UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

ANA CAROLINE AMORIM OLIVEIRA

“A Caneta é nossa Borduna”: um estudo etnográfico sobre as
experiências indígenas Tenetehara / Guajajara no ensino superior no
Maranhão

VERSÃO CORRIGIDA

De acordo.
12/11/2018

São Paulo
2018

ANA CAROLINE AMORIM OLIVEIRA

“A Caneta é nossa Borduna”: um estudo etnográfico sobre as
experiências indígenas Tenetehara / Guajajara no ensino superior no
Maranhão

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Antropologia Social Faculdade de Filosofia,
Letras E Ciências Humanas da Universidade de
São Paulo, para obtenção do título de Doutora em
Antropologia Social.

Área de Concentração:

Etnologia Indígena

Orientadora: Prof^a. Dr^a.

Beatriz Perrone-Moisés

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo

2018

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

O48" Oliveira, Ana Caroline Amorim
"A Caneta é nossa Borduna": um estudo etnográfico sobre as experiências indígenas Tenetehara / Guajajara no ensino superior no Maranhão / Ana Caroline Amorim Oliveira ; orientador Beatriz Perrone-Moisés. - São Paulo, 2018.
234 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Antropologia. Área de concentração: Antropologia Social.

1. Etnologia . 2. Políticas Afirmativas . 3. Ensino Superior Indígena. 4. Etnografia. 5. Índios Tenetehara/Gujajajara. I. Perrone-Moisés, Beatriz , orient. II. Título.

OLIVEIRA, A. C. A. **“A Caneta é nossa Borduna”**: um estudo etnográfico sobre as experiências indígenas Tenetehara / Guajajara no ensino superior no Maranhão. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutora em Antropologia Social.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

*Aos povos indígenas, por sua
força e luta.*

AGRADECIMENTOS

A todo corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de São Paulo, com os quais pude aprender novos olhares e possibilidades da Antropologia e seus diálogos com outras disciplinas.

À minha orientadora Professora Beatriz Perrone-Moisés, pela paciência e grande estímulo durante esta jornada.

Às professoras Dominique Tilkin Gallois e Marina Vanzolini Figueiredo, pelas importantes considerações na qualificação que contribuíram para os rumos finais do presente trabalho.

Ao CESTA, pelas oportunidades de grandes momentos de aprendizado nesses anos.

Aos colegas de Pós-graduação de Antropologia, com os quais pude conviver e aprender nesses anos de doutorado.

Ao Colegiado do Curso de Ciências Humanas do Campus São Bernardo da Universidade Federal do Maranhão, por terem aprovado meu afastamento proporcionando a oportunidade de cursar com tranquilidade o doutoramento.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, por terem me concedido a Bolsa Prodoutoral durante três anos, fundamental para a realização do doutorado e da pesquisa de campo.

Aos funcionários da UFMA, com os quais pude conversar acerca da minha pesquisa, em especial, à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e toda a sua equipe.

À professora Marivânia Furtado e o grupo Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Lutas Sociais, Igualdade e Diversidade da Universidade Estadual do Maranhão, pela total disponibilidade em permitir que eu fizesse pesquisa no Curso de Licenciatura Intercultural, pelo acolhimento no grupo e pelas conversas instigantes ao longo desse percurso.

Aos professores das disciplinas do curso de Licenciatura Intercultural da UEMA, os quais

permitiram a minha presença em sala de aula contribuindo com esta pesquisa.

Às companheiras de viagens à aldeia, Ana Paula, Laís, Cassia e Thayane, pelas valiosas conversas e carinho de sempre.

À professora Beta e o grupo de pesquisa Estado Multicultural e Políticas Públicas da UFMA, pelo apoio constante durante todos os anos da minha formação acadêmica.

A todos os amigos que estiveram ao meu lado (mesmo à distância), nesse caminho do doutorado, que tantas vezes pareceu intransponível: Hugo, Gleidson, Marcelinho, Luciana, Lígia, Marcelão, Monica, Chris, João.

Às amigas Monica, Katia, Nelma e Daniela (M.V.) pelo palavras de carinho, pelas trocas antropológicas e muitas risadas.

Aos queridos amigos recentes Luciano e Kayo que proporcionaram muitos momentos alegres nos momentos finais do doutorado.

Ao povo Tenetehara/Guajajara, em especial, Kari e sua família na aldeia Lagoa Quieta que me receberam calorosamente em sua vida.

À minha família, por estar sempre presente durante o percurso do doutoramento.

A Flávio Luiz, pela inspiração, força, carinho, suporte emocional nos momentos de alegria, tristeza, conquista, ansiedade, descobertas, risadas ao longo do caminho tortuoso e incerto do doutorado e da vida... um encontro.

RESUMO

OLIVEIRA, A. C. A. **“A Caneta é nossa Borduna”**: um estudo etnográfico sobre as experiências indígenas Tenetehara / Guajajara no ensino superior no Maranhão. 2018. 234f. (Doutorado) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Esta tese reflete sobre as inquietações decorrentes da entrada e da presença, no ensino superior, de estudantes indígenas Tenetehara/Guajajara, povo Tupi-Guarani localizado na Amazônia Oriental no estado do Maranhão. É pela via etnográfica que este trabalho se constitui, através da observação participante, conversas informais e entrevistas, documentos, leis, portarias e resoluções referentes ao ensino superior para indígenas. A tese analisa duas experiências vivenciadas pelos índios: a primeira, na Universidade Federal do Maranhão(UFMA), e a segunda vivenciada no curso de Licenciatura Intercultural para Professores Indígenas da Educação Básica pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). A partir dessas experiências, reflexões sobre indianidade, guerra, cultura com aspas são realizadas no presente trabalho.

Palavras-chave: Políticas afirmativas. Ensino superior indígena. Etnografia. Tenetehara/Guajajara. Cultura com aspas.

ABSTRACT

OLIVEIRA, A. C. A. **“A Caneta é nossa Borduna”**: um estudo etnográfico sobre as experiências indígenas Tenetehara / Guajajara no ensino superior no Maranhão. 2018. 234f. (Doutorado)– Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

This thesis reflects on the concerns about the entrance and presence in higher education of Tenetehara / Guajajara indigenous students, Tupi-Guarani people located in the Eastern Amazon in the state of Maranhão. It is through the ethnographic way that this work constitutes, through participant observation, informal conversations and interviews, documents, laws, ordinances and resolutions concerning higher education for indigenous people. The thesis analyzes two experiences lived by the Indians: the first, at the Federal University of Maranhão (UFMA), and the second one experienced in the Intercultural Licentiate course for Indigenous Teachers of Basic Education by the State University of Maranhão (UEMA). From these experiences, reflections on indianity, war, culture with quotation marks are carried out in the present work.

