de alteridade. (FERREIRA, 2013, p. 37)

Este entrelaçamento cultural dentro do espaço de poder, pela égide de uma relação desigual entre os discursos subjetivos do ente colonizador e do ente colonizado, tende certamente para a força do discurso científico acadêmico ocidentalizado em detrimento do acervo tradicional indígena, configurando uma situação que gera patamares únicos de vivências. A questão posta neste capítulo é

como estes processos atingem os estudantes indígenas do Oiapoque, visualizando-os pelo conceito de qualidade de vida, sob a escuta dos discentes indígenas.

#### 4.2 UMA VARIÁVEL NOVA PARA ESTUDOS: A QUALIDADE DE VIDA

O tema Qualidade de vida (QV) aparece recentemente como um objeto de estudo e pesquisa. Para Seidl e Zannon (2004) isto decorre em parte pela absorção de novos modelos surgidos na sociedade moderna e que tem influenciado ações dentro de serviços que envolvem qualidade de vida e políticas de ordem pública sobre o assunto. Sobre isso Seidl e Zannon (2004) ainda afirmam:

Consoante essa mudança de paradigma, a melhoria da qualidade de vida passou a ser um dos resultados esperados, tanto das práticas assistenciais quanto das políticas públicas para o setor nos campos da promoção da saúde e da prevenção de doenças. (SEIDL e ZANNON, 2004, p. 580)

Segundo Buss, Hartz e Minayo (2000) a Qualidade de vida é uma noção que surge com a espécie humana e só nela existe, aproxima-se principalmente da experiência de satisfação do indivíduo, sendo percebida em diversas circunstâncias como a vida familiar, relações sociais e ambientais, permeando a própria existência humana. Nota-se como a conceituação de Qualidade de vida está atrelada especialmente à condição de satisfação ou prazer em realizar algo, direcionada aos atos que o indivíduo pratica buscando atingir seu contentamento e bem-estar, sempre estando pautada na sua predisposição cultural e concordância social. Assim sendo, percebe-se que o modelo estabelecido para se construir uma teorização sobre Qualidade de vida está imerso em uma determinação histórica e social.

Apesar de termos pontos claros a respeito do conceito de Qualidade de vida existe ainda uma enorme dificuldade para se chegar a um consenso. Isto decorre principalmente pela amplitude que podemos ter sobre a conceituação e pela intensa subjetividade que envolve. Estruturado como fenômeno histórico/social a conceituação da Qualidade de vida não possui uma continuidade temporal, tendo como característica uma variedade de construtos dentro de períodos históricos distintos e, de acordo com o nicho social que a proclama, a forma subjetiva de percepção do conceito também muda. Assim o indivíduo analisa sua incursão pelas diversas dimensões relacionadas sobre Qualidade de vida e constrói sua subjetividade a partir de sua ontogênese social.

Para entendermos melhor o conceito de Qualidade de vida faz-se necessário conhecermos a definição de saúde e suas implicações. De acordo com Ferraz e Serge (1997) a acepção de saúde descrita pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como sendo a “situação de perfeito bem-estar físico, mental e social” (OMS, 1946, p. 01) tornou-se ultrapassada na medida em que não atenta para as diversidades inerentes da personalidade humana e principalmente visa buscar uma perfeição utópica de saúde no indivíduo. A saúde é posta sob uma visão objetiva e mecanicista, negligenciando a subjetividade humana. Podemos corresponder estas consequências da visão de saúde para o conceito de Qualidade de vida, pois ambas estão fortemente relacionadas. Essa objetivação em aspectos meramente físico e orgânicos dos processos de saúde-doença cria uma forte desumanização dos serviços oferecidos para promoção da qualidade de vida, posto não contemplar seu caráter subjetivo. Para Minayo (2000) o conceito de qualidade de vida não pode estar atrelado somente em determinantes objetivas de saúde, pois “as noções se unem em uma resultante social da construção coletiva dos padrões de conforto e tolerância que determinada sociedade estabelece, como parâmetros, para si” (MINAYO, 2000, p. 10)

Refletindo sobre pontos que rotineiramente fazem parte do estudo e conhecimento do tema Qualidade de Vida, é patente que trafegam pelos significados assimilados na vivência social e relaciona-se principalmente ao alcance de prazer e satisfação nas atividades da vida diária. Desta forma o que temos é uma incursão sobre componentes que podem fazer parte do conceito de qualidade de vida, em decorrência de sua dinâmica construção, originando uma dificuldade de consenso das diversas posições teóricas a respeito. Temos, por exemplo, posições médicas que tratam de Qualidade de vida como ausência da doença, posições sociológicas que buscam a fundamentação do fenômeno em aspectos essenciais da vivência em coletividade.

Operacionalizando a ideia de Qualidade de vida e, como descrito em Buss, Hartz e Minayo (2000), verifica-se que ela está ligada funcionalmente a valores materiais como situação econômica, habitação, estilo de vida, vestuário, alimentação, higiene; valores não materiais como nível intelectual, amor, sentimento de liberdade, carisma, amizade. Um terceiro tipo de valor que se pode definir como valor social, relativo à aceitação, cultura, religiosidade, interação e inserção social. Evidentemente cito apenas alguns dos mais importantes no qual o indivíduo procura

obter satisfação e prazer dentro do meio social e ambiental no qual está fixado. Conclui-se que quanto mais o sujeito consegue assegurar realizações positivas, tanto subjetivas como objetivas, dentro dos diversos valores, a perspectiva de ele conseguir uma Qualidade de vida é proporcionalmente maior.

No aspecto metodológico e sistemático para estudo, percebe-se que ainda está se estabelecendo uma forma estruturada e abrangente para a criação de instrumentos de medição da Qualidade de Vida. Diversos questionários e inventários vêm se afirmando como mecanismos capazes de aferir quantitativamente a Qualidade de vida, demonstrando o que querem medir e analisando uma variável conceitual que buscam averiguar. Sobre isso Manzatto et al (2011) discorre:

A QV possui vários questionamentos referentes ao seu conceito além de apresentar vários ângulos pelos quais é possível estudá-la. Ela pode ser diferenciada a partir de seus objetivos, formas de abordagem, resultados observados, e as diversas interpretações referentes ao contexto em que é estudada ou aplicada. A maneira com que as pessoas se relacionam entre si, o ambiente e a sociedade e a forma de influência sobre a QV é um contexto que começa a ser discutido e estudado. (MANZATTO et al, 2011, p. 42)

Concluimos, portanto, que Qualidade de vida ainda é um conceito em formação ativa, ganhando uma importância analítica cada vez maior, sendo estudada e discutida por diversas áreas do pensamento científico. Sociologia, medicina, psicologia, entre outros, põem a concepção de qualidade de vida em foco e buscam garantir que a promoção da satisfação e do bem-estar permeiem as matérias de seus estudos, enveredando pela subjetividade humana e por sua composição social, assegurando uma constituição mais aguda de sua base conceitual.

#### 4.3 A FORMAÇÃO DE UM CONCEITO: QUALIDADE DE VIDA

Os estudos sobre Qualidade de Vida remontam necessariamente a como entendemos o processo de saúde e doença, visto que a estruturação do conceito passa pela evolução humana sobre nossa relação com a doença e como superá-la. Notamos que a questão central é compreender se a QV é mais um nível dentro de um contínuo que inicia na doença e finda na saúde. Silva (2012) refere que tivemos duas grandes revoluções da saúde: uma primeira que ocorre em meados do século XIX, que teve por finalidade desenvolver práticas mais modernas do modelo

biomédico, com ênfase primordial no combate e controle de doenças; uma segunda transformação acontece no início dos anos 1970 e prima por uma intervenção não apenas centrada na disseminação da doença, mas sim focada na promoção da saúde, principalmente por se perceber que há uma variedade de moléstias associadas a fatores comportamentais.

Segundo Kluthcovsky e Takayanagui (2010) a terminologia Qualidade de Vida surgiu com grande intensidade após a segunda guerra mundial e não tinha relação conceitual com os processos de doença, ficando intrinsecamente ligada a uma condição econômica e financeira da população, principalmente no que tange a melhoria do padrão de vida através da aquisição de bens materiais. Para Kluthcovsky e Takayanagui (2010), com “o passar dos anos, o conceito se ampliou, significando, além do crescimento econômico, o desenvolvimento social, como educação, saúde, lazer etc” (KLUTHCOVSKY E TAKAYANAGUI, 2010, p. 14).

Oliveira (2005) acrescenta que, na década de 50, a Organização das Nações Unidas (ONU) priorizou alguns estudos em diferentes frentes de investigação, incluindo epidemiologistas, cientistas sociais, clínicos, dentre outros, com o objetivo de avaliar as condições de vida da população dos países membros, verificando o que denominaram de conceito de Boa vida e enfocava as conquistas materiais. O autor enfatiza que posteriormente foi abordado, nos estudos da ONU, apenas a forma como um país se desenvolvia economicamente, todavia não investigava se tal desenvolvimento ocorria equilibradamente entre os indivíduos. Desta visão surge o que Oliveira (2005) vai chamar de primeiro referencial importante sobre os estudos em QV, que foi a sua vinculação ao PIB e isto se tornou um identificador de Boa vida.

Silva (2012) prossegue informando que a QV transita historicamente entre ideias surgidas em meados do século XX, mudando gradativamente no decorrer das décadas e passando por visões de QV atreladas inicialmente a conquistas materiais, de posses e insumos e de detenção de poder econômico. Em seguida foram vinculados ao conceito os pressupostos de desenvolvimento social, abrangendo o acesso à educação, saúde moradia, transporte, entre outros. Posteriormente vem ligada a uma forma de medição da condição de vida após uma doença, até então entendida apenas com um olhar objetivo para sua conceituação, encarcerada em aspectos como a manifestação de sintomas e sua redução. Após esta fase, em

estudos iniciados nos anos 80, surge o enfoque subjetivo e multidimensional sobre a QV.

Neste entendimento o conceito de Qualidade de Vida nasce e se vigora, neste último século, como uma nova visão sobre o bem estar e saúde dos indivíduos. Fleck (2008) vai denominar de um novo desfecho em saúde, indo para além da cura de sintomas de doenças, atingindo, então, o curso da vida em uma perspectiva de longevidade, sem, necessariamente, a interferência significativa de alguma doença e de sua sintomatologia. Sobre a crescente significação da QV Cerchiari (2004) afirma:

A preocupação com a Qualidade de Vida (QV) defendida pelos filósofos, poetas e sociólogos alcançou médicos e pesquisadores da área da saúde, os quais têm transformado esse importante ideal em um conceito quantitativamente mensurável a ser usado em políticas de saúde. (CERCHIARI, 2004, p. 191)

Portanto, podemos compreender o quanto hoje é diferente o que se pensa a respeito da estruturação conceitual da Qualidade de vida como uma grandeza impar na nova percepção de saúde. Cherchiari (2004) adiciona que essa crescente importância à QV tende a incorporá-la ao conceito de saúde, contudo tal conceito passa a não ser mais restrito apenas à ausência de doença. O conceito caminha para uma possibilidade de mensuração objetiva, contudo terá sempre uma construção conceitual subjetiva, que denota necessariamente sua implicação ao momento sócio – histórico no qual está sendo analisada e apreendida pelos indivíduos.

