

AS "COLISÕES" E AS "COALIZÕES EPISTÊMICAS" EM DEBATE: AS (IM)POSSIBILIDADES DA LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA NO MARANHÃO¹

Sérgio César Corrêa Soares Muniz² (PPDSR/LIDA/UEMA)

RESUMO

Este trabalho decorre do aproveitamento das reflexões contidas na tese de doutoramento do autor apresentada em agosto de 2023 no âmbito do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão, cujo título foi 'EU QUERIA VER O MAR E TÔ BATENDO CABEÇA: (auto)reflexividades sobre a educação superior indígena na/da UEMA'. Nesse sentido, as análises contidas aqui são um movimento de continuidade dos investimentos teórico-metodológicos acerca da presença de indígena no ensino superior do Maranhão para a escrita da tese. As experiências acadêmicas vivenciadas por homens e mulheres indígenas que cursaram a primeira Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena do estado (LIEBI), ofertada pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), entre os anos de 2016 e 2022, são principal fonte geradora das reflexões que se seguiram ao longo do texto. Dessa forma, este trabalho passa a ser um exercício de construção de uma análise antropológica acerca das dificuldades e oportunidades, dos encontros e desencontros vividos por acadêmicos e acadêmicas indígenas da LIEBI ao longo de seus processos formativos no âmbito do ensino superior. É importante destacar que a formação acadêmica tem sido buscada pelos indígenas do país inteiro como instrumento de fortalecimento de seus movimentos, lutas e demandas. A realização da pesquisa que deu substrato a este texto seguiu as trilhas da 'etnografia nos/dos interstícios' (FURTADO, OLIVEIRA e MUNIZ, 2018), uma abordagem metodológica pela qual o/a pesquisador/a direciona suas investigações aos processos sociais e projetos ético-políticos que integra como sujeito/a partícipe e atuante. Como argumento central colocado na tese e que retomo aqui, afirmo que as travessias feitas pelos/as indígenas ao longo de sua formação na Licenciatura Intercultural Indígena da UEMA expressam as (im)possibilidades da interculturalidade enquanto princípio, expressam ainda (in)compatibilidades epistemológicas, mas por outro lado, a possibilidade da tecitura de "arranjos gnosiológicos" (COLEHO e MUNIZ, 2020), da apropriação de categorias e conceitos ocidentais, da superação de *colisões epistêmicas*, o mal estar com os termos e a burocracia acadêmica e, por fim, do vislumbre de *coalizões epistêmicas*, alianças entre matrizes de conhecimento distintas, presentes nas produções intelectuais dos indígenas e com as quais tem sido possível engendrar uma lutar contra os equívocos etnocêntricos acerca das vidas e projetos de futuro dos povos indígenas, portanto, um movimento de resistência ao epistemicídio e às forças da colonialidade.

Palavras-chave: Povos Indígenas; Colisão Epistêmica; Coalizão Epistêmica.

¹ Trabalho apresentado na 34ª Reunião Brasileira de Antropologia (Ano: 2024)

² Pós-doutorando/Professor Colaborador do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Socioespacial e Regional (PPDSR/UEMA) e pesquisador do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Lutas Sociais, Igualdade e Diversidades (LIDA/UEMA) ambos da Universidade Estadual do Maranhão.
E-mail: sccsmuniz@gmail.com / munizsccs@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de um investimento teórico-metodológico cuja motivação é a presença de indígenas no ensino superior do Maranhão. A principal fonte geradora dos resultados apresentados neste trabalho foram as experiências acadêmicas vivenciadas por homens e mulheres indígenas que cursaram a primeira Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena do estado (LIEBI), ofertada pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), entre os anos de 2016 e 2022.

A partir do acompanhamento das dificuldades, oportunidades, encontros e desencontros vividos por acadêmicos e acadêmicas indígenas da LIEBI, tem sido possível propor algumas sacadas analíticas, uma oportunidade reflexiva dada aos investigadores e investigadoras que tem se dedicado ao campo dos processos formativos ditos interculturais, oriundos de um contexto mais amplo em que o ensino superior tem sido procurado pelos indígenas do país inteiro como um certo tipo de estratégia ou condição de fortalecimento de seus movimentos, lutas e demandas.

A feitura da pesquisa³ que deu origem a este texto seguiu as recomendações da “etnografia nos/dos interstícios” (FURTADO, OLIVEIRA e MUNIZ, 2018), uma abordagem metodológica em que o/a pesquisador/a direciona suas investigações aos processos sociais e projetos ético-políticos que integra como sujeito/a partícipe e atuante, um jeito de fazer pesquisa em que o pesquisador/a esteja situado na “diferença colonial”⁴ e dela tome consciência.

Ao colocar em análise as travessias feitas pelos/as indígenas ao longo de sua formação na Licenciatura Intercultural Indígena da UEMA, é possível argumentar que elas expressam as (im)possibilidades da interculturalidade enquanto princípio. Presenciar e, em certa medida, participar das (in)compatibilidades manifestas entre as epistemologias de si e a epistemologia do mundo acadêmico, suscitadas pela presença indígena no ensino superior, me (nos) permitiu apre(e)nder alguns ensinamentos de caráter político-epistêmico.