Keywords: Affirmative policies. Indigenous higher education. Ethnography. Tenetehara / Guajajara. Culture with quotation marks.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	–Licenciaturas Interculturais Indígenas.....	51
Quadro 2	–Demonstrativo do Edital de Convocação nº 05 de 29/6/2005.....	53
Quadro 3	–Demonstrativo do Edital de Convocação nº 03 de 2008.....	55
Quadro 4	–Demonstrativo do Edital do Prolind, nº 08 de 27 de abril de 2009.....	56
Quadro 5	–Demonstrativo do Edital de 2013, nº 02, de 7 de agosto de 2013.....	57
Quadro 6	–Estudantes indígenas com Bolsa Permanência (2015-2017)	74
Quadro 7	–Formação dos professores indígenas.....	138

LISTA DE GRÁFICOS

Figura 1	–Mapa das terras indígenas no Maranhão.....	19
Figura 2	–Igreja Nossa Senhora da Conceição onde em sua fachada frontal há as imagens dos mártires do massacre de Alto Alegre, Barra do Corda - MA....	107
Figura 3	–Aula inaugural Cintia cantando.....	130
Figura 4	–Oásis com as imagens dos santos.....	146
Figura 5	–Cantorias.....	157
Figura 6	–Diolina Krĩkati cantando.....	158
Figura 7	–Cantoria na aldeia Novo Funil na T.I. Araribóia.....	171
Figura 8	–Milton Guajajara e Cíntia Guajajara na abertura do tempo- comunidade.....	173
Figura 9	–Cantoria “Abertura” do Tempo-Comunidade.....	174
Figura 10	–Suluene e Luís Carlos entregando os cocares.....	176
Figura 11	–Luís Carlos presenteando dona Luci.....	179
Figura 12	–Mudas do senhor Luís Carlos.....	179
Figura 13	–Meninas moças abanando as panelas de carne moqueada.....	204
Figura 14	–Cantoria do final da tarde da Festa da Menina Moça.....	204
Figura 15	–Final da Festa do Moqueado com distribuição dos bolinhos.....	205

LISTA DE SIGLAS

ADPF	Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
CCSO	Ciências Sociais Aplicadas
CEI/MT	Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNPJ	Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica
COAPIMA	Coordenação das Organizações e Articulações dos Povos Indígenas do Maranhão
COEPI	Comissão Estadual de Articulação de Políticas Públicas para os Povos Indígenas no Maranhão
COIAB	Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
CONSEPE	Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
CONSUN	Conselho Universitário
COPENE	Congresso de Pesquisadores(as) Negros(as)
CPF	Cadastro de Pessoa Física
CPHNAMA	Centro de Pesquisa e de História Natural e Arqueologia do Maranhão
CTI	Centro de Trabalho Indigenista
CUIA	Comissão Universidade para Índios
DAFE	Divisão de Ação Afirmativa e Equidade
DEDEG	Divisão de Desenvolvimento da Graduação
DEM	Partido Democrata
DIAGRAD	Divisão de Acesso à Graduação
DPU	Defensoria Pública da União
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FORMAPROIND	Formação de Professores Indígenas
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNASA	Fundação Nacional de Saúde
GEMMA	Grupo de Estudo Multidisciplinares da Ação Afirmativa
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
GT	Grupo de Trabalho
IFAM	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas
IFBA	Instituto Federal da Bahia

IFMA	Instituto Federal do Maranhão
IFMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
IN	Instrução Normativa
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação
MOQUIBOM	Movimento Quilombola do Maranhão
MPF	Ministério Público Federal
MST	Movimento dos Sem Terra
NAE	Núcleo de Assuntos Estudantis
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização Não-Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PAR	Plano de Ações Articuladas
PBP	Programa Bolsa Permanência
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNASPI	Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas
PNE	Plano Nacional de Educação
PPI	Pretos, Pardos e Indígenas
PROAES	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
PROESI	Programa Educação Superior Indígena Intercultural
PROETNOS	Programa de Formação de Docentes para a Diversidade Étnica
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RANI	Registro Administrativo de Nascimento Indígena
REGEAMA	Rede de Gestão Ambiental do Maranhão
REUNI	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Brasileiras
SECAD	Secretaria de Educação à Distância, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e

	Inclusão
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado
SEDHIPOP	Secretaria de Direitos Humanos e Participação Popular
SESAI	Secretaria Especial de Saúde Indígena
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SOU	Serviço de Orientação ao Universitário
STF	Supremo Tribunal Federal
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TEIA	Teia dos Povos e Comunidades Tradicionais do Maranhão
UCDB-MS	Universidade Católica Dom Bosco
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UECE	Universidade do Estado do Ceará
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEMS	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UEPA	Universidade Estadual do Pará
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCG-	Universidade Federal de Campina Grande
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados

UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFT	Universidade do Tocantins
UnB	Universidade de Brasília
UNEAL	Universidade do Estado de Alagoas
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNEMAT	Universidade Estadual do Mato Grosso
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIDERP	Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNIGRAN	Centro Universitário da Grande Dourados
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
USP	Universidade de São Paulo
VIGISUS	Projeto de Modernização do Programa Nacional de Vigilância de Saúde

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	15
1	ENSINO SUPERIOR PARA ÍNDIOS: OS (DES)CAMINHOS DA IMPLANTAÇÃO DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA POVOS INDÍGENAS NO MARANHÃO.....	37
1.1	Experiências pioneiras de ação afirmativa nas universidades públicas no Brasil nos cursos não específicos.....	39
1.2	Lei de Cotas e seus impactos nas universidades federais públicas.....	46
1.3	Experiências de licenciaturas específicas para indígenas professores.....	51
2	A UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO E AS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA OS ÍNDIOS: A CONSTRUÇÃO DE UMA INDIFERENÇA CULTURAL.....	59
2.1	A autodeclaração e seus impasses.....	77
2.2	A atualização da guerra entre os Tenetehara através da luta pela universidade.....	101
3	“ENTRE O QUE É POSSÍVEL E O QUE É EXIGIDO”: UMA ETNOGRAFIA DO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO-UEMA.....	111
3.1	O percurso de construção da Licenciatura Intercultura para Professores da Educação Básica no Maranhão.....	114
3.2	A estrutura do Curso de Licenciatura Intercultural da UEMA e o seu (re)fazer constante.....	131
3.3	A dinâmica e os tensionamentos das reuniões coletivas do curso de licenciatura.....	147
3.4	Os vários “tempos” no Tempo-Comunidade.....	163
4	“SER TENETEHARA”: DISCUSSÕES SOBRE “CULTURA” NA LICENCIATURA INTERCULTURAL.....	181
4.1	<i>Zene Tenetehara</i>: discussões sobre a língua Tenetehara.....	182
4.2	As festas culturais e suas transformações entre os Tenetehara.....	198
4.3	Territórios Tenetehara e as questões internas.....	211
4.4	A religião cristã e suas implicações na cultura Tenetehara.....	217
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	222
	REFERÊNCIAS.....	224

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa busca refletir sobre as inquietações decorrentes da entrada e da presença, no ensino superior, de estudantes indígenas Tenetehara/Guajajara. Para tanto, adoto como base duas experiências: a primeira na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e a segunda experiência no curso de Licenciatura Intercultural para Professores Indígenas da Educação Básica pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)¹.