Por seu turno, Osse (2008) entende que a QV é algo inerente ao ser humano de maneira interna; portanto só o sujeito singular é capaz de avaliá-la de acordo com seu meio real e único ao qual está submetido. Conclui o autor que a avaliação de diversos aspectos, tais como condição de vida, saúde mental, história individual e contextos sociais das relações, nos darão matizes para inferir um contorno da Qualidade de vida. Pereira *et al* (2006) compartilham que a conceituação de QV trafega desde um entendimento popular, do senso comum, alastrando-se em uma diversidade de percepções que incluem relações pessoais, emocionais, midiáticas, políticas, de saúde e várias outras, até uma vertente conceitual que parte da medicina moderna, possuindo igualmente uma múltipla caracterização na literatura científica médica e de saúde.

Campos e Rodrigues Neto (2008) desenvolvem uma análise sobre a QV que sintetizam em duas visões atuais sobre a abrangência do conceito. Uma tende a ser mais genérica e parte de uma influência dos estudos sociológicos e que permite uma concepção ampliada da QV; e outra que se aproxima e fica atrelada ao campo da saúde e sua alusão a disfunções e agravos físicos, portanto com foco em propriedades específicas do estado corporal e orgânico de saúde. Os autores acrescentam que a OMS parte de uma premissa que se aproxima da concepção expandida da QV, pois inclui em suas pesquisas amostras de indivíduos que não se restringem a apenas aqueles que padecem de nenhuma enfermidade, buscando também estudos com pessoas saudáveis e seus condicionantes sócio - históricos.

Com esse caráter subjetivo, derivado de complexos estudos, a Organização Mundial da Saúde (OMS) define QV como “a percepção do indivíduo sobre a sua posição na vida, no contexto da cultura e dos sistemas de valores nos quais ele vive, e em relação a seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações” (THE WHOQOL GROUP, 1995, p. 1.405). Tal percepção transcorre pela ação ou interferência de doenças que os dificultam ou os impossibilitam, porquanto também se expande e transita entre várias e complexas esferas subjetivas do ser humano, como saúde individual, física, estado psicológico, nível de independência, relação social, crença pessoal e sua relação com o meio ambiente (CHERCHIARI, 2004). Desta forma podemos visualizar que a QV apresenta uma configuração multidimensional, que vai além da doença, ampliando a compreensão de saúde.

Nesta perspectiva a QV já tem um importante desenvolvimento, adquirindo uma forma conceitual que se possibilite pensar sua mensuração e aplicabilidade, principalmente no que tange a sua relação com a promoção de saúde e com o afastamento da doença. Todavia, alguns autores como Fleck (2008), Kluthcovsky e Takayanagui (2010) e Chatterji e Bickenbach (2008) afirmam que a QV não se prende apenas ao conceito de saúde, portanto tais dimensões não podem ser tratadas como a mesma coisa; visto que a saúde transita mais entre as condições fisiológicas enquanto a QV tem nos aspectos subjetivo e multidimensional sua fundamentação principal. Segundo Buss, Hartz e Minayo (2000) a QV “pressupõe a capacidade de efetuar uma síntese cultural de todos os elementos que determinada sociedade considera seu padrão de conforto e bem-estar” (BUSS, HARTZ E MINAYO, 2000, p. 8).

Este desenvolvimento e ampliação conceitual da QV, especialmente inter-relacionada à saúde, surgem com pesquisas e trabalhos desta área que a envolve diretamente, somando-se o papel da Organização Mundial de Saúde e seu conjunto de especialistas. De acordo com Kluthcovsky e Takayanagui (2010):

Obtiveram três aspectos fundamentais referentes ao construto qualidade de vida: a subjetividade, a multidimensionalidade (inclui, pelo menos, as dimensões física, psicológica e social) e a bipolaridade (presença de dimensões positivas e negativas). (KLUTHCOVSKY E TAKAYANAGUI, 2010, p. 14)

Fleck (2008) trabalha estes três aspectos como os que melhor podem traduzir a complexidade e abrangência do construto Qualidade de Vida na medida em que a subjetividade é a condição de ser *único* que o indivíduo possui e a objetivação da realidade só pode ser empreendida sob o crivo da singularidade do sujeito. No quesito multidimensionalidade é imprescindível que sua composição seja feita por inúmeras dimensões que estabelecem as idiosincrasias de cada sujeito e proporcionam eficácia de medição importante; visto que não se espera que um instrumento que mensure a QV tenha apenas um escore, e sim uma variedade de medidas em diversas dimensões. Sobre a bipolaridade o autor nos remete para uma delimitação conceitual da QV que tenha presente elementos positivos e negativos ou ausência e presença de circunstâncias diversas.

Assim vemos que a construção teórica do conceito de Qualidade de vida vem se fortificando, caminhando para uma visão compartilhada entre diversos autores, pesquisadores e órgãos institucionais que trabalham com esta perspectiva. Campos e Oliveira Neto (2008) referem que mesmo a QV não possuindo um consenso entre especialistas sobre sua teorização, fica evidente que em todos os pensamentos atuais a sua estruturação passa por um entendimento edificado em variados domínios ou dimensões, próprios de sua constituição. Tais domínios estão vinculados a percepções e impactos subjetivos ao indivíduo, como meio ambiente, lazer e recursos econômicos, proporcionando, inclusive, uma análise acerca do biopoder no paradigma conceitual de Qualidade de vida.

#### 4.4 APONTAMENTOS SOBRE O BIPODER

Quando refletimos sobre o conceito de biopoder a ideia que nos atinge é a utilização de estratégias de dominação e superioridade de um ser sobre outro no

tangente as relações de vida e liberdade. Michel Foucault (2017), grande pensador pós-moderno do paradigma do poder, nos remete o juízo de que este é difuso, complexo, que não é possuído como algo material, se manifesta e funciona em redes coletivas dentro de instituições políticas, econômicas e sociais. Nesta perspectiva o poder não se atrela há um grupo e se ausenta em outro de forma linear, ele é circulante e o indivíduo é uma corrente transmissora de poder, com possibilidade de exercê-lo ou sofrer-lo. Antes de ter base ideológica se perfaz no corpo, não unicamente de forma rígida ou punitiva, mas em um eterno jogo de adaptação, no qual o poder tende a criar estratégias e alterações na maneira de mostrar-se materialmente. Foucault (2017) afirma:

O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica. (FOUCAULT, 2017, p. 144)

O pensador corrobora que umas das mais extensas e positivas forças do poder é, obrigatoriamente, a promoção de saber, agindo principalmente ao plano do desejo, e talvez aí esteja sua fonte mais eficaz de atuação, não apenas o poder como repressão, mas a validação de verdades na qual este constitui sua força. Para o autor surge um momento que a verdade já não é o bastante e o corpo reivindica outras formas de contentamento, isto só é atingindo quando o paciente na relação de poder refere a sua condição como desigual e reivindica autonomia e liberdade. A atuação no corpo é justamente o que Foucault vai enfatizar não os questionamentos mais globais e sim como “funcionam as coisas no nível de processo de sujeição ou dos processos contínuos e ininterruptos que sujeitam os corpos, dirigem os gestos, regem os comportamentos, etc” (FOUCAULT, 2017, p. 283).

Desta maneira percebemos um caráter móvel e mutável do poder, agindo no nível microfísico das relações. A questão elementar da discussão de poder proposta pelo autor transcorre no estudo e na pesquisa orientados sobre “a dominação, os operadores materiais, as formas de sujeição, os usos e as conexões de sujeição pelos sistemas locais e os dispositivos estratégicos” (FOUCAULT, 2017, p. 289). Suas análises remontam uma caracterização da sociedade ocidental capitalista, na qual destaca três formas de exercício do poder: a soberania, a disciplina e o biopoder.

A soberania ou o poder soberano vigora nas sociedades pré-capitalistas, nos governos monárquicos, Foucault (1988) vai contemplar o direito de poder soberano não mais absoluto sobre a vida e a morte, mas sim o relativizando, condicionado a integridade do próprio soberano, permitindo-o dispor de seus súditos. Tem o intuito de defesa de si ou do território, além de estar em sua abrangência à aplicação de punições físicas, ou de morte, aos transgressores, contrários a lei, materializadas na vontade do soberano. Nesta apreciação, Foucault (1988) revela que o poder sobre a vida investido ao soberano se baliza há possibilidade de exigir a morte imediata em tais circunstâncias discutidas acima, e não de gerir a vida, e “o direito que é formulado como de *vida e morte* é, de fato, o direito de causar a morte ou de deixar viver” (FOUCAULT, 1988, p. 128). Neste sentido o autor se utiliza do termo ‘confisco’ para designar a ação principal da sociedade soberana, em qual a regra era baseada em tomar do súdito tudo que se podia, inclusive a vida.

Para o pensador há um desgaste do poder soberano a partir do século XVII com a transformação da sociedade e aponta o surgimento de uma nova forma de poder: a disciplina sobre os corpos e domínio sobre a vida. Para Foucault surge

Um poder destinado a produzir forças, a fazê-las crescer e a ordená-las mais do que a barrá-las, dobrá-las ou destruí-las. Com isso, o direito de morte tenderá a se deslocar ou, pelo menos, a se apoiar nas exigências de um poder que gere a vida e a se ordenar em função de seus reclamos. (FOUCAULT, 1988, p. 128)

A concepção de poder agora se altera, antes era legitimado para provocar a morte e deixar viver e neste novo paradigma as estruturas de poder buscam maximizar a vida, consentindo a possibilidade de se deixar morrer. Desta forma, a possibilidade de fazer morrer apresenta-se como uma complementação do fazer viver e em seu nome é utilizada; se, anteriormente, nas guerras eram reivindicadas a morte para o soberano, agora “travam-se em nome da existência de todos; populações inteiras são levadas à destruição mútua em nome da necessidade de viver” (FOUCAULT, 1988, p. 129). E assim, determina o autor, que o poder sobre a vida se motiva sobre uma forma bipolar que é interligada por um emaranhado de relações. Aponta que um polo é dotado de “procedimentos de poder que caracterizam as disciplinas: anátomo-política do corpo humano” (FOUCAULT, 1988, p. 131), em que o corpo tende a ser controlado, treinado e colocado em sistemas

nos quais é útil economicamente, sendo descrito pelo termo 'corpos dóceis'. Na outra extremidade, que surge posteriormente, se concretiza na mecânica do corpo e seus processos biológicos e configura "uma série de intervenções e controles reguladores: uma bio-política da população" (FOUCAULT, 1988, p. 131).