³ A referida pesquisa deu origem a tese “*EU QUERIA VER O MAR E TÔ BATENDO CABEÇA: (auto)reflexividades sobre a educação superior indígena na/da UEMA*” de Muniz (2023) apresentada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão (PPGCSOC/UFMA), da qual este artigo é tributário.

⁴ Que segundo Mignolo (2003), tem a ver com o entendimento de que o Ocidente historicamente tem produzido excluídos e espaços de exclusão em nível global, criando uma fronteira geográfica e ontológica entre o “ser” e o “não-ser”, entre aqueles cuja humanidade é reconhecida e os ‘outros’, de subumanidade ou animalidade. Em outras palavras, o Ocidente e os seus outros.

Etnografar interstícios, Arranjar Gnosiologias, Colidir e Coligar Epistemes são ensinamentos que as experiências da e na LIEBI nos permitem vislumbrar e, pelas quais é possível compreender a complexidade das formas como os povos indígenas têm (re)organizado a dimensão dos processos escolarização, outrora tão desestruturadores das realidades e contextos próprios desses povos.

Em síntese, o que pretendo argumentar neste artigo é que os/as indígenas passaram a tecer “arranjos gnosiológicos” (COLEHO e MUNIZ, 2020) ao se apropriarem das categorias e conceitos ocidentais, pelos quais tem sido possível superar colisões epistêmicas - um mal estar diante dos termos e da (in)diferença burocrática acadêmica – e vislumbrar coalizões epistêmicas, alianças entre matrizes de conhecimento distintas, presentes nas produções intelectuais dos indígenas e com a quais podem lutar e resistir aos equívocos etnocêntricos sobre suas vidas e seus projetos de futuro, portanto, mobilizar uma resistência contra o epistemicídio e as forças da colonialidade.

Para discutir esses processos/procedimentos que identifiquei ao longo de minhas experiências entre os acadêmicos e acadêmica indígenas, seguirei o seguinte percurso: a) como quem recupera registros e memórias transcritas em um caderno de campo, abordo alguns elementos históricos, institucionais e estruturais da LIEBI na tentativa de descrever suas lógicas internas e funcionamento de forma geral; b) discorro sobre o fazer metodológico praticado ao longo da pesquisa entre os acadêmicos e acadêmicos indígenas, uma revisão crítica, política e intercultural da prática etnográfica que me (nos) possibilitou propor uma *etnografia nos/dos interstícios*; c) discuto a noção de *arranjos gnosiológicos*, o exercício de apropriação indígena dos conceitos acadêmicos para fins de explicação de suas próprias realidades; d) problematizo as (in)compatibilidades entre conhecimentos indígenas e saberes acadêmicos a partir das noções de *colisão epistêmica e coalizão epistêmica*.

Abrindo o caderno de campo e (re)tomando o (con)texto: conhecendo a LIEBI

Revisitando meus cadernos de campo, bem como o texto da tese encontro anotações muito diversas, mas aquelas que foram se repetindo, como quem tenta fixar uma mensagem, ou como quem reconta uma mesma história e sabe que o escrito, apesar de não ser o vivido, se manifesta como muita autoridade (etnográfica).

Nesses escritos, consta que a Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena do Maranhão (LIEBI) foi um curso destinado a professoras e professoras indígenas do Maranhão realizado entre os anos de 2016 e 2022, formando mais de 50

indígenas dos povos Tentehar/Guajajara, Krikati, Canela e Pyhcop Catiji em Educa. A LIEBI esteve vinculada ao Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) e ao Departamento de Ciências Sociais (DCS) da UEMA, ambos localizados no Campus Paulo VI, no bairro do São Cristóvão em São Luís-MA.

Destaco que até a criação da turma, um longo caminho foi percorrido, uma complexa trama político-burocrática foi tecida, muitos embates, discussões, enfretamentos, consensos e dissensos foram travados. No entanto, é possível dizer que a demanda por ensino superior para os povos indígenas do Brasil e do Maranhão, a possibilidade de formação continuada de forma geral, está presente nas reivindicações desses povos desde o processo de redemocratização.

No caso do Maranhão, as lutas dos indígenas por qualificação docente têm seus primeiros resultados em 1993 com a criação do Magistério Indígena, ofertado pela Secretária de Educação do Estado do Maranhão. Em 2007 a Universidade Federal do Maranhão, interpelada por parte do Movimento Negro no Maranhão, cria a reserva de vagas para negros, indígenas e pessoas com deficiência. Em 2010 a Assembleia Estadual do Maranhão edita uma lei que passa a garantir uma reserva de vagas para indígenas na Universidade Estadual do Maranhão. Já em 2016, a UEMA, com recursos próprios, inicia a primeira turma de Licenciatura Intercultural Indígena do Estado do Maranhão, após 5 anos de discussões com lideranças e movimentos indígenas do Estado e outros órgãos.

Para o funcionamento do curso, conforme apontado em seu Projeto Político Pedagógico, estava prevista a realização de dois momentos formativos específicos designados respectivamente de tempo universidade (T.U.) e tempo comunidade (T.C.). No T.U. as aulas foram ofertadas de forma concentrada num período que durava em média 20 dias, onde as atividades aconteciam de segunda a sábado, nos turnos matutino, vespertino e, a partir da formação específica, 3 dias no noturno. Os domingos eram destinados ao descanso dos/das estudantes.