O presente trabalho procura contribuir fundamentalmente para as discussões pertinentes ao ensino superior indígena. Além disso, também contribui, de maneira mais ampla, com os estudos sobre a educação escolar indígena. Assim, o ponto de partida desta tese consiste no seguinte questionamento: Por que os indígenas Tenetehara/Guajajara demandam pelo ensino superior – sejam cursos não específicos para indígenas, como ocorre na universidade federal, seja o curso específico como a Licenciatura Intercultural ofertado pela universidade estadual?

A escolha do povo indígena Tenetehara/Guajajara ocorreu devido às relações de confiança desenvolvidas ao longo da pesquisa com índios estudantes desse povo, em especial, os da Terra Indígena Araribóia, cursando o ensino superior na UFMA e na UEMA.

– Meus caminhos e (des)caminhos no tema

Ao longo de minha graduação no curso de Ciências Sociais na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), pude acompanhar o primeiro Curso de Magistério Indígena realizado no Maranhão. O curso teve duração de seis anos com a formatura em 2002. Esse contato foi minha primeira experiência empírica com os povos indígenas, momento decisivo para minha escolha pela Antropologia, em especial, pela Etnologia americanista.

Ainda na graduação, como bolsista de Iniciação Científica², participei da parceria estabelecida entre o grupo de pesquisa³ que entrei desde o início da graduação e o Centro de

¹ Além dessas duas experiências de ensino superior, vários professores Tenetehara/Guajajara estudaram e estudam na Universidade Federal de Goiás (UFG) no curso de Licenciatura Intercultural para Professores Indígenas. A Secretaria de Educação Indígena do Estado do Maranhão fez uma parceria com a UFG para ofertar esse curso para os professores indígenas do estado, pois o mesmo não estava oferecendo essa formação para os professores. Esses recebem um auxílio para se manter durante a realização do curso. Tal experiência não vai ser objeto de nossa análise.

² Fui bolsista de iniciação científica do projeto de pesquisa intitulado “Estado Politétnico e Políticas Públicas”, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Elizabeth Maria Beserra Coelho, pelo período de 2002-2005.

³ O Grupo de Pesquisa Estado Multicultural e Políticas Públicas é coordenado pela Prof^a. Dr^a. Elizabeth Maria Beserra Coelho.

Trabalho Indigenista (CTI)⁴. Nessa experiência, exerci a função de monitora na Escola Timbira que tinha como objetivo a formação de jovens lideranças indígenas timbira que funcionava no Centro de Ensino e Pesquisa Pënxyj Hëmpejxà, no município de Carolina, sul do estado do Maranhão.

Essa experiência de educação escolar específica para os jovens Timbira, os *mentwajê* – como chamados na língua nativa –, surge de uma discussão entre a Comissão de Professores Timbira⁵, a equipe do Programa de Educação Escolar do CTI e professores Timbira com o intuito de suprir uma demanda de ensino médio nas comunidades. Para tanto, foi realizada uma parceria entre a Secretaria de Educação do Estado, o CTI e a UFMA (ALMEIDA, 2007). Atualmente, as secretarias de educação do estado (SEDUC's) estão à frente da implementação das escolas nas aldeias, e o papel do CTI tem sido de atuação e mobilização crítica em relação à metodologia e estrutura de funcionamento dessas escolas (CTI, 2018).

Naquele momento acompanhei os alunos Timbira nas aulas ocorridas no Centro e, posteriormente, nas aldeias dos alunos Gavião *Pyhcop catiji*⁶ da Terra Indígena Governador, em suas três aldeias na época: aldeia Governador, aldeia Rubiácea e aldeia Riachinho⁷.

Apesar dessas experiências de pesquisa na área da escolarização indígena, minha monografia e, posteriormente, minha dissertação tiveram como tema, primeiramente, as políticas de atendimento à saúde dos povos indígenas no Maranhão, e, em seguida, a relação entre os saberes tradicionais dos índios Ramkokamekra/Canela e o sistema biomédico ocidental.

O tema da escolarização e da formação escolar dos povos indígenas não havia sido foco de análise mais cuidadoso por mim, não obstante o interesse que me despertava, até que, já como professora da UFMA, me deparei com a questão da entrada dos povos indígenas na universidade ao compor uma comissão de validação das ações afirmativas.

Nesse momento, questões despertaram meu interesse antropológico: o que os povos indígenas Tenetehara/Guajajara querem com a universidade? Como os mais velhos e não

⁴ Centro de Trabalho Indigenista (CTI) é uma Organização Não Governamental formada por antropólogos e indigenistas em 1979. O CTI atua em diversos projetos com diferentes povos indígenas do Brasil, em especial, os Timbira, os Guarani e os índios isolados (CTI, 2017).

⁵ A Comissão de Professores Timbira formada em 1998 faz parte da Associação Wyty Catê dos Povos Timbira do Tocantins e do Maranhão, fundada em 1994, que atua em diversas áreas de interesse das comunidades Timbira, em particular, da educação escolar indígena (ALMEIDA, 2007).

⁶ A denominação Gavião *Pyhcop catiji* é utilizada pelo pesquisador Maycon Melo (2017) a partir da produção da grafia produzida pelos professores indígenas Gavião (2017, p.19).

⁷ O antropólogo Melo (2017) afirma que nos anos de 2014, 2015 e 2016 os Gavião *Pyhcop catiji* viviam dividido em dez aldeias que parece ser o resultado de um intenso processo de cisão ocorrido nos últimos trinta anos. São elas: aldeia Governador, Rubiácea, Riachinho, Aldeia Nova, Aldeia Monte Alegre, Aldeia Água Viva, Aldeia Canto Bom, Aldeia Novo Marajá, Aldeia Dois Irmãos e Aldeia Bom Jesus (MELO, 2017, p.28).

escolarizados significam a ida dos seus filhos, netos, sobrinhos para a universidade? Quais os sentidos que os índios Tenetehara/Guajajara dão ao ensino superior?