Nestes dois polos se aperfeiçoam grandes mecanismos sociais de poder sobre o corpo: do lado da disciplina temos como exemplo as instituições militares e escolares, e na regulação sobre a vida inclui-se a demografia, longevidade e outros processos que podem fazê-la variar. O que Foucault aponta em sua densa e extensa obra é que esta nova configuração de poder sobre a vida, ou biopoder, é a astúcia na qual os mecanismos presentes nas relações de poder conseguem prover e construir uma verdade, um saber em que o biopoder ganha volume, ao mesmo tempo libertando e aprisionando os seres. Atrela isto aos processos intrinsecamente relacionados ao desenvolvimento do sistema capitalista, que demanda "métodos de poder capazes de majorar as forças, as aptidões, a vida em geral, sem por isto torná-las mais difíceis de sujeitar" (FOUCAULT, 1988, p. 132). Para o pensador a força, a potência deste mecanismo se intensifica nas micro - relações e suas nuances na qual a vida torna-se objeto de regulação do poder.

Neste último século vemos mudanças em estruturas de biopoder classicamente construídas em bases mais concretas e visíveis para um paradigma mais subjetivo e sutil. O que antes era bem recortado, definido e com a ideia materialmente palpável, atualmente tem a prolixidade, a astúcia da ação da biopolítica também no domínio do desejo. O saber científico ostenta grande autoridade sobre a vida e o jogo político que se insurge na sociedade contemporânea necessariamente perpassa pelo papel determinante que a ciência assume a partir de então. Desta forma vemos claramente que uma biopolítica que antes fora pautada na vigilância, punição e disciplina do corpo transitam para uma forma de domínio das composições da vida particularmente não tão direta, mas igualmente tirana, que fortalece e caminha de acordo com o modo consumista e capitalista existente no mundo. Para Foucault (1988) essa é uma experiência em que:

O homem ocidental aprende pouco a pouco o que é ser uma espécie viva num mundo vivo, ter um corpo, condições de existência, probabilidade de vida, saúde individual e coletiva, forças que se podem modificar, e um espaço em que se pode reparti-las de modo ótimo. Pela primeira vez na história, sem dúvida, o biológico reflete-se no político; o fato de viver não é

mais esse sustentáculo inacessível que só emerge de tempos em tempos, no acaso da morte e de sua fatalidade: cai, em parte, no campo de controle do saber e de intervenção do poder. (FOUCAULT, 1988, p. 134)

Percebemos que a submissão de estruturas biológicas a ditames políticos acabam por originar uma forma de poder subjetivada e alicerçada no discurso científico, tornando a ciência determinante nesta nova configuração biopolítica de poder, o saber contemporâneo, a verdade que rege o mundo ocidental, o controle do saber. O ser humano agora passa a ser entendido não mais como apenas um animal que nasce e morre, surgem especialidades que buscam descrever, quantificar e regular o homem através da égide da biopolítica, portanto o indivíduo passa a ser constituído e até certo ponto modelado por essa forma de dominação.

#### 4.4.1 Uma interface entre Biopoder e Qualidade de vida

Michel Foucault, em seus escritos, se debruça enormemente em questões relacionadas à saúde, especialmente atrela o desenvolvimento da medicina e seus dispositivos como saber, produtor de verdades, que possibilita disciplina e um incremento do poder biopolítico sobre os corpos, já que o homem se apresenta em suas especificidades como ser vivo. Esta inovação nas relações, sob a forma de biopoder, permite “proliferação das tecnologias políticas que, a partir de então, vão investir sobre o corpo, a saúde, as maneiras de se alimentar e de morar, as condições de vida, todo o espaço da existência” (FOUCAULT, 1988, p. 135).

Sobressai-se agora como *poder* sobre a vida o saber científico através da medicina e seus ditames: o poder do médico sobre o corpo doente, a disciplina do hospital sobre o enfermo, o sistema capitalista justapondo práticas econômicas, sociais e políticas na qual o corpo deve estar sadio e obediente. O filósofo discute a mudança de papel da medicina, que antes fora vinculada, na medicina clássica, com mitos e superstições, evoluindo para o paradigma clínico, com novos métodos, conceitos e objetos. Aponta também que

O lugar em que se forma o saber não é mais o jardim patológico em que Deus distribui as espécies; é uma consciência médica generalizada, difusa no espaço e no tempo, aberta e móvel, ligada a cada existência individual, mas também a vida coletiva da nação, sempre atenta ao domínio indefinido em que o mal trai, sob seus aspectos diversos, sua grande forma. (FOUCAULT, 1977, p. 35)

Para Foucault (2017) esta mudança de padrão da medicina e suas tecnologias relacionam-se com a pujança do capitalismo, denotando o corpo como uma consolidação e foco principal do caráter biopolítico e a medicina como estratégia impar dentro desta estrutura. Nesta apreciação sobre a configuração da ciência médica Foucault (2017) enfatiza a constituição e primazia de uma medicina que, antes de ser individualista, atua na coletividade e “socializou um primeiro objeto que foi o corpo enquanto força de produção, força de trabalho” (FOUCAULT, 2017, p. 144). Neste seu caminho analítico, o pensador descreve as matizes da medicina social e assinala três grandes fases: a medicina de estado, a medicina urbana e a medicina da força de trabalho.

A medicina de estado nasce prioritariamente na Alemanha, é lá que surge o princípio de uma ciência estatal, promovida pelo Estado, acerca deste e da coletividade. Este período o que desponta é a potente estatização, com organização administrativa, instauração de sistemas complexos de controles de natalidade e morbidade, a padronização da medicina e da prática médicas e de profissionais nomeados pelo governo. Foucault (2017) refere que o poder do Estado sobre os corpos, neste primeiro momento, não se demanda sobre a força de trabalho, e sim sobre a constituição da própria força Estatal e “é essa força estatal que a medicina deve aperfeiçoar e desenvolver” (FOUCAULT, 2017, p. 151).

Outro grande marco na constituição da medicina social é a nascente da medicina urbana, aprimorada sobremaneira na França, no fim do século XVIII, com foco diferente do ocorrido na Alemanha, o fenômeno não se dá propriamente com a estruturação estatal e faz referência ao processo de urbanização e o aprimoramento de estruturas urbanas. Ligada essencialmente com o desenvolvimento do círculo urbano, a medicina social francesa cresce a partir de uma circunstância econômica, pois ascendem importantes relações mercantis no espaço da cidade de nível internacional, tornando-se imprescindível a organização e regulação do espaço urbano. Contudo há também um enfoque político, que tange a respeito do surgimento de uma classe operária pobre, provocando conflitos e tensões políticas. A cidade começa a ter um crescimento desordenado, proliferando múltiplos problemas, no que Foucault (2017) vai denominar de medo urbano, uma distinção urbana que vai gerar desconforto, notadamente pelo crescimento demográfico, epidemias, aumento no número de cemitérios, dos esgotos, dentre outros, “este pânico urbano é característico do cuidado, da inquietude político-sanitária que se

forma à medida que se desenvolve o tecido urbano” (FOUCAULT, 2017, p. 155). A medicina urbana tem por finalidade evitar a completa fragmentação das cidades e de seu espaço, assim, pretende organiza-la e estrutura-la de tal forma que diversos processos de controle são necessários, neste momento surge, por exemplo, o instituto médico e político da quarentena. Neste modelo

O poder político da medicina consiste em distribuir os indivíduos uns ao lado dos outros, isola-los, individualiza-los, vigia-los um a um, constatar o estado de saúde de cada um, ver se está vivo ou morto e fixar, assim, a sociedade em um espaço esquadrihado, dividido, inspecionado, percorrido por um olhar permanente e controlado por um registro, tanto quanto possível completo, de todos os fenômenos. (FOUCAULT, 2017, p. 157)

A medicina social tem como terceiro momento de sua compleição o movimento surgido na Inglaterra, que gira em torno da revolução industrial. O crescimento maciço de uma classe operaria faz com que o Estado inglês comporte uma legislação que preconize uma autoridade médica sobre os mais pobres com viés de controle. No fim o que a *lei dos pobres* propicia através deste ato de domínio e controle, notadamente no interior das cidades, é que os pobres encontram a “possibilidade de se tratarem gratuitamente ou sem grande despesa e os ricos garantindo não serem vítimas de fenômenos epidêmicos originários da classe pobre” (FOUCAULT, 2017, p. 167). Aqui se pretende atingir é a proteção política da burguesia frente às crescentes reivindicações da classe pobre, além de proteção sanitária inerente a condição de vida distinta de ambas, deflagrando um controle médico ao invés de um cuidado médico. O que a medicina social inglesa trouxe de marcante foi

A realização de três sistemas médicos superpostos e coexistentes: uma medicina assistencial destinada aos mais pobres, uma medicina administrativa encarregada de problemas gerais como a vacinação, as epidemias etc., e uma medicina privada que beneficiava quem tinha meios para paga-la. (FOUCAULT, 2017, p. 170)

Estes três marcos que estabelecem a medicina social estão na gênese do que entendemos hoje como saúde pública ou coletiva, contudo o exemplo inglês é o que propicia uma ampla diferenciação de formas de poder, ocasionando um difusão complexa do saber médico. Isto nos serve para entendermos como a saúde atualmente é entendida, a medicina e seus agentes detém enorme poder, não só como saber quase dominante em macros relações, no nível institucional e no estado

político, mas fundamentalmente como influência inestimável na forma de pensar, agir e atuar individualmente em micros relações. Estabelece padrões culturais que se afastam da intervenção direta de poder visualizada no começo da estruturação da medicina como objeto social do século XVIII, atuando na subjetividade, no inconsciente, nos desejos e na liberdade das pessoas.

O que podemos perceber é que o emprego de poder se adapta com as reivindicações históricas e sociais, buscando novos conceitos, quer seja pela impressão de um sistema capitalista e suas táticas ou pela evolução científica e seu saber dominante. Estas implicações assumem contornos na subjetividade humana e determinam modos de vida entrelaçados intimamente com as micros relações que dispomos no tempo histórico ao qual estamos, portanto com os fatos de nosso tempo e seus adjetivos. Cardoso Jr. (2005) ao referir-se sobre a subjetividade nos escritos de Michel Foucault infere que a subjetividade é

Uma expressão de nossa relação com as coisas, através da história, então, o modo mais imediato pelo qual essa relação se expressa é no corpo, entendido não apenas como corpo orgânico, mas também como corpo construído pelas relações com as coisas que encontram durante sua existência. (CARDOSO JR. 2005, p. 345)

O corpo se torna um mecanismo potente de poder e impressão de subjetividades, difundidas no espectro social, do desejo humano e suas percepções apreendidas em todas as formas de relacionamento que o cerca. Afeito a isto, uma edificação conceitual que entendo ser mediada por estes preceitos e que desponta neste último século é a Qualidade de Vida, especialmente com sua ênfase sobre a percepção do indivíduo atrelado ao seu meio social e os modos de vida que o sujeito vivência.