Já o Tempo Comunidade (TC), por sua vez, compreendeu etapas que ocorreram nos campi da UEMA localizados nas cidades de Barra do Corda, Grajaú e Maranhão, mas principalmente em algumas aldeias sugeridas pelos próprios cursistas. Nesse *tempo* a colaboração entre monitores e cursistas foi fundamental para o acompanhamento das demandas lançadas aos estudantes durante as etapas do TU.

A divisão desses dois momentos formativos tomou como base de inspiração os princípios da “pedagogia da alternância”, onde está contida uma preocupação em como

os saberes aprendidos na universidade serão articulados nas/para e com as realidades de origem dos/das estudantes, nesse caso em suas terras e aldeias.

Para que a permanência dos indígenas fosse possível durante o tempo universidade a UEMA precisou-se providenciar sua hospedagem durante o tempo de vigência da etapa. No primeiro T.U., realizado em julho de 2016, os cursistas foram atendidos por um serviço de hotel já contratado pela UEMA, considerando que a universidade não dispunha de alojamentos próprios. As dependências da hospedagem ficavam no bairro do Tirirical, nas proximidades do campus.

No começo, idos de 2016, os/as indígenas se deslocavam entre o hotel e a universidade fazendo uso de ônibus e micro-ônibus próprios da UEMA. Assistiam as aulas durante o dia e voltavam para o hotel no início da noite. Muitas cursistas precisaram trazer seus filhos e filhas, ou em fase de amamentação ou muito pequenos (as). Elas traziam ainda pessoas para prestar suporte nos cuidados com essas crianças. Eram eles filhos ou filhas mais velhas, maridos ou esposas e irmãos e irmãs.

Ao longo de toda a primeira etapa foi possível notar a circulação de todas essas pessoas nos corredores e salas do CCSA. Muitas crianças eram colocadas para dormir ao embalo de redes armadas entre as árvores e as colunas de concreto do prédio. No entanto, lembro que era muito comum ver pessoas do lado de fora da sala de aula, alegando que haviam se retirado devido ao incômodo com a baixa temperatura do ambiente. Outras pessoas afirmavam sentir náuseas por ficar muito tempo em locais fechados, sem janelas.

Outra situação foi o estranhamento, por parte dos/das indígenas, com a alimentação fornecida pelo restaurante universitário. Algumas cursistas, suas filhas e filhos e algumas acompanhantes apresentaram um quadro de enjoo e vômito após a realização das refeições servidas no almoço. Lembro de ter ouvido algumas conversas em que as pessoas diziam que estavam estranhando o tempero da comida, o que poderia estar causando o mal-estar. A própria rotina de deslocamentos diários entre o hotel e a UEMA se tornara desgastante para os cursistas, pois quanto mais avançávamos etapa adentro mais podíamos perceber seu esgotamento físico e mental.

Diante dessas questões e desse cenário e, considerando a necessidade de mudança do local onde as aulas aconteciam, a LIEBI passou a ser realizada no Centro de Formação e Treinamento Oásis localizado no bairro da Aurora em São Luís –MA.

O referido Centro situa-se em um sítio com infraestrutura que dispõe de alojamentos, refeitório, auditórios e salas de reuniões, onde foram realizadas as aulas. A UEMA, por meio da Fundação de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão (FAPEAD),

dispôs o referido espaço para a realização das etapas do Tempo Universidade. Na tentativa de dirimir o desconforto e desgaste físico dos cursistas com o deslocamento do hotel para a UEMA, a administração superior considerou mais favorável disponibilizar um espaço mais aprazível ao público-alvo do Curso para a realização das aulas. A partir de 2017, portanto, todas as aulas e outras atividades e eventos ligados à LIEBI ocorreram no espaço do Sítio Oásis, com exceção de algumas aulas que previam a utilização de laboratórios e que foram realizadas nos espaços do campus Paulo VI da UEMA.

Acerca da composição curricular do curso, para um/a estudante indígena obter um diploma de Licenciado/a em Educação Intercultural ela deveria realizar um conjunto de atividades que incluíam uma “formação geral” disposta em componentes curriculares comuns a todos/as cursistas e uma “formação específica” estruturada em três grandes áreas “Ciências da Natureza”, “Ciências da Linguagem” e “Ciências Humanas”.

Todas as disciplinas e componentes apresentados deveriam ser obrigatoriamente cursados para a integralização curricular e, portanto, do curso. Para além dessa matriz curricular comum à todas as turmas cada uma delas possuía um conjunto de disciplinas específicas que respaldaria o/cursista enquanto habilitado na área escolhida.

Além da realização de disciplinas gerais e específicas, os/as estudantes da LIEBI também precisaram cumprir outras atividades obrigatórias à formação, como a realização de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, os estágios curriculares obrigatórios em diferentes anos da educação básica e a elaboração e apresentação de um trabalho de conclusão de curso.

A finalização de todos esses momentos resguardaria ao cursista o direito de ser diplomado pela universidade em Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena com habilitação em Ciências da Natureza ou Ciências da Linguagem ou Ciências Humanas.