O povo Tenetehara/Guajajara

O povo Tenetehara ou Tentehar⁸, mais comumente conhecido como Guajajara, é um povo conhecido por sua resistência e força. Um povo guerreiro. São falantes da língua materna de mesmo nome classificada na família linguística Tupi-Guarani e falantes do português. A autodenominação Tenetehara é composta pelo verbo “ten” (ser) mais o enfatizador “ete” traduzível por íntegro, verdadeiro e o substantivador “har(a)” (aquele/o) traduzindo como “o ser íntegro, ser verdadeiro” (HARRISON, 2013). Podemos identificar em outro exemplo o sufixo “ete” como intensificador do substantivo através do termo como é chamada a língua Tenetehara: *ze’egete* traduzível como “a fala verdadeira”.

O intensificador “eté” entre os Asurini e outros Tupi-Guarani são traduzíveis por “verdadeiro” ou “muito” (MÜLLER, 1993). Na língua Guajá, o sufixo enfatizador também é “eté” podendo aparecer como “teté” semelhante ao caso “eté” Asurini (GARCIA, 2010, p.10).

O termo Guajajara também é utilizado por esse povo como outro termo de autorreferência, em especial, na relação com os não-índios, os *karaiw* (não indígena, branco). Guajajara é traduzido da língua indígena como “wazay” (cocar) e “zara” (dono): “dono do cocar”. Segundo Mércio Gomes (2002) tal denominação teria sido dada a eles pelos Tupinambás da Ilha de São Luís ao se relacionarem com os Tenetehara no médio e alto Rio Pindaré.

Ao longo da pesquisa, presenciei os índios se autodenominarem tanto por Guajajara como por Tenetehara, diferentemente do que identifica Gomes (2002, p. 49) ao afirmar que os mesmos não gostam de serem chamados por Guajajara, pois este termo denominava os outros índios como os Awá-Guajá, povo Tupi com os quais eles conflitavam e atualmente compartilham duas terras indígenas: T.I. Araribóia e Caru.

Neste trabalho, utilizarei os dois etnônimos, ora juntos ora intercalados, com os quais os índios acionam em seus discursos e que se autoidentificam: Tenetehara e Guajajara. Apesar de usar os dois identificadores, há uma diferença estabelecida por eles. Usam o etnônimo Guajajara quando se referem ao seu povo em contextos nos quais estão os não-índios, os

⁸ Encontra-se na literatura sobre este povo as duas grafias: Tenetehara/Tentehar. A primeira utilizada pelos antropólogos Wagley e Galvão (1961), Zannoni (1999) e Gomes (2002). A grafia Tentehar é utilizada pela pesquisadora Coelho (2002). Os índios dizem que esta última expressão está correta pois não se pronuncia o último “a”. Existe entre os professores indígenas Tenetehara/Guajajara uma discussão sobre a grafia única para a língua nativa que está em andamento desde o período do magistério indígena ocorrido no estado. Mais à frente se tratará desse assunto.

karaiw. E, utilizam o etnônimo Tenetehara quando eles estão falando sobre seu povo entre si. (GOMES, 2018).

As aldeias Tenetehara possuem um formato em linha reta como uma rua com casas feitas de alvenaria ou tijolos com teto de palhas de palmeira. Ficam localizadas na proximidade de rios como o Pindaré, o Grajaú, o Mearim e o Zutiwa. Dois tipos de ecossistema estão presentes nas terras indígenas Tenetehara: cerrado e floresta. As aldeias são compostas por famílias extensas, em geral, duas famílias por aldeia. Quando ocorrem conflitos, uma das famílias sai para formar sua própria aldeia, levando consigo seus familiares e aliados. Passam-se alguns anos até as famílias brigadas voltarem a se falar e poderem conviver nas reuniões coletivas comunitárias, em especial, as festas, que marcam a vida nas aldeias. Atualmente das 148 aldeias oficiais e das 180 não oficiais na T.I. Araribóia⁹ existe uma grande aldeia com mais de 1000 pessoas: Zutiwa (T.I. Araribóia)¹⁰.

A cada criação de uma nova aldeia a comunidade solicita todos os serviços ofertados e impostos como escola, posto de saúde, luz elétrica, entre outros. Esta dinâmica de fissão entre grupos em razão de conflitos internos principalmente por disputa entre dois chefes ou duas famílias¹¹ traz, como consequência, embates e tensões com o estado. Bem como, também tensiona a relação com os outros povos indígenas, como os Gavião *Pyhcop catiji* e os *Krĩkati*, que “acusam” os Guajajara de se espalharem ocupando muitos lugares (MELO, 2017; CORRÊA, 2016).

Os *Tenetehara* possuem uma população estimada em 27.616 pessoas, segundo dados da SESAI - Secretária Especial de Saúde Indígena (2014). Eles vivem localizados no estado do Maranhão em 11 terras indígenas: T.I. Araribóia (413.288 ha), Bacurizinho (82.432 ha), Cana Brava (137.329 ha), Caru (172.667ha), Governador (41.644 ha), Krikati (146.000 ha), Lagoa Comprida (13.198), Morro Branco (49ha), Rio Pindaré (15.002 ha), Rodeador (2.319 ha), Urucu-Juruá (12.697 ha). Em algumas destas terras como Governador, Krĩkati, Araribóia, Caru, vivem outros povos indígenas como os Gavião *Pyhcop catiji*¹² na terra indígena Governador, com os Krĩkati da terra indígena Krikati e os Awá-Guajá nas terras indígenas Caru e Araribóia (SHRÖDER, 2002).

⁹ Conversa informal com o cacique Silvio Santana Guajajara, outubro de 2017.

¹⁰ Informações obtidas através de conversas informais com os interlocutores da pesquisa. Outra grande aldeia com grande concentração de famílias é aldeia Bacurizinho na T.I. Bacurizinho com mais de 900 pessoas.

¹¹ Entre os Xavante encontra-se a influência das linhagens na dinâmica de fissão como identifica o antropólogo Luís Roberto de Paula (2007). Entre os Tenetehara a dinâmica de fissão ocorre em razão de disputas entre núcleos familiares e seus respectivos chefes.

¹² Antes conhecidos como Gavião, estes, atualmente, usam essa autodenominação para se referirem ao seu povo. Essa grafia está sendo assumida em especial pelos professores indígenas da comunidade *Pyhcop catiji* (MELO, 2017).