Com sua ênfase cultural podemos situar qualidade de vida com uma inclusão dentro de fenômenos essencialmente sociais, mais especificamente como uma categoria de representação social que, segundo Buss, Hartz e Minayo (2000), são percebidas através de elementos subjetivos e incorporação cultural inerente a ela. Assim tem-se a importância para uma definição congruente de qualidade de vida em determinantes socioculturais, como já assinalados anteriormente, desta forma arquiteta o pensar e como entendemos o que necessitamos para ter o que é determinado historicamente de uma 'boa' qualidade de vida na sociedade.

Portanto trabalhamos socialmente para nos apoderar deste impresso determinístico sobre a forma de um bem estar completo e que pode ser adquirido através dos pressupostos atrelados à qualidade de vida. Em contrapartida fora destes preceitos e não atingindo estes objetivos, que mesmos subjetivados e diluídos no arcabouço da sociedade moderna que trabalham sob o prisma e estratégias do biopoder, ficamos desguarnecidos, impotentes e inúteis frente ao que devíamos ser e ter no mundo, existindo a partir de então apenas o ‘sobreviver’ e o desejo nunca alcançado e eternamente modificado. Acerca disso Maia e Osório (2004) discorrem:

Aquele que busca o cuidado está constantemente pondo em questão o modelo de corpo biológico abstrato, afirmando-se como um corpo vivo e pulsante, um corpo desejante, apesar disto frequentemente parecer ser esquecido na frenética aceleração de um tempo marcado pela falta, que não encontra o tempo para este corpo que sente. (MAIA e OSÓRIO, 2004, p. 76)

Deste modo é inegável a astúcia que os mecanismos de biopoder atualmente se utilizam, não apenas de meios diretos, mas se aperfeiçoam e criam mecanismos cada vez mais abstratos e difusos, atingindo, sobretudo, a imaterialidade humana: o pensar, o sentir, o desejar. Engendram a vida humana na lógica capitalista de mundo, perpetrando uma individualidade cada vez mais vazia de significados. Pereira et al (2006) nos mostram que a qualidade de vida transcorre por uma percepção individual sobre a satisfação humana de suas necessidades, de inúmeras ordens, seguindo esta perspectiva podemos entender como os ditames estabelecidos pelos dispositivos do biopoder tem força para caracterizar a ideia de felicidade ou auto - realização que procuramos alcançar particularmente com a busca pela qualidade de vida.

Torna-se de suma importância o papel que a ciência psicológica assume diante de tal análise, pois é o fundamento primordial de sua atuação a busca pelo bem estar e qualidade de vida do ser humano em toda sua complexidade. Todavia acaba também por não fugir da lógica do biopoder em sua ação, assim tem que transitar na tensão entre a constituição subjetiva do indivíduo, com seus significados e representações, e a lógica de cuidado engendrada pela mercantilização e visão objetificada de humanidade existente.

A questão levantada é até que ponto pode se utilizar este conceito quando pretendemos estudar os povos originários, suas percepções de mundo e

vivências tradicionais. As lógicas de biopoder atingem também este indígena que está envolvido com sociedades diversificadas, fora de seu nicho social ao qual tende a se sentir confortável. Abraçando o juízo sobre a qual o corpo é a peça fundamental atingida na égide de biopoder, suscitando subjetividades, a relação que assume para a sociedade indígena deve ser repleta de distinções inerentes as singularidades indígenas, desde a ideia de boa saúde, noções de bem e mal e maneiras de socialização com seus pares e os não-indígenas. Da Matta, Viveiros de Castro e Seeger (1979) referem sobre o corpo para as sociedades indígenas que o “corpo não é tido por simples suporte de identidades e papéis sociais, mas sim como instrumento, atividade, que articula significações sociais e cosmológicas; o corpo é uma matriz de símbolos e um objeto de pensamento” (DA MATTA, VIVEIROS DE CASTRO E SEEGER, 1979, p. 11).

A Qualidade de Vida tem esse viés de olhar subjetivamente para as funções tanto físicas como sociais do corpo e a construção de significados, derivando disto aspectos positivos, atrelados ao ‘ser saudáveis’, e negativos, imbricados em ‘sofrimento ou doença’, dentro, necessariamente, das experiências únicas do sujeito. Lopes (2005) nos refere que todo estudo em saúde que se enquadre nesta definição ampliada que abarca condições de existência coletiva e individuais, atrelada a um contexto político, social, econômico, ambiental e cultural é impactada, invariavelmente, pelas disparidades sociais. Desta maneira as relações sociais dos indígenas com os não-indígenas, constituídas historicamente sob a marca do etnocentrismo e hierarquização social, devem ser pautadas quando pretendemos estudar um conceito como a Qualidade de Vida, forjada, invariavelmente, em ambientes científicos das quais os indígenas não são autorizados a entrar. Portanto para a averiguação deste conceito na população indígena é necessário e imprescindível que encontremos, através da palavra do índio, a sua conceituação do que é qualidade de vida, o que atrela necessariamente sua constituição de *ser indígena* envolto em subjetividades e saberes próprios.

#### 4.5 A QUALIDADE DE VIDA DO ALUNO INDÍGENA: A VOZ DO DISCENTE

A avaliação da QV de alunos indígenas da UNIFAP demonstrou uma dinâmica intrínseca às singularidades vividas por estes sujeitos fora de sua cultura, tradições e comunidade, diante das diversidades imputadas pela cidade e pelo

ambiente acadêmico, indo para além da simples coleta de informações padronizadas. Neste contexto, ao analisarmos as respostas temos que necessariamente pensar a maneira com a qual o discente indígena maneja sua interpretação e seu sentimento ao se deparar com o questionamento, bem como sua situação socioeconômica, ambiental e cultural no momento.

Até este ponto da análise, já imbuí que a condição do aluno indígena do Oiapoque, mesmo em uma região que respira profundamente a presença indígena, ainda é evidenciada como minoria subalternizada, posta em embate constante com as forças colonizadoras e hegemônicas da instituição universitária. Ainda persevera a falta de um apoio da assistência estudantil que não seja financeiro, que minimize estas discrepâncias, deixando a desejar como política pública afirmativa de direito. Portanto, é imprescindível buscar o entendimento de como sua subjetividade, modos de vida e implicações frente às circunstâncias de um novo mundo lhe atingem; e como são percebidas por estes, se tornando um grande desafio estabelecer um contato com a sociedade não-indígena e com as heterogeneidades culturais e tradicionais.

Esta parte do estudo centra-se nos pilares do conceito de Qualidade de vida, intervindo junto aos estudantes em aspectos subjetivos, atrelando sua percepção polarizada sobre aspectos da vida diária, imersos no campo empírico específico da pesquisa, em suas variadas dimensões. Assim evidencio sob o discurso destes discentes situações positivas e/ou negativas do seu ir e vir pelos caminhos imbricados da relação entre comunidade indígena e universidade. Constitui-se como um longo processo histórico desde que atingiram o importante objetivo de entrar nas sinuosidades do espaço acadêmico, pois “muitas são as marcas de ordem psicossocial identificadas pelas comunidades, que comprometem a qualidade de vida e a saúde mental desses indivíduos” (CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DA 6ª REGIÃO, 2010, p. 7). Ocorrências alcançadas especialmente através do processo de escuta proporcionada pelas entrevistas realizadas. Caldeira (2010) enfatiza que a escuta é a possibilidade dos indígenas terem voz, já que há alguém que lhes escuta, e segue referindo que

Não podemos continuar falando por eles nem tampouco acreditar que eles necessitam entender o nosso modo de ser, a nossa medicina, os nossos tratamentos, a nossa forma de cuidar da saúde. Precisamos sair desse lugar etnocêntrico e aceitar que somos nós quem precisa entender esses povos. E não vejo outra forma para alterar essa relação histórica

(colonizado e colonizador, dominado e dominador) a não ser um investimento intenso na construção efetiva da nossa escuta. (CALDEIRA, 2010, p. 115)

Considerando esta importante premissa, dedico afincos e esforço para possibilitar a fala destes acadêmicos indígenas do Oiapoque, no que diz respeito aos seus processos de subjetivação acerca dos entendimentos da qualidade de vida e suas nuances no entrelaçamento com o ambiente da universidade e do município. Deste modo, parto da visão dimensional do construto e abarco neste íterim da pesquisa a organização dos dizeres destes alunos em quatro principais dimensões: física, relações sociais, meio ambiente e psicológica.

#### 4.5.1 Dimensão Física

A entrevista com os alunos indígenas evidenciou que não houve uma relevante preocupação ou inquietação, deliberando de forma rápida, concisa e sem dúvidas sobre os aspectos físicos ou necessidade de algum acompanhamento médico. O interessante na entrevista é a preocupação e o entendimento que as comunidades indígenas, principalmente suas aldeias, não dispõem de serviços em saúde que abarquem as demandas de cada localidade. Afirmações dos participantes como:

A questão da saúde na comunidade é um pouquinho precária, porque a gente não tem toda aquela assistência. (Sujeito 1)

Eu me preocupo com a saúde da mulher em questão de a gente não ter assistência de mamografia, PCCU, que é a parte ginecológica que a gente não tem. (Sujeito 2)

A gente tem o básico, um enfermeiro, um médico cubano no nosso polo de saúde lá e os técnicos de enfermagem, é uma coisa muito básica, exames a gente não tem e não tem como fazer. (Sujeito 3)

A saúde não tá cem por cento, a gente precisa melhorar esses problemas então a gente precisa de profissional, por exemplo, na área da saúde, não tem pessoas pra trabalhar lá, vem um branco trabalhar. (Sujeito 4)

Denotam uma necessidade de se ter nas aldeias e comunidades indígenas os serviços de saúde mais presentes, inclusive sobre especificações como saúde da mulher e profissionais indígenas para atuação nos espaços comunitários.

Um dos participantes salientou ter adoecido e sofrido da febre chikungunya no ano de 2014, com sequelas físicas, principalmente dores articulares e problemas no sono. Fica evidente como a particularidade da região influenciou na

ponderação da dimensão relativa ao aspecto físico para os discentes, porquanto a cidade foi cometida, a partir do citado ano, por uma crise grave e urgente de contaminação pela moléstia.