Finalizada a ‘formação geral’ as/os estudantes deveriam escolher uma área de formação específica para dar continuidade aos seus estudos. Línguas e saberes sobre o mundo físico, da vida e quantificações (Ciências da Natureza), Línguas e saberes sobre os movimentos das sociedades no espaço (Ciências Humanas) e Línguas Indígenas em interação com Línguas Oficiais (Ciências da Linguagem) eram as áreas previstas segundo o projeto do curso.

Ao escolherem pela continuidade da formação em proximidade com as Ciências da Natureza, os/as cursistas seriam habilitadas e preparadas para assumirem disciplinas como Ciências (para o Ensino Fundamental II) e Biologia, Química, Física e Matemática

(para o Ensino Médio). No caso daqueles/as que optassem pelas Ciências Humanas poderiam assumir as disciplinas de História e Geografia (Ensino Fundamental II) e História, Geografia, Sociologia e Filosofia (no Ensino Médio). Para as/os que escolhessem as Ciências da Linguagem as possibilidades de docência se dariam no âmbito do ensino de Língua Portuguesa, Língua Indígena e Artes, também no Ensino Fundamental e Médio.

A finalização do curso se deu com a colação de grau dos cursistas em outubro de 2022, alguns meses após terem acontecido as defesas de seus trabalhos de conclusão de curso. Dos 90 ingressantes 54 conseguiram concluir o processo. Boa parte dos que concluíram hoje estão vinculados a rede estadual, redes municipais de educação ou exercendo cargos em setores e órgãos relacionadas à questão indígena.

Após o encerramento da primeira turma, a UEMA deu continuidade ao processo de formação de professores e professoras pertencentes aos povos e comunidades tradicionais do Estado e, ainda em 2022, abriu novas turmas de Licenciatura Intercultural Indígena e sua primeira turma em Licenciatura em Educação Quilombola, todas no âmbito do Programa de Formação Docente para a Diversidade Étnica do Maranhão, o PROETNOS.

Apreendendo a *fissurar* a prática etnográfica

Minhas experiências entre os cursistas da LIEBI extrapolaram a clássica relação observador/observado historicamente constituinte das práticas de pesquisa estabelecidas, mas cada vez mais problematizadas e reavaliadas. Eu não estava mergulhado nas relações internas da LIEBI como um sujeito exógeno e alheio as suas configurações e trâmites internos.

Desde a construção do projeto do curso até a colação de grau dos/das cursistas, eu integrei os quadros funcionais do curso em diferentes posições (assessor, docente, monitor) e, desses lugares institucionais eu pude não apenas prestar atenção às (im)possibilidades entre a burocracia universitária e a presença indígena no ensino superior, mas também vislumbrar a necessidade de pensar outras práticas de pesquisa, não (ou menos) extrativistas e mais eticamente implicadas.

Todo processo de construção, realização, finalização e avaliação da pesquisa que resultou no texto da tese de doutorado que defendi em agosto de 2023 pelo Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da UFMA, cujos elementos estou retomando neste texto, foi acompanhada e discutida com integrantes indígenas e não indígenas da LIEBI.

Em certa medida, considerando que se tratava de uma reflexão sobre as (im)possibilidades da interculturalidade e dos diálogos entre saberes acadêmicos e conhecimentos indígenas, considerando a produção intelectual de alguns/algumas discentes do curso, o trabalho que empreendi se tratava ainda de uma (auto)reflexão acerca dos processos que nós (me colocando como partícipe daquela comunidade acadêmica) estávamos conduzindo.

Nesse sentido, a realização da LIEBI e o acompanhamento do processo formativo e das produções intelectuais que estávamos construindo conjuntamente com os discentes indígenas, eles escrevendo seus artigos e trabalhos de conclusão de curso, da mesma forma (nós) não indígenas também produzindo nossos textos e análises, nos colocou diante de uma potente reflexão político-metodológica. Na verdade, entendo esse processo mais do que uma reflexão, mas como uma provocação acerca das urgências de repensarmos e reinventarmos as práticas de pesquisa que insistem na dualidade sujeito/objeto. Nesse sentido, a superação desse binarismo implicaria necessariamente em uma revisão crítica da nossa principal forma de realizar a pesquisa: a etnografia.

Nesse caminho, o LIDA⁵, grupo de pesquisa responsável pela gestão e realização da LIEBI passou a propor uma modalidade outra de fazer etnografia, uma prática etnográfica designada pelo grupo de “etnografia nos/dos interstícios”. Essa proposta se constitui enquanto uma abordagem metodológica em que o pesquisador/a esteja situado na “diferença colonial”⁶ e dela tome consciência, direcionando suas investigações aos processos sociais e projetos ético-políticos que integra como sujeito/a partícipe e atuante.

Como apontei em Muniz (2023), essa abordagem político-metodológica está calcada nos seguintes princípios:

- a) superação do dualismo sujeito/objeto;
- b) superação da separação pesquisa/extensão;
- c) crítica ao ethos folclorista de parte da antropologia;
- d) superação da crença na neutralidade/imparcialidade científica.
- e) revisão crítica da etnografia por via da “diferença colonial”;

⁵ Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Lutas Sociais, Igualdade e Diversidades da Universidade Estadual do Maranhão e coordenado pela professora Dra. Marivania Leonor Souza Furtado do Departamento de Ciências Sociais (DCS/UEMA).