Figura 1 - Mapa das terras indígenas no Maranhão

Fonte: Maranhão (2018).

No século XIX, os Tenetehara migraram para o oeste do estado, para o rio Gurupi, atualmente fronteira entre os estados do Maranhão e Pará, indo além para os altos cursos dos Rios Capim e Guamá. Lá, se autoidentificam como Tembê/Tenetehara¹³. Segundo Gomes (2002), *tembé* significa “lábio” na língua Tenetehara. A hipótese colocada pelo autor é que os Tenetehara tinham o hábito de furar o lábio inferior para colocar um *tembetá*, que podia ser

¹³ Os Tenetehara que atravessaram o rio Gurupi no século XIX não se autoidentificam como “Guajajara” apenas como “Tembê” e “Tenetehara”.

um cilindro de resina ou uma taquarinha¹⁴ (GOMES, 2002, p. 49).

Curt Nimuendajú foi o primeiro a identificar a existência de um povo indígena denominado Tembé e com a autoidentificação de “Tenetehara” em sua obra *Sagen der Tembé-indianer (Pará und Maranhão): Zeitschrift für Ethnologie*, de 1915. Atualmente, na terra indígena Alto Turiaçu juntamente com os Ka’apor e os Awá-Guajá – povos da família linguística Tupi-Guarani –, vivem índios autoidentificados como Tembés/Tenetehara no Maranhão.

As aldeias Tembé/Tenetehara se distribuem em três blocos em relação às margens do rio Gurupi: as aldeias da margem direita estão na T.I. Alto Turiaçu no estado do Maranhão; as aldeias da margem esquerda Gurupi estão na T.I. Alto Rio Guamá; e o terceiro bloco de aldeias que vivem na T.I. Turé-Mariquita, está situado na bacia do rio Acará que desemboca no mar ao sul da foz do Guamá (VALADÃO, 2001). Os Tembé/Tenetehara e os Tenetehara/Guajajara travam, atualmente, sobretudo relações via movimento dos povos indígenas¹⁵.

Os Tenetehara/Guajajara, povo analisado no presente do trabalho, por ser um dos povos com mais tempo de relação com os não-indígenas – desde os missionários jesuítas e capuchinos até o período contemporâneo, passando por praticamente todas as fases do período de colonização –, foram estudados por vários pesquisadores.

Na literatura antropológica, os primeiros estudos deram ênfase ao aspecto de aculturação desse povo, considerando o que viam como uma assimilação completa e irreversível do povo Tenetehara – os estudos do Wagley e Galvão (1961) são representativos dessa abordagem. Outra abordagem privilegia a compreensão da dinâmica de fusão e fissão dos grupos Tenetehara representada pelo antropólogo Zannoni (1999).

Os Tenetehara foram protagonistas do conflito no Brasil entre índios e não-índios em 1901, conhecido pelos índios como “Revolta de Alto Alegre” e pelos não-índios como “Massacre de Alto Alegre”¹⁶. A revolta dos índios ocorreu em razão da morte de crianças indígenas que moravam no internato capuchinho, que tinha como intuito a “civilização” dos índios. Os capuchinhos impediram os pais de verem e de enterrarem seus filhos. Os índios se organizaram e atacaram o internato matando todos os presentes. Esta “revolta” é a versão

¹⁴ Taquarinha, diminutivo de taquara. Designação comum a diversas plantas da família das gramíneas cujo caule é geralmente oco; bambu, bambu-taquara, taboca. Etimologia Tupi tak’wara cana brava, oca por dentro, ‘kwara’ buraco, cova, toca (HOUAISS, 2009).

¹⁵ Para ver uma análise mais profunda sobre a relação entre os grupos Tembé/Tenetehara e Tenetehara/Guajajara ver Lobo (2016).

¹⁶ Este episódio conhecido como “Revolta de Alto Alegre” e “Massacre de Alto Alegre” será analisado mais à frente, na presente tese.

presente na fala e na memória dos índios, bem como o “massacre” é a versão presente entre os não índios. Além da memória, outra consequência desse episódio foi a disputa de território que se deu em torno das terras do povoado São Pedro dos Cacetes na T.I. Cana Brava, resultando na saída dos moradores do povoado e na retomada das terras tradicionalmente ocupadas pelos Tenetehara (COELHO, 2002).

Os Tenetehara são o povo indígena com o maior contingente populacional do estado. É o povo com o maior número de terras indígenas demarcadas e ao mesmo tempo possui aldeias em várias terras indígenas de outros povos, como já dito anteriormente. Essa conjuntura específica se deve tanto ao processo de colonização e aos deslocamentos a que foram impelidos pelos conflitos territoriais, que os expulsaram de seus territórios, como por conflitos internos (COELHO, 2002).

Na língua Tenetehara, aldeia é chamada de “taw”, que pode ser traduzida como aldeia enquanto uma unidade política e econômica autônoma. Diferentemente de “tekohaw” que significa na língua nativa “morada”, “lugar de vivência”, o lugar de construção da roça, onde passam temporadas e que fica distante das aldeias de residência (GOMES, 2002, p.87).

Os Tenetehara conseguiram elevar muitas de suas tekohaw ao nível de taw, o que provocou um aumento muito grande da demanda por serviços que [a FUNAI] vinha prestando, sobrecarregando-o em demasia na década de 1980. Ao mesmo tempo inflacionou o número de postulantes a liderança política, intensificando a disputa entre eles e a pressão sobre a Funai. (GOMES, 2002, p.89)

Ao construírem novas aldeias, novos “taw”, os Tenetehara solicitam os serviços ofertados pelo Estado como escola, posto de saúde, energia elétrica etc., como já apontado. A demanda por escola nas aldeias, instituição presente entre os Tenetehara desde os jesuítas, também desencadeou o interesse por ter professores indígenas e por formação específica para qualificar a atuação docente nessas escolas.

Além da solicitação/demanda de professores indígenas, existe também a necessidade de buscar os conhecimentos dos não-indígenas para fortalecer a “lutar por seus direitos” como dizem os Tenetehara. Além da escola, os índios estão buscando cada vez mais a universidade para obter o conhecimento do não-indígena.

O contexto interétnico: a universidade e os indígenas

Segundo os pesquisadores Lima (2007) e Paladino (2012) há dois vieses diferentes, mas historicamente entrelaçados, que têm desencadeado a busca e a demanda dos povos e organizações indígenas por ensino superior: a educação escolar indígena que teve como consequência a continuidade da formação dos índios nas licenciaturas como professores para

atuar nas escolas das aldeias; e a necessidade de profissionais indígenas graduados em conhecimentos ocidentais para tomar a frente, do lado dos indígenas, dos processos de territorialização contemporâneos que surgem a partir da Constituição Federal de 1988.