A avaliação desta dimensão é de fundamental importância à condição de saúde estabelecidas na vida dos estudantes, e, também, de qual forma eles lidam com tais circunstâncias, que tem impacto direto em sua qualidade de vida, com base na concepção que contempla os aspectos de saúde física. Oliveira (2006) nos coloca que o estado de saúde é preposto por uma determinação objetiva de saúde, normalmente posta por um especialista. Todavia, o aspecto subjetivo da QV é correlacionado a um padrão de comportamento de saúde, ou seja, à maneira como o sujeito vai operar no mundo, e desta forma pode não condizer à situação real de saúde experienciada. Assim se evidencia que os aspectos físicos são sobrepostos por aspectos subjetivos quando se reflete a condição física do discente. Outra disposição significativa desta dimensão, atrelando-a especialmente à fala propiciada pela entrevista, é a relação encontrada entre a inquietação com a saúde da comunidade e como esta influencia as participantes em sua saúde particular.

#### **4.5.2 Dimensão Relações Sociais**

Difundido nos fragmentos abaixo, percebo um sentimento de conviver coletivo, passado de geração em geração, além de apoio e da participação desde a infância até a idade adulta no seio da comunidade. Principalmente em reuniões decisórias sobre o grupo, transmitindo uma ideia de conjunto ou sociedade unida, especialmente quando há a necessidade de ausência da comunidade para estudo, distante do que vivenciam nas cidades, onde sobrevêm um padrão de exacerbado individualismo.

Gosto e sinto falta, lá é minha vida, se hoje eu estou aqui foi minha comunidade que me trouxe aqui, porque nós fazemos tipo um pacto, vai e eu cuido dos teus filhos pra que tu te formes, então meus filhos são amparados lá, eles estudam e sempre que podem eles mandam pra mim, então acredito que sou bem amparada'. (Sujeito 1)

Eu participo de uma associação que eu sou vice-presidente, quando eu comecei eu era bem menina, comecei junto com as senhoras, participando das reuniões, dos encontros, no início era só encontro, e aí eu fui gostando. (Sujeito 2)

Outro aspecto a elencar das relações sociais singulares nas comunidades indígenas é referente às suas práticas tradicionais de vida em comum, ficando evidenciadas nestas falas:

Participo das reuniões, participo dos trabalhos comunitários, participo das assembleias, da comunidade escolar lá dentro, qualquer reunião que tem eu me desloco daqui pra lá, eu dou meu jeito; danço turé, participo de pesca, do que tiver, jogo indígena. (Sujeito 2)

Fazemos o Turé, esse ano a gente quer fazer lá no kumarumã, na aldeia maior da região do Oiapoque. (Sujeito 4)

Percebemos que os entrevistados, quando discorrem sobre a sua sociabilidade, ajuízam necessariamente o convívio na aldeia e as suas práticas culturais e sociais. Em contrapartida, o viver na cidade não traz uma avaliação significativamente favorável para impactar o domínio das relações sociais, como vemos nas afirmações:

Sai da aldeia pra estudar, para estar em uma universidade e saindo da minha comunidade é um outro mundo, é muito difícil porque tudo é comprado, na minha comunidade o meu vizinho, meu tio, minha tia eles me dão um peixe, uma farinha, uma macaxeira, para mim comer se eu não tenho, e na cidade ninguém dá nada pra ninguém. (Sujeito 2)

A vida da pessoa passa a ser um agendamento cronometrado pra poder fazer tudo aquilo que quer, não tem a liberdade de ir e vir, de banhar, lá a gente vai em rio, vai e banha sem preocupação volta, e aqui a gente não tem. (Sujeito 5)

Assim, vemos como o discente indígena entende a vida na cidade como se estivesse em 'outro mundo', distante de sua comunidade, e do entendimento adquirido com seus ancestrais. Desta forma, evidenciamos novamente que a avaliação da QV para estes discentes indígenas tem correlação com suas experiências de vida em comunidade nativa, onde estão seus parentes, com os quais aprenderam a socializar entre si e com os não indígenas.

#### **4.5.3 Dimensão Meio Ambiente**

Importante pontuação fica sobre a capacidade de locomoção, pois os estudantes enfatizaram que no Oiapoque, por ser uma cidade pequena, a possibilidade de ir e vir na cidade não causa tanto impacto; quando a universidade consegue dispor do ônibus escolar para transporte até o campus a tranquilidade é maior, porem o ônibus trafega apenas no núcleo urbano. Isto gera contragosto e

frustração, pois é a condição ruim de irem para suas aldeias, já que os meios de transporte dispostos são poucos e escassos, exemplificados através das falas:

Gostaria de ir mais na minha aldeia, ficar com minha comunidade. (Sujeito 1)

Final de semana eu vou lá pra aldeia então eu me sinto mais livre porque eu consigo chegar lá ainda, eu me sinto mais saudável lá. (Sujeito 2)

A fala revela que a liberdade de locomoção diz respeito a um estado de bem-estar que se dá nas aldeias, e não na cidade. Sobre as condições financeiras para as necessidades do dia a dia, os discentes carecem de recursos. Neste aspecto ter um aporte financeiro propicia uma construção de um ambiente mais saudável para o indígena na cidade, além de proporcionar a ida a sua comunidade. Apreende-se que as relações com o meio ambiente quando pautadas por determinantes de uma condição financeira satisfatória são contraditórias as vividas na comunidade, já que lá não necessitam de tantos recursos. Suas despesas diárias são providas em parte com o auxílio da assistência estudantil através da bolsa, ratificando que a situação financeira é de extrema importância para a manutenção de sua estadia na cidade e das relações com o ambiente empírico, demonstradas através das falas:

Um dos desafios foi questão financeira', o custo de vida aqui no Oiapoque é muito alto, você não sobrevive com salário mínimo aqui. (Sujeito 3)

Se eu for precisar comprar um livro eu não tenho dinheiro, a gente trabalha muito com cópia, então ela sai mais caro pra gente. (Sujeito 4)

Consegue-se compreender a significância da bolsa disposta aos alunos indígenas para gerir minimamente as condições de atuação na universidade e na vida em geral. A dependência do recebimento da bolsa para se manter estudando ajuda a melhorar o aproveitamento no curso, incidindo expressivamente na qualidade do estudo, sendo o objetivo dos entrevistados estarem na cidade; por conseguinte influenciando a qualidade de vida, como podemos verificar no fragmento seguinte:

Esse auxílio ele tem muito a ajudar, a dar um suporte pro meu material acadêmico, para eu estudar e terminar meu estudo, é meu objetivo aqui na cidade, estudar, terminar para depois contribuir com a minha comunidade. (Sujeito 5)

Já explanamos que um dos participantes sofreu de febre chikungunya, com sequelas, tornando-se natural que necessite de um número maior de atendimentos médicos. Contudo, a cidade não oferece serviços de saúde com qualidade e para grande complexidade. Sobre situações de recreação e lazer, vemos que novamente a ideia está atrelada à vida na aldeia, confirmada pelas afirmações:

Não pode faltar aos eventos das comunidades, festas tradicionais, reuniões de decisão. (Sujeito 1)

O ambiente na comunidade é mais saudável que na cidade, me sinto mais acolhida, comer um peixinho que pega na hora, no rio, uma mandioquinha lá, da farinha saudável, a minha família é muito unida, muito carinhosa. (Sujeito 2)

Por fim, conseguimos vislumbrar o quanto a relação com o meio ambiente torna-se hostil quando as discentes comparam as duas realidades espaciais de existência, evidenciando claramente que nas comunidades indígenas tem um aspecto percebido por eles como tendo uma qualidade de vida mais elevada, em detrimento da universidade e do envolvimento com o núcleo urbano da cidade.

#### **4.5.4 Dimensão psicológica**

A Dimensão psicológica busca contemplar aspectos que envolvam a saúde mental do indivíduo, abarcando demandas emocionais que tratam sobre autoestima, sentimentos positivos e negativos. Silva (2012) acrescenta que este aspecto traz consigo a explicitação de condicionantes pessoais de vida e a experiência em ambiente universitário afeta significativamente a trajetória do discente. O último levantamento da IV Pesquisa Nacional de Perfil dos Discentes das IFES, realizada em 2014/15 pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE) evidencia como o estudante das universidades estão tendo dificuldades emocionais que podem interferir na vida acadêmica. Demonstra um percentual de 79,8 de alunos que informaram ter tido alguma situação emotiva difícil. Abaixo vemos discursos dos acadêmicos indígenas:

Eu vim de uma região de muito risco, assalto a todo o momento, meu pai foi morto em assalto nessa região, meu irmão deixado à deriva e outros parentescos também. (Sujeito 2)

Vim de uma região que só esse ano foram roubados 48 voadeiras, e aproximadamente 10 assaltos a mão armada, mesmo que a polícia faça a

vigilância não tem como, sempre teve problema de segurança, se hoje eu estou aqui é porque é uma luta antiga. (Sujeito 3)

Desta forma a situação de violência e insegurança, que as regiões indígenas enfrentam, deve interferir expressivamente para o surgimento de sentimentos como frustração, medo ou até pânico, sobretudo por ter tido familiares envolvidos, diminuindo, assim, sentimentos positivos.

Eu acho que pra mim o que foi mais afetado foi essa questão de me sentir um pouco constrangida de ouvir esse preconceito contra a gente dentro de uma universidade. (Sujeito 1)

Me deparei dentro de uma universidade com um preconceito desse tamanho, vindo de um professor formado, de ser professor universitário, tem mestrado, tem doutorado, aquilo me chocou, sabe, me deixou assim, triste. (Sujeito 3)

Tal situação acarreta em dificuldades no processo ensino-aprendizagem, diminuindo significativamente alguma prospecção positiva que denote um estabelecimento de condição psicológica saudável. Aqui se estabelece uma característica comum às entrevistas, no tocante aos sentimentos relativos à presença indígena na universidade: a percepção de intenso preconceito pelo ingresso da população indígena nos espaços acadêmicos.