⁶ Que segundo Mignolo (2003), tem a ver com o entendimento de que o Ocidente historicamente tem produzido excluídos e espaços de exclusão em nível global, criando uma fronteira geográfica e ontológica entre o “ser” e o “não-ser”, entre aqueles cuja humanidade é reconhecida e os ‘outros’, de subumanidade ou animalidade. Em outras palavras, o Ocidente e os seus outros.

- f) substituição das práticas de uma “antropologia aplicada” (extrativista) e aproximação a uma prática etnográfica (não-extrativista e eticamente implicada);
- g) aproximação a uma dimensão crítica da interculturalidade.

Essas sugestões tomam como referência alguns trabalhos de relevo que tem problematizado a atuação dos pesquisadores e pesquisadoras, bem como as razões pelas quais as pesquisas foram e vem sendo realizadas, assim como a forma como elas foram e vem sendo executadas.

Em autores como Mignolo (2003), Quijano (2005) e Walsh (2006), as noções de “diferença colonial”, “pensamento liminar”, “colonialidade do poder e do saber” e “interculturalidade crítica” tem subsidiado nossas vontades de (re)construir o fazer etnográfico na esperança de tornar a pesquisa um espaço de simetria entre aquelas que dela participam.

Já com os trabalhos de Abu-Lughod (2012) e Smith (2018), entendemos que se quisermos tornar possível nossa *prática etnográfica intersticial* será necessária que abandonemos uma visão paternalista acerca dos grupos e segmentos étnico-raciais e sociais com os quais nos envolvemos, ou seja, substituir a ideia de que caberia a nós (intelectuais orgânicos⁷) protegê-los ou salvá-los, e adotemos uma postura mais colaborativa, trabalhando ao lado deles na construção de seus projetos sociais.

Nesse sentido, a lida enfrentada ao longo de todo o processo formativo junto aos indígenas na LIEBI se transformou em um movimento-convite para repensar as políticas e as poéticas das práticas de pesquisa, fissurando velhas formas calcadas na colonialidade do saber e do poder e (re)desenhando novos caminhos mais (auto)reflexivos e interculturais.

Aprendendo a *arranjar* gnosiológicas

Ao longo de todo o curso, os/as estudantes indígenas precisaram produzir resumos, resenhas, ensaios, artigos, relatórios, seminários, leituras, ou seja, uma produção textual acadêmica de forma geral. Todo esse complexo acadêmico é profundamente mediado por uma lógica logocêntrica e intelectualista cuja finalidade é a ampliação dos repositórios da universidade, uma vez que sua qualidade é medida pelo número e

⁷ Para não perder de vista o que sugere Gramsci (1999).

qualidade dos trabalhos produzidos e seus efeitos nas políticas públicas e outros interesses sociais.

Por outro lado, os profissionais não indígenas que estavam vinculados a LIEBI e que, em sua maioria, eram pesquisadores e pesquisadoras, muitos deles envolvidos com as realidades dos povos e comunidades tradicionais, também estavam em curso com o mesmo complexo acadêmico a procura de suas qualificações. Indígenas e não indígenas mediados pela lógica acadêmica e a procura de reconhecimento, de diplomação.

Para os não-indígenas, o desafio era transpor suas experiências com os indígenas em uma abordagem reflexiva, atribuindo valor e estatuto teórico aos saberes indígenas. Para os/as cursistas indígenas as dificuldades eram encontradas na leitura (em língua não materna) e compreensão dos textos (e seus termos) selecionados pelos/as docentes para subsidiar as disciplinas ministradas.

Em Coelho e Muniz (2020), esse atravessamento entre o pensamento ameríndio e os termos e a estrutura textual (conceitos, definições, abordagens, categorias de análise etc.) do mundo não indígenas foi denominada de “desdobramentos epistemológicos”, o cruzamento (as)simétrico entre fontes de saberes ocidentais e ameríndias. Esse cruzamento pode ser pensado como (...)espaços de travessia política incorporados às diversas lutas indígenas.

Nesse sentido, destaco um trecho da fala de Paulo Belizário Gavião, liderança, professor e intelectual indígena do povo Pyhcop Catiji, proferida durante a realização do VII Seminário Timbira e VII Etapa do Tempo Universidade da LIEBI em 2019. Em seu depoimento ele declara que é importante que os professores indígenas sejam também pesquisadores para que possam “despertar uma cultura que estava adormecida”.

Esse ‘despertar’ apontado por Paulo Belizário pode ser visualizado nos diferentes trabalhos produzidos e apresentados pelos indígenas ao longo de sua formação. Em todos eles, nota-se um exercício de ir além da “cultura sem aspas” e apresentar também uma “cultura com aspas” (CUNHA, 2017). Ou seja, há um exercício de refletir e escrever acerca da (sua própria) cultura, sobretudo em sua relação com as questões educacionais, ambientais, territoriais, de saúde, rituais e tantas outras presentes nos trabalhos e nas realidades de seus autores e autoras.

Ainda que os trabalhos produzidos pelos cursistas da LIEBI partam de um “cruzamento assimétrico entre fontes de saberes ocidentais e ameríndias” há um certo desfecho *intercultural* que pode resultar dessas experiências e que, como já apontado por

Coelho e Muniz (2020), vão além de ‘desdobramentos’/‘cruzamentos’, nos conduzindo aos *arranjos gnosiológicos*.