Lima (2007) afirma que a quebra do monopólio tutelar, a capacidade processual reconhecida às organizações indígenas, o surgimento de políticas para a educação, como também para a saúde, colocaram os povos indígenas e suas organizações como protagonistas de processos para os quais se faziam necessários conhecimentos que não lhes pertenciam, nem chegavam com facilidade.

A antropóloga Barroso-Hoffman (2005) afirma existirem três linhas de ação referente à implementação do ensino superior para os índios no Brasil: a primeira, expressa pela criação recente de cursos universitários de Licenciatura Intercultural, determinados por lei, voltados para a formação superior de professores indígenas¹⁷ e exclusivamente destinados a eles; a segunda, dirigida para a inserção dos índios nos cursos regulares oferecidos pelo sistema universitário, público e privado; e a terceira, que é constituída pelas propostas de criação de universidades indígenas (SANTOS, 2016).

Neste trabalho me deterei nas duas primeiras linhas: a inserção de índios nos cursos regulares de universidades públicas, em especial, na Universidade Federal do Maranhão-UFMA; e a Licenciatura Intercultural para Professores Indígenas da Educação Básica realizada pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

Os índios entraram no ensino superior principalmente por meio das ações afirmativas que inicialmente foram acionadas para a população negra e, como desdobramento, estendeu-se aos povos indígenas, que também são excluídos das políticas de estado. No entanto, há uma questão central no debate que é, em geral, deixada de lado: o caráter coletivo da identidade desses povos e da sua relação direta com a existência e manutenção de seus territórios (BARROSO-HOFFMAN, 2005; BANIWA, 2006).

A universidade torna-se um novo espaço onde os índios passam a atuar não só enquanto indivíduos, mas principalmente em termos étnicos, coletivos. Caracterizando uma situação de encontro (ou desencontro) cultural, esse novo espaço é, pelo menos em tese, desestabilizado pela presença de mais uma diferença: os povos indígenas.

Barroso-Hoffmann (2005) aponta em sua análise que a universidade é um espaço de lutas simbólicas e políticas, criticando uma perspectiva de essencialização e homogeneização da universidade:

¹⁷ Os cursos de Licenciatura Intercultural para formação de professores indígenas serão aprofundados no segundo capítulo desta tese.

Como se dentro dela [universidade] não se reproduzissem as lutas políticas travadas no interior da sociedade como um todo permitindo-lhe assim, tanto funcionar como um espaço de reprodução de ideologias de dominação, quanto se tornar um espaço propício à aquisição de consciência política e à luta por direitos e cidadania.

No entanto, em relação aos índios, concordando com Lima (2007, p.20), não se trata de incluir os excluídos e dar-lhes acesso ao poder (conhecimento) que as elites dominantes negaram (perspectiva assumida em relação aos negros, mulheres, entre outras minorias), mas sim de uma mudança radical na estrutura universitária:

Ao incluir os indígenas nas universidades há que se repensar as carreiras universitárias, as disciplinas, abrir novas (e inovadoras) áreas de pesquisa, selecionar e repensar os conteúdos curriculares que têm sido ministrados, e testar o quanto estruturas, que acabaram se tornando tão burocratizadas e centralizadoras, podem suportar se colocar ao serviço de coletividades vivas, histórica e culturalmente diferenciadas.

Dessa forma, Barroso-Hoffman (2005) afirma a relevância do debate sobre os “saberes indígenas” e os saberes científicos não apenas ao campo educacional, mas na perspectiva dos direitos indígenas de forma ampla. A autora propõe como um caminho para se discutir a construção do formato social a ser dado às contrapartidas exigidas pelas comunidades indígenas nas pesquisas em suas aldeias, instituindo perspectivas mais simétricas dentro das relações de poder estabelecidas e naturalizadas do conhecimento acadêmico. Olhando-se deste ângulo, os “saberes indígenas”, enquanto conteúdo, não precisam “ser aceitos” dentro das universidades, eles já o são. Fazem parte dos acervos de ciências como a botânica, construído em parte com as informações colhidas junto a informantes indígenas; fazem parte dos acervos das ciências farmacêuticas, das ciências biológicas, da antropologia que registrou milhares de expressões culturais indígenas, e assim por diante (BARROSO-HOFFMAN, 2005).

Entretanto, os múltiplos regimes de conhecimentos entre os povos indígenas são mais amplos considerando as formas de conhecer e de aprender que é diferente para cada povo. A antropóloga Carneiro da Cunha (2009) também reflete sobre a relação entre saberes tradicionais e científicos a partir da questão da biopirataria e dos direitos de propriedade intelectual.

Nesse contexto, alguns conhecimentos indígenas entram em processos de disputas de patenteamento com empresas multinacionais problematizando a abordagem dicotômica entre saberes. Carneiro da Cunha (2009) afirma a possibilidade de construção de pontes entre os dois saberes. Mas também atenta para diferenças entre os saberes tradicionais e os saberes científicos ressaltando a possibilidade das comparações, já que ambas são formas de entender e agir sobre o mundo, abertas e inacabadas, se fazendo constantemente.

Diante disso, Carneiro da Cunha (2009) afirma que não se pode eclipsar, pelas semelhanças genéricas, as profundas diferenças que existem quanto à definição e ao regime de cada um dos saberes. “Pois enquanto existe por hipótese um regime único para o conhecimento científico, há uma legião de regimes de saberes tradicionais” (CARNEIRO DA CUNHA, 2009, p. 302). Essa possibilidade de semelhança entre saberes tradicionais e os científicos não seria nada mais do que uma tentativa de homogeneização de conhecimentos e, conseqüentemente, de homogeneização cultural.

O pesquisador indígena Gersem Luciano, mais conhecido como Baniwa (2011), em sua análise sobre a educação escolar indígena no Alto Rio Negro, tenta superar a visão ocidental – dicotômica, fragmentaria e dualista –, a partir da noção de hermenêutica diatópica do Boaventura de Sousa Santos.

Baniwa propõe a possibilidade de diálogo entre ambos os saberes dentro do espaço escolar a partir de uma complementariedade epistemológica e ontológica entre os saberes tradicionais e saberes científicos, em razão da incompletude própria de cada cultura. O diálogo entre as culturas deveria ocorrer no intuito não de uma completude, mas, de uma “construção de uma nova racionalidade que recoloca a riqueza da pluralidade de saberes e fazeres sob novos termos, como força propulsora da história” (BANIWA, 2011, p. 286).