Afirmações dos entrevistados sobre como se sentiram nos primeiros momentos na universidade são reveladoras:

O próprio colegiado quis dizer que não, que não queria nossa presença em grande massa, então isso me decepcionou muito. (Sujeito 1)

Olha a gente diferente quando entra no ônibus, por a gente ser indígena, a gente tá no ônibus eles olham diferente, se eu for sentar perto eles arredam, ainda é aquilo assim sabe, se eu dou bom dia tem gente que não responde. (Sujeito 2)

Isso mexeu muito comigo sim, porque existem pessoas num ambiente desses aonde deveriam estar preparados pelo menos pra receber todo tipo de ser humano, dos piores aos melhores. (Sujeito 5)

Estes fragmentos deixam claro o preconceito e discriminação em relação à participação indígena no campus e de que forma esta situação afeta negativamente a condição psicológica dos alunos, especialmente proporcionada por entes que compõe o ambiente acadêmico, como professores e outros discentes. Outra vertente significativa apresentada pelos estudantes tem relação com o sentimento de solidão vivenciado na cidade, afastados do seu convívio social e familiar e criando estratégias para minimizar a tristeza oriunda deste distanciamento, como trazer a família para a cidade, percebidos nos fragmentos abaixo:

Eu também ficava triste porque tava sozinho, por isso tive que fazer toda essa mudança e trazer a família pra poder aguentar o curso até o final, senão não dá. (Sujeito 3)

Eu sinto mais é triste, porque não posso brincar com meus amigos, andar, ter essa vida solta, livre, de conversar, jogar bola, aqui eu fico só em casa, às vezes enjoa só televisão, todo dia aqueles programas. (Sujeito 4)

Todavia, é importante fazer uma análise sobre a capacidade adaptativa a questões emocionais ríspidas como estas, pois eles verbalizam que tais situações envolvendo a discriminação e o preconceito, apesar de difíceis e lhe afetarem enormemente, tendem a ser minimizadas devido a um entendimento sobre o seu papel na universidade, ficando claras nas seguintes afirmações:

Eles não levam em consideração que o aluno que vem de suas comunidades, estudar aqui, ele tem seus conhecimentos e ele pode colaborar muito bem', eu aprendi com minha família e minha formação e as pessoas que fizeram parte da construção do que eu sou agora que a gente tem que respeitar cada um com suas diferenças, apesar da gente não concordar, mas respeitar e tente entender o que que é aquilo, em que você pode colaborar, o que você pode tirar dali. (Sujeito 2)

Hoje eu já tô mais tranquila, eu não me preocupo muito com esse tipo de preconceito, mas se eu ver alguém falando mal ou falando alguma coisa pro meu colega indígena eu vou tomar as dores, sem dúvida, por causa da nossa união. (Sujeito 1)

Nestas afirmações vemos a disposição de ressignificação de sentimentos e emoções negativos, no que Silva (2012) e Oliveira (2006) vão assinalar como capacidade adaptativa do estudante universitário ao entrar no novo ambiente universitário. Apontam que se esta capacidade for cada vez melhor, enfraquece a percepção de emoções negativas; e, nesta pesquisa, se verifica esta habilidade adaptativa sendo agravada por um sentimento de preconceito experimentado pelos indígenas com relação a sua cultura, tradições e costumes dentro da universidade, que se estabelece como ambiente hostil.

Vemos nestadimensão, a exemplo das outras dimensões, a presença da comunidade nativa dos entrevistados como suporte e apoio à manutenção de uma condição psicológica positiva e resiliente, especialmente quando refletem sobre os ensinamentos trazidos da convivência na aldeia, com seus familiares e parentes.

#### **4.5.5 Qualidade de Vida: uma visão geral**

No contato com a realidade subjetiva do estudante indígena, propiciando a escuta e a fala qualificada pelo procedimento da entrevista, percebe-se a

singularidade inerente a sua história, sua visão de mundo, sua relação com o seu meio social e ambiental, práticas, códigos de conduta e aprendizados ancestrais, tudo reflete na constituição de seu entendimento sobre a QV.

Angnes et al (2017) apontam que o ingresso do estudante indígena no ensino superior transcende questões meramente estruturais, incidindo necessariamente sobre ditames de cunho psicossocial e processos implícitos de caráter social e cultural. Prosseguem os autores discorrendo que o processo de trabalho com uma cultura diferente não é fácil, especialmente com a população indígena que transita em um estado de socialização inteiramente diferente da cultura *branca-ocidental*. O que aponto nesta pesquisa é, sobretudo, a maneira pela qual o estudante indígena visualiza, através do olhar imerso na ancestralidade, o entendimento sobre sua qualidade de vida.

Desta forma o que compreendo, na interação com os discentes, é um enfoque sobre a qualidade de vida relacionada à comunidade natal, com seus familiares e parentes, além do envolvimento coletivo em diversos aspectos do cotidiano, tomando isto como um aspecto positivo para a determinação do construto analisado. O que se contrapõe à vivência na parte central da cidade e também na esfera universitária, nas quais, para os indígenas, as relações são pautadas pelo individualismo, pelo isolamento, mesmo que estejam cercados por tantas pessoas, demonstrando uma negatividade sobre a percepção da qualidade de vida. Assim sendo, é notória a composição de dois mundos distintos, evidenciados claramente na fala seguinte:

Em alguns momentos eu pensei na minha aldeia e em outros pensei na cidade, são dois mundos diferentes. (Sujeito 2)

Eu avalio boa, mas seria muito melhor eu estando na comunidade. (Sujeito 1)

Na cidade não dá de viver não, por mais que uma pessoa tenha uma vida, uma casa, dinheiro, a vida ainda é melhor pra mim na comunidade, a pessoa se sente mais livre. (Sujeito 4)

Outra característica evidente é o sentimento de união entre os pares indígenas, vislumbrado no contato com os entrevistados, que acaba por criar um “contrato social” nas comunidades, pois o caminho trilhado por um deve beneficiar de alguma forma os outros da aldeia ou da população indígena. As falas abaixo:

A gente tem uma característica que esse movimento indígena de união é muito bacana, porque a gente só consegue as coisas unidos, a gente não

trabalha em desunião, é sempre em união porque a gente tem sempre um objetivo, quando a gente sai pra luta é sempre um objetivo. (Sujeito 5)  
 O que eu mais aprendi é essa força de vontade, essa união. Trabalham muito com união em nossa comunidade, com mutirão, por exemplo, eu tenho uma roça aqui então se eu preciso limpar ela toda comunidade vem e me ajuda e depois quando é dele eu vou lá, então essa força, essa união me dá energia e pode somar um com o outro. (Sujeito 4)

Assim corroboram a afirmação que sempre há um objetivo, normalmente coletivo, que só o trabalho em união proporcionará o seu alcance. No caso específico desta dissertação se estabelece como finalidade a formação em curso superior. Normalmente a ideia de união está atrelada à concepção de luta coletiva, principalmente para a participação indígena nas universidades, quando expõem:

Temos que defender o pouco que nós conquistamos, que nossos antepassados conquistaram pra gente, que não foi dado, foi uma conquista árdua. (Sujeito 1)

Januário (2002) discorre que toda sociedade e cada povo sempre terão seus processos únicos de educação e assim é à base da transmissão de conhecimento, seja ele formal ou informal. De tal modo todo conhecimento, seja científico ou tradicional, emana de um saber constituído em sociedades e este tem peso na interação com o mundo que nos rodeia. A Qualidade de vida dos discentes entrevistados não se desmembra da comunidade indígena ao qual pertencem e essas ideias de comunhão, união na luta e de 'um cuidar coletivo' fazem parte da edificação do conceito para a população indígena; o que está vinculado a concepções de respeitar os mais velhos, respeitar a natureza, respeitar seus próximos e sempre estar disposto a auxiliar alguém mais necessitado; o que faz com que o mundo da cidade se torne hostil e desagradável, já que tais conceitos parecem ultrapassados neste espaço dito civilizado. A fala abaixo exemplifica estes indicativos:

A minha mãe sempre me ensinou, tudo na vida que tu vais tocar, tudo na vida que tu chegas, pedes licença, nunca entre sem autorização; a minha mãe sempre me ensinou, uma planta, se a gente for pegar uma folha pra fazer um chá tem que pedir licença pra planta, da erva pra eu fazer o chá, tudo que eu aprendi lá eu tento trazer pra cá, para ver se eu consigo mostrar para alguém que a gente tem que viver de uma forma universal, tentar respeitar um ao outro. (Sujeito 2)

Portanto, a qualidade de vida, relatada pelas entrevistadas, em seu meio cultural, social, tradicional e regional, é sempre melhor quando os preceitos oriundos de suas comunidades são comparados ao disposto fora delas. Quando comparamos

este entendimento da voz do discente com a definição da Qualidade de vida da OMS, que considera a percepção sobre o posicionamento frente as demandas dispostas pelo cotidiano, com nossas relações e aspirações, conseguimos apreender que para os alunos, sujeitos desta investigação, há uma distinção patente. Quando ponderam sobre o seu mundo e sua vida em comunidade tradicional, referem positivamente na sua qualidade de vida, em oposição com as configurações distintas evidenciadas na vida em cidade, para eles 'um outro mundo'.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo a que me dediquei surge dos questionamentos provindos da intervenção profissional como psicólogo na assistência estudantil, direcionados a alunos indígenas e seus diversos caminhos, quando de sua entrada na universidade Federal do Amapá, no campus binacional do Oiapoque. Estas trilhas acabaram ocasionando inquietações neste pesquisador e que me acompanham desde o primeiro contato com a cidade fronteiriça, a cosmologia destes estudantes e suas demandas oriundas de percepções subjetivas, surgidas na conflituosa interação com o novo mundo da universidade.

Desta maneira, assumi como objetivo desta pesquisa compreender o impacto da política de assistência estudantil nos acadêmicos indígenas, fomentada atualmente no singular espaço universitário do Oiapoque, considerando sua percepção sobre o papel da bolsa que recebem e da própria instituição universitária. Isto diante da subjetividade inerente à vida em aldeias e comunidades.

Todavia, não condiz me colocar como o sujeito que fala por estes discentes, como afirma Spivak (2014), mas é de imperativa importância que suas vozes sejam ouvidas e alaistradas. Portanto, a proposta desta dissertação foi colocar em evidência aspectos significativos do indígena universitário através da escuta e da reverberação das vozes destes filhos da floresta. Dificuldades surgiram, desde a minha limitação física, passando pela problemática estrada Br-156, até a aproximação com os discentes, com superações e adaptações que ocorreram e propiciaram a realização do estudo.

A questão indígena no Brasil é de notória homogeneidade sobre as configurações das dificuldades, violências e aniquilação epistêmica que esta sociedade sofreu desde o princípio da colonização, expressos em obras clássicas de estudiosos como Darcy Ribeiro e Gilberto Freyre, dentre outros tantos trabalhos que versam sobre a temática, até os dias atuais com variados acréscimos em diversos segmentos de pesquisa. A este ponto entendo como severamente problemática a presença do indígena no espaço da universidade e percebi que a voz do indígena assinala o quanto este ambiente não comporta ainda suas inúmeras especificidades, como cultura, língua, hábitos e visões de mundo.

No primeiro capítulo atento que mesmo em uma cidade na qual os indígenas são parte significativa e extremamente importante da dinâmica e realidade

social, ocupando um extenso território e tendo uma organização política e administrativa que aglomera diversas etnias em busca de direitos, quando procuram o acesso a um curso superior a presença indígena na universidade é um desafio ainda complexo. Tal desafio suscita inúmeras condições negativas a este indivíduo e suas subjetividades, no conflito com um saber que ainda é entendido como única verdade. Talvez o mais grave nesta investigação seja perceber que aproximadamente 27% da população do Oiapoque sofrem um atentado contra a sua cosmologia, rejeitando-a e imputando uma enorme negatividade, se perfazendo, inclusive, em preconceitos.