Esses arranjos seriam esboços da “gnose liminar” apresentada por Mignolo (2003), ou seja, uma primeira tentativa de romper com a “colonialidade do saber” (QUIJANO, 2005) que se manifestou nas realidades dos povos originários sobretudo, a partir da formação escolar.

Vislumbramos *arranjos gnosiológicos* todas as vezes em que presenciamos indígenas apresentando seus pontos de vista acerca das lógicas e pelas lógicas dos

não indígenas. Pontos de vista que revelam a dinâmica de formação e atualização da sagacidade ameríndia frente aos processos diversos que atravessam suas realidades.

Vimos nesses arranjos ‘viagens’, tanto no sentido do exercício intelectual de produzir uma explicação analítica sobre uma questão debatida, como no sentido do deslocar-se entre o imaginário das experiências locais e o das vivências formativas. Dessas ‘viagens’, se torna possível sugerir que o encontro desses dois universos, agora interculturalmente aproximados, pode produzir estratégias e ferramentas para o fortalecimento das lutas indígenas.

Portanto, os arranjos gnosiológicos, mais do que representar o acúmulo individual de conhecimentos para esses povos, podem ser pensados como uma experiência coletiva de produção do conhecimento, por meio de uma apropriação intercultural dos saberes não indígenas pelos indígenas, com vistas a obter autonomia intelectual frente às questões dos direitos indígenas, como saúde e educação específicas e questões territoriais.

Nossa aposta em torno da ideia de “arranjo gnosiológico” toma de empréstimo as próprias definições gramaticais dos termos, mas vai além disso, sugerindo uma apreciação antropológica dessas definições para, a partir disso, mergulhar nas (im)possibilidades dos sentidos que a produção intelectual indígena pode seguir.

Segundo o dicionário Aurélio (2000), a palavra ‘arranjo’ sugere “o ato ou efeito de arranjar; administração e/ou arrumação doméstica; fortuna, bens; subconjunto ordenado de um conjunto finito; versão diferente da original de obra ou fragmento de obra musical; conluio; negociata” (AURÉLIO, 2000, p. 61). Já a expressão ‘gnosiológico’ é uma variação da palavra gnose, que por seu turno sugere “conhecimento, sabedoria; conhecimento esotérico da realidade” (AURÉLIO, 2000, p. 349).

Nesse sentido, quando em Coelho e Muniz (2020) afirmamos que pela produção dos/das intelectuais indígenas seria possível vislumbrar “arranjos gnosiológicos” estávamos sugerindo que nessa produção intelectual indígena é possível perceber uma articulação que esses intelectuais realizam entre os saberes ameríndios e os saberes acadêmicos ocidentais, uma releitura que os indígenas realizam de suas realidades a partir dos termos, conceitos e categorias acadêmicas, um certo tipo de *conluio* com os saberes, discursos e termos não indígenas no sentido de usar as ‘armas do inimigo’ em defesa própria e, por fim, um certo tipo de *negociata*, no sentido de que flertaria com agências e agentes (escola/universidade) que por muito tempo, e de forma significativa, operaram pelas vias do colonialismo e da colonialidade contra os Povos Indígenas.

Colidindo e/ou coligando epistemes

Nascimento (2022) tem insistido que é necessário preparar a universidade para as presenças indígenas. Parte dessa preparação está ligada a articulação de prerrogativas legais e conceituais que colaborem para que os espaços universitários liberem suas entradas e saídas para estes povos.

Entendo que essa preparação também precise alcançar os agentes das universidades, sobretudo seus quadros técnico, gestor e docente, no sentido de mitigar práticas de “indiferença cultural” pautadas na inflexibilidade da burocracia estatal frente à diversidade sociocultural (HERZFELD, 2016).

No entanto, uma preparação legal-conceitual por parte da universidade e seus agentes não resolverá definitivamente os constrangimentos e desconfortos que os indígenas possam sentir ao adentrar o mundo acadêmico e passar a conviver com os demais membros daquela comunidade.

Nenhuma portaria, resolução, normativa, projeto político pedagógico e seleção de um quadro técnico e docente supostamente preparado será suficiente para impedir ou evitar alguns desencontros semânticos entre os agentes universitários e os acadêmicos indígenas. A preparação que sugere Nascimento (2022) é fundamental quando a

perspectiva é reduzir os efeitos dos “curtos-circuitos semânticos” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006) que ocorrerão do encontro entre agentes universitários não indígenas e acadêmicos indígenas. No entanto, nenhuma ‘preparação’ pode ser entendida como suficiente para dar conta das complexidades e desafios decorrentes de um encontro intercultural.

Ao longo do acompanhamento que realizei junto à comunidade acadêmica da LIEBI, muitas foram as situações em que foi possível notar um descompasso, uma incompatibilidade e um certo mal-estar entre a lógica temporal dos cursistas e a lógica temporal do curso, uma lógica baseada nas temporalidades burocráticas da academia.