Segundo esse autor, a busca incessante por escola e universidade pelos povos indígenas se encaixa nessa visão de incompletude sistêmica das sociedades indígenas, como referenciada nos próprios mitos de origem do mundo e dos povos e a necessidade de acumulação e agregação de conhecimentos. Um exemplo para isso é a missão dos pajés, que estão em constante busca por conhecimento travando batalhas no mundo espiritual para adquirir novos conhecimentos de outros povos e culturas, pois entendem que este é infinito.

Assim, a proposta de construção de pontes de Carneiro da Cunha com a proposta de diálogo entre os conhecimentos ocidentais e os conhecimentos tradicionais indígenas revelam o dualismo do pensamento ameríndio e a abertura para o outro como propõe Lévi-Strauss (1993).

Pensar o campo da educação indígena, em especial o do ensino superior, por meio do repertório das ideias expostas demanda um esforço em ultrapassar o pensamento essencialista acerca da universidade, vista como campo de saber estritamente ocidental e detentor de um conhecimento universal, enquanto se considera que os índios são detentores de uma tradição estagnada a ser preservada.

Carneiro da Cunha (2009) afirma que permanecer em cima da constatação da existência de uma dicotomia entre “saberes indígenas” e “ciência ocidental” escamoteia a

necessidade de analisar como se atualiza, na prática, a relação entre ambos. Em razão disso, propõe inverter a questão discutindo não tanto como promover o diálogo entre ambos, mas como regulamentar as relações que já existem, isto é, as apropriações que já são feitas e que requerem uma discussão mais aprofundada.

A universidade vista assim não é feita apenas de conhecimentos tidos como universais, mas sim uma confluência de saberes. No entanto, através de uma fala legitimada: do pesquisador ocidental. Com a entrada de indígenas no ensino superior essa articulação entre saberes/conhecimentos ganhará outras configurações político-culturais, sobretudo com relação à fala do próprio “nativo”, e este se habilitando em uma instituição ocidental para ganhar legitimação em relação ao conhecimento científico.

Dal’bo (2010), antropóloga, em sua pesquisa sobre estudantes indígenas, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e suas experiências nos cursos de graduação regulares, compreendeu que os estudantes atuavam como tradutores culturais criando conhecimento ao combinar os modos de conhecer do seu povo e os conhecimentos que eles aprendiam na universidade. A autora entende os conhecimentos indígenas não enquanto uma unidade, mas enquanto uma multiplicidade: “múltiplos modos de saber e múltiplos processos de construção de conhecimentos” (DAL’BO, 2010, p.36).

Os índios estudando na universidade provocam um debate acerca dos regimes de conhecimentos ocidentais e os múltiplos e diversos regimes de conhecimentos dos povos ameríndios, em especial, dos Tenetehara/Guajajara. Pensar uma possível articulação entre os diversos regimes de conhecimento, modos de conhecer e de fazer buscando a construção de pontes dialógicas ou de complementariedades epistemológicas e ontológicas na universidade é ainda um processo em construção que se busca compreender através da etnografia em cada contexto, como a presente tese se propõe a refletir.

Percurso metodológico da pesquisa

A pesquisa teve início através da aproximação e da construção de uma relação com uma jovem Tenetehara/Guajajara, de nome Kari Guajajara, à época estudante de Direito¹⁸ na UFMA e, conseqüentemente, com sua família extensa. Acompanhei os seus deslocamentos entre a universidade, a aldeia e os espaços de articulação nos quais ela transita e atua.

Minha principal interlocutora nesse caminho e processo foi, portanto, Kari Guajajara.

¹⁸ A estudante de Direito concluiu o curso em agosto de 2017. Em seu último período ela foi aprovada no exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Em seguida, foi aprovada também no mestrado em Direito da Universidade de Brasília (UnB) pelas cotas para índios.

Fui ao antigo Núcleo de Assuntos Estudantis (NAE)¹⁹ da universidade para saber sobre a entrada de alunos indígenas e onde eles estavam estudando. A assistente social respondeu sobre uma aluna indígena estudante do curso de Direito e me passou seu contato. Inicialmente, procurei uma conversa via e-mail e telefone para marcar o primeiro encontro, ocorrido em julho de 2014.

A partir da interação e relação com Kari, a acompanhei aos lugares, eventos nos quais ela me convidava estar presente para “ver” e conhecer mais sobre o movimento indígena. A observação participante dos espaços de articulação do movimento indígena nos quais a sua família estava presente e em posição de liderança foi, para mim, uma importante ferramenta de pesquisa. Estar cursando Direito na universidade era destacado nesses espaços, sendo chamada de “futura advogada” o que proporcionava um respaldo maior a ela enquanto jovem indígena filha, neta e sobrinha de liderança indígena.

Esses caminhos seguindo Kari me levaram à comunidade indígena num trânsito muito comum entre os povos indígenas e, em particular, aos Tenetehara/Guajajara: o trânsito na aldeia, na cidade e universidade, em eventos, mobilizações e reuniões, e após estes, retorno à comunidade indígena, ou “à base”, como eles chamam no movimento indígena. Nesse processo de acompanhamento e observação dos deslocamentos feitos por Kari, fui conhecendo outros estudantes indígenas Guajajara e, também, outros estudantes de outros povos indígenas.

Dentre os espaços de negociação nos quais Kari se deslocava estão o movimento da juventude indígena Tenetehara/Guajajara e o movimento nacional da juventude indígena. Além desses espaços de mobilização da juventude indígena, ela acompanhava os espaços de negociação entre os povos indígenas e o Estado, nos quais estavam presentes seus parentes. São lideranças, como tios e tias, nas reuniões sobre saúde, educação, sobre terra indígena, audiências públicas, reuniões acadêmicas, etc.

Durante o acompanhamento dos deslocamentos de Kari em vários espaços, teve início um projeto de Licenciatura Intercultural na Universidade Estadual do Maranhão. Esse foi fruto de uma demanda dos professores indígenas de vários povos, em especial, Tenetehara/Guajajara para que fosse realizada uma formação superior pelo e no estado do Maranhão.

Os caminhos de Kari e de seus familiares também se deslocaram para outra

¹⁹ O Núcleo de Assuntos Estudantis (NAE) foi transformado e ampliado para a Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES) em 2014, após uma intensa greve dos estudantes das casas de estudantes universitários da universidade em que um aluno fez greve de fome enquanto a pauta de reivindicação estudantil não fosse atendida.

universidade, pois tanto as suas tias maternas que são lideranças e estiveram na frente da demanda por educação superior, como também primos e primas que queriam fazer o curso, foram aprovadas. Ela acompanhou a abertura do curso e passou a dar suporte aos seus parentes primos, primas e tias durante as aulas em São Luís.