Estes descaminhos percorridos pelos discentes indígenas são tortuosos e inóspitos, trazendo em seu percurso inúmeras pedras que lhe tornam difíceis a caminhada. Mas percebo que nestas ruas do Oiapoque, sejam pelas estradas maltratadas ou pelos rios da Amazônia, o aluno que sai de sua comunidade os encara e não desiste do seu objetivo, mesmo com imensas forças que lhe impõe a desistir, inclusive a própria instituição acadêmica. Assim, este estudo visualiza algumas premissas que devem fazer surgir o que Santos (2009) define como pensamento pós-abissal, especialmente a perspectiva da criação de políticas públicas que atenda estas demandas, tornando-se um caminho para a equidade sobre a presença indígena na universidade.

É neste intercurso que trafega o capítulo dois, discorrendo sobre as incipientes articulações de políticas públicas para estes estudantes ainda marginalizados em nossa sociedade. Indico aqui a participação da assistência estudantil como uma possibilidade de fomentar a presença qualitativa e integradora entre o mundo acadêmico e a sabedoria milenar indígena. Porém, de forma perversa, a política de assistência não toma posição de enfrentar as dificuldades que se apresentam, pelo menos no âmbito da UNIFAP, ficando sua atividade ainda restrita a concessão de bolsas. É preciso constituir mecanismos para intervenções capazes de erigir uma verdadeira relação entre estes dois espaços, estes dois mundos. Entendo que o campus binacional do Oiapoque, por ser de pequena envergadura, com poucos servidores e discente, teria condições de construir um entrelaçamento eficaz com a comunidade indígena e se aproximar de sua cosmologia; contudo ocorre o inverso, certa aversão a este público e a precarização de suas demandas.

Na sequência, o terceiro capítulo tem o viés de identificar quais afetos surgem desta relação entre o espaço acadêmico e a presença do indígena, obrigado a sair de sua terra, de sua comunidade, invalidado em seus saberes. Deixam parentes, filhas, filhos, esposas, maridos, todo o conforto do seu ambiente, suas práticas, seus saberes e tradição, tudo que lhe pertence, atrás do sonho e o desafio de estudar e se aprimorar em um curso superior, almejando o progresso de sua comunidade e fortalecendo as lutas. Neste estudo o construto conceitual utilizado para a apreciação foi a qualidade de vida.

Entre diversas dificuldades e sentimentos negativados pela relação intrincada com a universidade e com a cidade, os discentes indígenas demonstraram como estratégia de enfrentamento, invariavelmente, a união com seus pares dentro do espaço acadêmico. Os discentes indígenas se articulam como uma rede de apoio mútuo, evidenciando a força comum de um povo que tem a luta em conjunto como uma forma de vida, além do esforço e dedicação para almejar e atingir um bem maior. Assim percebo nesta aproximação com os discentes da UNIFAP, no Oiapoque, que estes almejam não um bem individual, mas sim um bem compartilhado socialmente por todo povo, como se fossem parte de um organismo vivo em que o progresso de um significa o progresso de todos.

O que apreendo é o olhar diverso e multifacetado do discente indígena, em uma atitude contra hegemônica, inferindo que seu lugar é a vida em comunidade, na aldeia entre seus parentes. Todavia procuram o crescimento da sociedade oiapoqueense e refletem na possibilidade de intervirem diretamente para isto, assumindo cargos públicos, como juizes, enfermeiros, professores, que não se restringiriam ao contexto apenas das aldeias, mas sim para todo o município, fomentando a ecologia de saberes. Esta é uma pauta comum e expressivamente presente em todas as falas, em todas as vozes, em todos os gritos deste estudo.

A questão da educação superior e da demarcação das terras indígenas são temas em que o medo e a suspeição estão se perfazendo nas comunidades frente à política assumida pelo atual governo, que representa uma agressiva volta ao ideário assimilacionista do indígena na sociedade dita civilizada. Tal conjuntura busca aniquilar todos os povos com perversas atitudes que comprometem a maneira de viver tradicional indígena, uma destas é o corte de bolsas para a manutenção de políticas afirmativas que atendem este público, tornando-se um temor perceptível entre os discentes entrevistados.

O que compreendo neste encontro com as singularidades destes discentes é justamente o contrário: estes alunos tendem para um enfoque no fortalecimento das potencialidades das sociedades tradicionais indígenas, sua cultura e modos de vida, através, especialmente, do êxito na trajetória acadêmica no nível superior. Talvez seja difícil para o homem ocidental, individualista e preso no modo de vida capitalista, entender este mundo diverso do seu, que lhe 'afrota' e expõe toda sua limitação, encarcerado em severo egoísmo e que não atenta para o bem comum e do seu próximo.

Este movimento dos discentes indígenas se configura no que Foucault (2017) vai denominar de insurreição dos saberes dominados, visto que tais saberes são encarcerados em sistemas formais científicos e encarados como um saber inferior ou ingênuo. Portanto, não é um movimento fácil e tranquilo, requer empenho e consistências sociais para uma luta em grupo, percorrendo caminhos que inevitavelmente vão levar este debate para os muros da UNIFAP.

Por se tratar de uma sociedade altamente complexa, a análise desenvolvida tem a limitação de está circunscrita pelo campo empírico específico do campus binacional do Oiapoque, sem um alargamento em outras comunidades brasileiras. Não foi possível realizar o estudo etnográfico do espaço social das aldeias pertencentes aos discentes participantes e em um estudo futuro podem ser vislumbradas tais possibilidades além de acrescer uma representatividade maior de discentes. Outra dificuldade percebida é a falta de estudos que caminhem na direção de apreciar a qualidade de vida para estes povos originários, constituindo e fortalecendo um conceito que alcance suas subjetividades, extrapolando a caracterização ocidentalizada e hegemônica atual do construto.

Como característica marcante deste encontro proporcionado por esta pesquisa é extremamente salutar que essas vozes contra hegemônicas de uma população marginalizada e subalternizada sejam postas em evidência, repercutindo uma epistemologia diversa e que acrescenta substancialmente para a evolução social de outras formas de organização.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira. Educação pública e serviço social. Serviço Social e Sociedade, **Ciência & Saúde Coletiva**, São Paulo, v.5, n.63, p.7-18, 2000.
- ANGNES, Juliane Sachser et al. A permanência e a conclusão no ensino superior: O que dizem os Índios da Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná (UNICENTRO)–Brasil. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas= Education Policy Analysis Archives**, v. 25, n. 1, p. 3, 2017.
- AZEVEDO, Marta Maria. Fontes de dados sobre as populações indígenas brasileiras da Amazônia. **Cadernos de Estudos Sociais**, v. 13, n. 1, p.45-63, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**. 6 ed. São Paulo-Brasília: Hucitec/UnB, 2008.
- BARROSO-HOFFMANN, Maria; LIMA, Antonio Carlos de Souza. **Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados**. São Paulo;[s.n], 2007.
- BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. **Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; BRITO, Patricia Oliveira; DOEBBER, Michele Barcelos. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 99, n. 251, p.25-42, 2018.
- BICKENBACH, Jerome; CHATTERJI, Samnath. Considerações sobre a qualidade de vida. In: **A avaliação de qualidade de vida: guia para profissionais da saúde**. [S.l; s.n], 2008.
- BRASIL. **Censos da Educação Superior Brasileira**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 23 jun.2018.
- \_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 15 maio 2018.
- BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 jul.2010.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 dez. 1973. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6001.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm)>. Acesso em: 21 out. 2018.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 389, de 09 de maio de 2013. Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 maio 2013.

BURKE, Peter. **Hibridismo cultural**. 3. ed. São Leopoldo: Unisinos, 2003.

BUSS, Paulo Marchiori; HARTZ, Zulmira Maria de Araújo; MINAYO, Maria Cecília de Souza. Qualidade de vida e saúde: Um debate necessário. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.5, n.6, p. 7-18, 2000.

CALDEIRA, Vanessa. Programa tamoromu: uma experiência em promoção de saúde indígena e prática interdisciplinar na Casai-SP. *In*: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DA 6ª REGIÃO. **Psicologia e povos indígenas**. São Paulo: CRP SP, 2010.

CAMPOS, Maryane Oliveira; RODRIGUES NETO, João Felício. Qualidade de vida: um instrumento para promoção de saúde. **Revista Baiana de saúde pública**, v. 32, n. 2, p. 232-240, 2008.

CARDIN, Eric; ALBUQUERQUE, José Lindomar C.; PAIVA, Luiz Fábio. A fronteira como campo de pesquisa. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 49, n. 3, p. 15-23, fev. 2019.

CARDOSO JR, Hélio Rebello, Para que serve uma subjetividade? Foucault, tempo e corpo. **Psicologia: reflexão e crítica**, v.6, n.3, p. 343-349, 2005.

CASTRO, Paula Almeida de; MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. **Etnografia e educação: conceitos e usos**. João Pessoa: EdUEPB, 2011.

CERCHIARI, Ednéia Albino Nunes. **Saúde Mental E Qualidade De Vida Em Estudantes Universitários**. 2004. 243 f. Tese (Doutorado em Ciências Médicas), Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

CHACON, Ihvna; SKIBICK, Marcia; FREITAS, Isaurora M. de (Org.). **Gestão e políticas públicas no brasil contemporâneo**. Sobral: Uva, 2017.

CIARAMELLO, Patrícia Regina. Escolarização Indígena, Cultura e Educação. **Educação, Sociedade & Culturas**, v.33, n. 41, p.44-47, set. 2014.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DA 6ª REGIÃO. **Psicologia e povos indígenas**. São Paulo: CRP SP, 2010.

COSTA, Márcia Cristina. Os impactos da política de assistência estudantil no rendimento acadêmico. **Revista Contemporânea de Educação**, Salvador, v. 11, n. 22, p. 345-359, ago./dez. 2016.

COUTINHO, Eduardo Granja. Os sentidos da tradição. *In*: PAIVA, Raquel; BARBALHO, Alexandre. **Comunicação e cultura das minorias**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2009.

DA MATTA, Roberto. O ofício de etnólogo, ou como ter anthropological blues. **Boletim do Museu Nacional**, Rio de Janeiro, v. 27, n.5, p.1-15, 1978.

DA MATTA, Roberto; SEEGER, Anthony; DE CASTRO, Eduardo Batalha Viveiros. A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. **Antropologia**, Rio de Janeiro, RJ, v.11, n.32, p.1-51, maio 1979.

DE SANTIS FELTRAN, Gabriel. **Fronteiras de tensão: política e violência nas periferias de São Paulo**. São Paulo:UNESP, 2011.