Em várias etapas do Tempo Universidade era muito comum encontrar alguns poucos cursistas ausentes das aulas, ou porque estavam em seus dormitórios ou porque estavam em outras dependências do Sítio. Quando eu os encontrava perguntava se estava tudo bem e por que não estavam assistindo as aulas. Em muitos casos as respostas eram sempre as mesmas, que estava com “dor de cabeça”, que “é muita informação pra processar”, “muito tempo sentada no ar-condicionado” etc.

Em outros casos, as razões eram outras. Muitos saíam das aulas para atender ou realizar ligações telefônicas, trocas de mensagens com familiares e outros conhecidos em suas aldeias, para resolver questões locais que requeriam sua participação nas decisões ou dar algum comando necessário para a resolução da situação.

Como alguns de nossos cursistas eram caciques e lideranças do movimento indígena, precisavam dar atenção a certas demandas imediatas, mesmo durante a realização da etapa da licenciatura. Alguns e algumas aproveitavam a vinda a São Luís para visitar as sedes da SEDUC e outros órgãos públicos específicos de atenção aos Povos Indígenas, para participar de reuniões ou cobrar providências em relação a alguma demanda de suas aldeias. Para tanto, acabavam perdendo as aulas por um expediente ou o dia inteiro.

Muitos e muitas cursistas também não conseguiram comparecer a todos os Tempo Universidade realizados. Em alguns casos, a infrequência acabou ocasionando a desistência do cursista, que abandonou a formação. Questões como mudanças na dinâmica familiar, necessidade de trabalho e renda, adoecimento do cursista ou de parentes, falecimento de parentes, necessidade de maior envolvimento no movimento indígena etc. podem ser relacionados como possíveis motivos para a impossibilidade de comparecer tanto ao T.U como ao T.C.

Quando os cursistas não conseguiam comparecer ao T.U. os professores e professoras eram orientados a encaminhar estudos dirigidos (leituras, produção textual e trabalhos de pesquisa) para que o cursista faltoso pudesse acompanhar os conteúdos que haviam sido discutidos durante aquela etapa. A abonação das faltas do cursista estaria condicionada a entrega de todas as atividades que os docentes haviam solicitado. Além das atividades para compensar o não comparecimento ao T.U., o cursista também deveria providenciar as outras tarefas, aquelas previstas para o T.C.

No fim das contas, a não participação durante uma das etapas do T.U. gerava uma quantidade relativamente extensa de atividades a serem feitas, podendo ocasionar um clima de intranquilidade e incerteza se o cursista conseguiria concluir todos os trabalhos. Alguns cursistas que atravessaram tal processo conseguiram vencer essas demandas e concluir o curso. Outros, entretanto e infelizmente, acabaram ficando pelo caminho.

É preciso considerar que a “posse de novos saberes compreende sempre um risco” preocupante para o qual é preciso um “reforço nos cuidados a serem tomados com as novas forças adquiridas no âmbito pessoal e coletivo”, como nos aponta Lisboa (2017). E que, nesse mesmo sentido, essa apropriação pode gerar situações de “fricção epistêmica” (RAMOS, 2014), um mal-estar resultante do não entendimento entre sujeitos com epistemologias distintas.

Dessa forma, para os indígenas, um diálogo com a universidade e a partir dela seria (im)possível, visto que os efeitos da tentativa de estabelecimento desse diálogo seriam, sobretudo, constantes *colisões epistêmicas*⁸ e um exaustivo desentendimento?

Ainda que consideremos que o curso e sua gestão sempre estiveram abertos ao diálogo com os cursistas para tentar encontrar soluções possíveis para os impasses que o convívio intercultural suscitava, desde questões infraestruturais até a disponibilização de material escolar e didático, isso não anula totalmente as incompatibilidades epistemológicas e semânticas que esse mesmo convívio intercultural produz, como sugere Nascimento (2022).

Nesse sentido, e partindo de uma autorreflexividade que nos propomos pela via da etnografia nos/dos interstícios, não é possível obliterar por completo as regras que estruturam o funcionamento do mundo acadêmico, mesmo quando ele se propõe dialogar com outras racionalidades, epistemologias e projetos civilizatórios.

⁸ Muitas vezes ouvi de muitos e muitas cursistas a seguinte expressão: “tamo aqui, batendo cabeça”. Eles empregavam esse jargão quando estavam atarefados com algum trabalho, tarefa ou lição do curso. Mais sobre essa questão deixei registrado em Muniz (2023), onde apresento a noção em destaque.

A baixa flexibilidade que marca a universidade, é parte de uma fantasia colonial que se atualiza por via da colonialidade, na qual ‘disciplina’ e ‘controle’ são sinônimos de sabedoria e conhecimento. Dessa forma, tem sido um desafio superar essas *colisões epistêmicas* que tem afetado o desempenho acadêmico dos indígenas.

Por outro lado, a insistência dos indígenas na formação superior tem nos permitido acreditar que é possível superar essas colisões para que possamos construir *coalizões epistêmicas*, ou seja, acordos e alianças inter-epistemológicas, mas também interétnicas, pelas quais os Povos Indígenas possam superar os resquícios do regime tutelar que ainda repercutem sobre suas existências e projetos.

As situações apresentadas pelos/as cursistas sobre os obstáculos que os impediam de seguir nas sendas da produção acadêmica expressam outra face das *colisões epistêmicas* que destaquei anteriormente. Se, de um lado, existiam forças que mobilizavam os indígenas para que produzissem seus trabalhos (a própria vontade de finalizar o curso e as expectativas em torno disso), por outro, outras forças agiam no sentido inverso.

A própria dinâmica de vida dos indígenas demandava que as forças empenhadas na realização daquela tarefa acadêmica deveriam ser canalizadas para outros pontos, outras situações, contextualmente ‘mais prioritárias’ do que um TCC, o que podia variar segundo a situação de cada cursista.

Assim, entendo que para que os indígenas pudessem superar as *colisões epistêmicas* com as quais foram se deparando ao longo desse percurso, mas sobretudo durante a elaboração dos TCC e, quem sabe, alcançar um horizonte de *coalização epistêmica* entre o ‘tempo da vida’ e o ‘tempo da academia’, eles teriam que negociar o(s) tempo(s), os termos e os caminhos pelos quais seguiriam até o término do laborioso trabalho de conclusão de curso.

Em outras palavras, seria necessário que assimetrias existentes entre o Tempo (da) Comunidade e o Tempo (da) Universidade fossem dirimidas. Para tanto, o papel desempenhado por não indígenas signatários do pacto da colaboração intercultural, como é o caso dos/das monitores e docentes da LIEBI, teria o seu lugar de destaque nesse movimento. Penso, como partícipe desse processo, que as experiências entre indígenas e não indígenas na LIEBI seguiram essas trilhas.

Estou falando de sujeitos subalternos, (vi)vendo na e da “diferença colonial” (MIGNOLO, 2003) , analisando e escrevendo acerca dos processos e experiências que integram como partícipes, com a finalidade de sugerir alternativas diante dos problemas

e complexidades com os quais tem se deparado. São acadêmicos indígenas que recusaram a objetificação de si, recusaram a separação pesquisa e extensão e passaram a produzir reflexões para tentar superar as *colisões epistêmicas* rumo a um horizonte de *coalizões epistêmicas*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fenômeno da presença indígena no ensino superior tem sido uma alternativa possível para superar as relações de dependência que os Povos Indígenas, em vários períodos históricos no Brasil, foram submetidos, o que acabou inviabilizando o seu protagonismo e autonomia, reforçando relações tutelares e paternalistas, como nos aponta Lisboa (2017).

Por outro lado, a possibilidade vislumbrada enquanto saída para as incompatibilidades epistêmicas, apontava para a necessidade de uma reavaliação crítica e intercultural dos termos do diálogo entre indígenas e não indígenas, ou seja, para a necessidade de (re)construção de termos outros que nos permitissem pensar de forma intersticial, como sujeitos subalternizados, refletindo sobre os processos formativos que simultaneamente experimentamos e construímos.

Assim, concluo este trabalho afirmando que, na medida em que a formação superior indígena estiver calcada em um regime de colaboração intercultural (auto)reflexivo, intersticial e eticamente comprometido, é possível que as colisões epistêmicas (impossibilidade da interculturalidade) sejam arranjadas ao ponto de se tornarem coalizões epistêmicas (possibilidade da interculturalidade), uma aliança na contramão do genocídio e do epistemicídio contra Povos Indígenas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABU-LUGHOD, Lila. As mulheres muçumanas precisam realmente de salvação? Reflexões antropológicas sobre o relativismo cultural e seus outros. **Ponto de Vista – Revista de estudos feministas** 20 (2), agosto de 2012.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Caminhos da Identidade: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo**. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Paralelo 15, 2006.

COELHO, Elizabeth Maria Beserra; MUNIZ, Sérgio César Corrêa Soares. “**A produção indígena no contexto do ensino superior**”. Anais da 32ª Reunião Brasileira de Antropologia, novembro de 2020.

CUNHA, Manuela Carneiro da. “Cultura” e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais. In: **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Ubu Editora, 2017. p. 304-370.

FURTADO, Marivania Leonor Souza; OLIVEIRA, Cássia Ferreira de; MUNIZ, Sérgio César Corrêa Soares Muniz. **Reflexões Decoloniais e Lutas Sociais no Maranhão: a experiência da Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena**. Anais do 45º Encontro Nacional de estudos Rurais e Urbanos, São Paulo: CERU, 2018.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere Antonio Gramsci: introdução ao estudo da filosofia**. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HERZFELD, Michael. **A produção social da indiferença: explorando as raízes simbólicas da burocracia ocidental**. Petrópolis: Vozes, 2016.

LISBOA, João Francisco Kleba. **Acadêmicos Indígenas em Roraima e a construção da interculturalidade indígena na Universidade: entre a formação e a transformação**. 2017. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, 2017.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Locais, Projetos Globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003, 505p.

MUNIZ, Sérgio César Corrêa Soares Muniz. **Eu queria ver o mar e tô batendo cabeça: autorreflexividade sobre a educação superior indígena na/da UEMA**. 2023. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Maranhão, 2023.

NASCIMENTO, Rita Gomes de (Rira Potyguara). **Povos Indígenas e democratização da universidade no Brasil: (2004-2016) a luta por “autonomia e protagonismo”**. Rio de Janeiro: Mórmla, 2022.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO; Conselho Latino-americanos de Ciências Sociais, 2005.

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

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial". In: WALSH, C.; LINERA, A. G.; MIGNOLO, W. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70.