DEUSDARÁ, Valéria Mori; MEDEIROS, João Gabriel Bernardes; PEREIRA, Marivan Barros Gonçalves. Eu, Sujeito, Mulher: Um Diálogo Entre A Psicanálise e a Teoria Da Subjetividade. **Programa de Iniciação Científica-PIC/UniCEUB-Relatórios de Pesquisa**, v.5, n. 3, p.38,2018 .

ECKERT, Cornelia; ROCHA, Ana Luiza Carvalho da. Etnografia: saberes e práticas. **Iluminuras: série de publicações eletrônicas do Banco de Imagens e Efeitos Visuais, LAS, PPGAS, IFCH e ILEA, UFRGS**. Porto Alegre:[s.n], 2008.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma historia dos costumes**.2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

EVANS-PRITCHARD, Edward Evan; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Bruxaria, oráculos e magia entre os Azande**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta. “Ideias, Conhecimento e Políticas Públicas: Um Inventário Sucinto das Principais Vertentes Analíticas Recentes”, **Revista Brasileira de Ciências Sociais**,v.18, n.51, p. 21-30, 2003.

FERRAZ, Flávio Carvalho; SEGRE, Marco. O Conceito de Saúde. **Rev. Saúde Pública**,v.31, n. 7, p.6, 1997.

FERREIRA, Elaine Freitas Fernandes. Posse indígena após a Constituição Federal de 1988: direito fundamental coletivo indígena à posse de suas terras. **Planeta Amazônia: Revista Internacional de Direito Ambiental e Políticas Públicas**, v.5, n. 6, p. 157-170, 2015.

FERREIRA, Luciane Ouriques. **Medicinas indígenas e as políticas de tradição: entre discursos oficiais e vozes indígenas**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2013. 202 p.

FERREIRA, Pollianna Pimentel. O Movimento educacional indígena no Brasil e seu desdobramento no Amapá (1988-2002):. **Canoa do Tempo**, v. 10, n.2, p. 119-138, jan. 2019.

FLECK, Marcelo Pio de Almeida (Org). **A Avaliação de Qualidade de Vida: guia para profissionais da saúde**. Brasília: ArtMed, 2008.

FLICK, Uwe. Desenho da pesquisa qualitativa. In: **Desenho da pesquisa qualitativa**. São Paulo:[s.n], 2009.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS. **IV Pesquisa do perfil do socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras**. Brasília: Fonaprace, 2014.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

\_\_\_\_\_. **O nascimento da clínica**. Rio de Janeiro: Forense-universitária, 1977.

FRAZÃO, Theresa C. Jardim. **Análise crítica do discurso jornalístico sobre a implantação do sistema de cotas em universidades públicas brasileiras**. 2007. 167 f. Dissertação (Mestrado em Jornalismo) - Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2007.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 48. ed. São Paulo: Global, 2003.

GALLOIS, Dominique Tilkin; GRUPIONI, Denise Fajardo. **Povos indígenas no Amapá e Norte do Pará: quem são, onde estão, quantos são, como vivem e o que pensam?**. [S.l]:Instituto Iepé, 2003.

GEERTZ, Clifford. “Do ponto de vista dos nativos”: a natureza do entendimento antropológico. In: **O Saber Local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo Direito Constitucional brasileiro. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, v. 151, n.55, p.129-152, 2001.

GONDIM, Linda M.P., LIMA, Jacob C. **A pesquisa como artesanato intelectual: considerações sobre método e bom senso**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

GONDIM, Sônia Maria Guedes; VEIGA, Luciana. A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político. **Opinião Pública**, v. 7, n. 1, p. 1-15, 2001.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL - ISA. Organização da Sociedade Civil de Interesse Público. **Povos indígenas do Brasil**. São Paulo: ISA,2018. Disponível em: <[https://pib.socioambiental.org/pt/Página\\_principal](https://pib.socioambiental.org/pt/Página_principal)>. Acesso em: 20 out. 2018.

JANUÁRIO, Elias. Ensino superior para índios: um novo paradigma na educação. **Cadernos de Educação Escolar Indígena**, v. 1, n. 1, p. 15-24, 2002.

JUNG, Carl Gustav. Chegando ao inconsciente. In: JUNG, Carl Gustav. **O homem e seus símbolos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1964.

KLUTHCOVSKY, Ana Cláudia Garabeli Cavalli; TAKAYANAGUI, Angela Maria Magosso. Qualidade de vida-aspectos conceituais. **Revista Salus**, v. 1, n. 1, 2010.

KOWALSKI, Aline Viero. **Os (des) caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. São Paulo:[s.n], 2012.

LOPES, Fernanda. Para além da barreira dos números: desigualdades raciais e saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 21, n.6, p. 1595-1601, 2005.

MAGALHÃES, Rosélia Pinheiro de. **Assistência Estudantil e o seu papel na Permanência dos Estudantes de Graduação**: a experiência da Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2013. 295f. Dissertação (Mestrado em Assistência Social ) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Assistência Social, Rio de Janeiro, 2013.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Etnografia como prática e experiência. **Horizontes antropológicos**, v. 15, n. 32, p. 129-156, 2009.

MAIA, Miguel Angelo Barbosa; OSORIO, Cláudia. Trabalho em saúde em tempos de biopoder. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 56, n. 1, p.71-81, 2004.

MANSANO, Sonia Regina Vargas. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 8, n. 2, p.55-58, out. 2009.

MANZATTO, Luciane; ROCHA, Túlio Brandão Xavier. Consumo de álcool e qualidade de vida em estudantes universitários. **Conexões**, Campinas, v. 9, n. 1, p. 37-53, jan./abr.,2011.

MARTINS, Simone; PRADO FILHO, Kleber. Subjetividade como objeto da (s) psicologia (s). **Psicologia & Sociedade**, v. 19, n. 3, p. 25-26, 2007.

MICHELS, Robert. **Political parties**. New York: Free Press, 1962.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORAIS, Neiara de. QUANTAS VOZES COMPÕEM UMA POLÍTICA? In: CHACON, Ihvna; SKIBICK, Marcia; FREITAS, Isaurora M. de (Org.). **Gestão e políticas públicas no Brasil contemporâneo**. Sobral: Uva, 2017.

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

NASCIMENTO, André Marques do. **Português intercultural: fundamentos para a educação linguística de professores e professoras indígenas em formação superior específica numa perspectiva intercultural.** 2012. 477 f. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

NASCIMENTO, Clara Martins do. **Assistência estudantil e contrarreforma universitária nos anos 2000.** 2013. 157 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Departamento de Pós-graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de. As ações afirmativas no Brasil: estudos no campo da educação. In: SILVA, Kelly da; ARANTES, Shirley de Lima Ferreira; MIRANDA, Vanessa Regina Eleutério (Org.). **Ações Afirmativas e relações étnico-raciais.** Belo Horizonte: Eduemg, 2017.

OLIVEIRA, Raquel Aparecida de. **A universidade como espaço promotor de qualidade de vida: vivências e expressões dos alunos de Enfermagem.** 2005. 233 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo.** 2. ed. São Paulo: Unesp, 2000.

OSSE, Cleuser Maria Campos. **Pródromos e qualidade de vida de jovens na moradia estudantil da universidade de Brasília.** 2008. 119 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Departamento de Psicologia Clínica, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

PAIVA, Raquel. Mídia e política de minorias. In: PAIVA, Raquel; BARBALHO, Alexandre. **Comunicação e cultura das minorias.** 2. ed. São Paulo: Paulus, 2005.

PAULINO, Marcos Moreira. **Povos indígenas e ações afirmativas: o caso do Paraná.** 2008. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.

PEREIRA, Renata Junqueira et al. Contribuição dos domínios físico, social, psicológico e ambiental para a qualidade de vida global de idosos. **Rev. Psiquiatria Rio Grd. Sul**, v. 28, n. 1, p. 27-38, 2006.

RIBEIRO, Pedro Floriano. A Lei Da Oligarquia De Michels. Modos de usar. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 29, n. 85, p. 33-37, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, Bruna da Silva et al. Políticas públicas: ações afirmativas para permanência no ensino superior. XII COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTIÓN UNIVERSITARIA, 13 p. 2012.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2. ed. São Paulo: Cengage, 2017.

SEIDL, Eliane Maria Fleury; ZANNON, Célia Maria Lana da Costa. Qualidade de vida e saúde: Aspectos conceituais e Metodológicos. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.20, n. 5, p. 580-588, 2004.

SILVA, Erika Correia. **Qualidade de vida e bem-estar subjetivo de estudantes universitários**. 2012. 81 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Saúde, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2012.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **O Antropólogo e sua magia: Trabalho de campo e texto etnográfico nas pesquisas antropológicas sobre religiões afro-brasileiras**. São Paulo :EdUSP, 2000.

SODRÉ, Muniz. Por um conceito de minoria. In: PAIVA, Raquel; BARBALHO, Alexandre. **Comunicação e cultura das minorias**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2005.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2014. 174 p.

STONE, Deborah. **Policy paradox: the art of political decision making**. New York: Norton, 1997.

The WHOQOL Group. The World Health Organization quality of life assessment (WHOQOL): position paper from the World Health Organization. **Social Science and Medicine**, v.10, n.5, p.1403-1409, 1995.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. Conselho Universitário. **Resolução nº 14, de 30 de maio de 2017**. Aprova a Política de Assistência Estudantil na Universidade Federal do Amapá. Macapá, AP. Macapá, 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 39, de 29 de novembro de 2017**. Estabelece a Política de Ações Afirmativas da Universidade Federal do Amapá. Macapá, AP, 2017.

VASCONCELOS, N.B., Programa nacional de assistência estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 399-411, 2010.

VICENTINI, Yara. **Cidade e história na Amazônia**. Curitiba: EdUFPR, 2004.

VIDAL, Lux Boelitz. Mito, história e cosmologia: as diferentes versões da guerra dos Palikur contra os Galibi entre os povos indígenas da Bacia do Uaçá, Oiapoque, Amapá. **Revista de Antropologia**, v. 44, n. 1, p. 117-147, 2001.

VIVEIROS, Eduardo Castro. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Ubu, 2017.

\_\_\_\_\_. O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem. Museu Nacional -Rio de Janeiro. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 35, p. 21-74, 1992.

WEBER, Max. **Parlamento e Governo na Alemanha reordenada**. Petrópolis: Vozes, 1993.

\_\_\_\_\_. A objetividade do conhecimento das Ciências Sociais. In: COHN, Gabriel **Sociologia: Max Weber**. São Paulo: Ática, 1989.

\_\_\_\_\_. **Economia e Sociedade**. Brasília. UnB, 1999.

\_\_\_\_\_. Textos Seleccionados. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Cultural, 1980.

\_\_\_\_\_. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro. Zahar Editores, 1979.

WORLD HEALTH ORGANIZATION et al. **Constituição da Organização Mundial de Saúde**. [S.l.]: OMS/WHO, 1946.