As tias e tios de Kari estavam presentes em vários momentos da discussão e da elaboração do projeto da licenciatura. Dessa forma, a Licenciatura Intercultural cruzou os espaços de deslocamento tanto de Kari, como de seus parentes; por conseguinte, eu também fui redirecionada para essa nova experiência de ensino superior para índios.

Tomei como opção metodológica acompanhar os dois modelos de ensino superior para índios ofertados no Maranhão enquanto uma oportunidade de comparação antropológica. Justifico a importância da comparação antropológica em virtude de um rendimento importante que surge do paralelo de situações etnográficas, possibilitando uma riqueza analítica para o presente tema através de possíveis contrapontos. São duas experiências de caráter distinto:– uma experiência em cursos regulares com reserva de vagas sem considerar as diferenças culturais, linguísticas e cosmológicas dos povos indígenas; a outra, criada para os índios professores considerando as especificidades culturais dos povos envolvidos no processo. Dessa forma, a comparação entre essas experiências não se dá nos mesmos termos. Diante desse “desequilíbrio” próprio das diferenciações presentes nos dois modelos, a comparação antropológica torna-se mais rica em contrapontos analíticos.

Além do possível rendimento analítico da comparação – as lideranças e os seus parentes, por estarem cursando a Licenciatura Intercultural na UEMA e reivindicando a garantia do acesso pelas cotas na UFMA –, o interesse despertado pela própria demanda dos Tenetehara enquanto povo se colocou como um campo a ser aprofundado e relacionado na pesquisa.

Fui a algumas reuniões durante o processo de construção do projeto do curso de Licenciatura Intercultural da UEMA, quando estavam acontecendo as discussões após a aprovação do mesmo pelo PROLIND-MEC²⁰. Essas reuniões, com a presença das instituições como a Secretaria de Educação do Estado (SEDUC), a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e a própria UEMA, além de lideranças indígenas, tinham como intuito estabelecer como e de que forma iria acontecer a Licenciatura Intercultural.

A partir das idas nessas reuniões, fui convidada a ministrar disciplinas na licenciatura,

²⁰ Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas para os professores indígenas que atuam nas escolas das aldeias.

mas por conta do afastamento do doutorado não pude aceitar o convite²¹. No entanto, como campo empírico para a minha pesquisa, a licenciatura se tornou fundamental em virtude de ser a primeira experiência de Licenciatura Intercultural para professores indígenas e esta ser uma demanda, em especial, do povo Tenetehara/Guajajara.

Os Tenetehara possuem o maior número de professores indígenas com magistério. Isso se reflete na presença da licenciatura em duas turmas exclusivas para os Tenetehara/Guajajara, e apenas uma turma para os povos Timbira (*Pyhocop catiji*, *Krĩkati*, Canela/Ramkokamekra). Dessa forma, ampliei o campo empírico da minha pesquisa para a Licenciatura Intercultural para professores indígenas.

Diante disso, a pergunta inicial do presente trabalho se mantém: “o porquê da demanda dos povos indígenas, em especial os Tenetehara/Guajajara, pelo ensino superior?”. Para responder a tal questão, se fez necessária a ampliação do campo empírico, qual seja, o acompanhamento dos cursistas indígenas Tenetehara/Guajajara na Licenciatura Intercultural. Tal ampliação se justifica em razão da necessidade de expandir as possibilidades de “resposta” à referida questão.

O percurso cíclico, em que um espaço influencia e é influenciado por outro, reflete os movimentos que os Tenetehara/Guajajara realizam entre a aldeia e a cidade. Tendo como eixo central a comunidade indígena e seus ritos, músicas, festas, mitos, em todos esses momentos os encantados, as músicas, os cantos, as pinturas, os adereços de proteção, além da própria língua Tenetehara, estavam presentes e eram acionados pelas lideranças indígenas. Por conseguinte, estes espaços estavam diretamente conectados à comunidade e à cultura indígena Tenetehara/Guajajara.

Em virtude desses percursos da pesquisa, a maneira como foi se construindo as relações com os interlocutores – os estudantes indígenas Tenetehara/Guajajara –, a delimitação da pesquisa para um maior aprofundamento foi se configurando para um povo específico, povo Tenetehara/Guajajara. Em particular, na terra indígena Araribóia, e tendo como referência as relações sociais construídas com Kari e sua família da aldeia Lagoa Quieta.

O campo desta pesquisa é a interação com os estudantes indígenas Tenetehara/Guajajara e suas respectivas famílias. Foram entrevistados quatro Tenetehara que cursam a Universidade Federal do Maranhão nos cursos de Direito e de Enfermagem e seus familiares como pai, mãe, tias, tios, avó, primos.

²¹ Por ter solicitado afastamento das minhas atividades docentes na Universidade Federal do Maranhão, para a realização da qualificação de doutorado estive impedida de ministrar aulas durante o referido período.

Os principais interlocutores Tenetehara da T.I. Araribóia, que cursam a Licenciatura Intercultural da UEMA, foram entre as cursistas, Érica – filha de Dona Cíntia, prima da Kari da família Beatriz(Bia) –, Raimara e Jaidred, irmãs e primas que vivem na aldeia Chupé; Dona Luci, tia das cursistas da aldeia Chupé e tia das tias de Kari. Como afirma a tia avó de Kari, Dona Maria Santana, somos “uma só família aqui e na aldeia Novo Funil”. Também conversei com os cursistas Tenetehara da Terra Indígena Pindaré, Dona Alzenira, Karlene, Antônio Gatinho, Maria José (Cacina) e Dona Jacinta; e da Terra Indígena Caru, Dona Rosilene e Ana Maria. Apesar de não ter ido às aldeias da T.I. Pindaré e Caru, pude desenvolver uma relação de confiança ao longo do campo. As lideranças indígenas Dona Santana, Dona Cintia Guajajara, Dona Suluene, Sonia Guajajara da Terra Indígena Araribóia e Arão Marizé Guajajara da Terra Indígena Bacurizinho foram importantes interlocutores na pesquisa em virtude da posição de respeito e autoridade para o povo Tenetehara.

Durante a pesquisa de campo, acompanhei os Tenetehara em quatro modalidades de contextos, aqui detalhados. *i)* reuniões organizadas por instituições que atuam junto aos povos indígenas como a Reunião da Comissão Estadual de Articulação de Políticas Públicas para os Povos Indígenas no Maranhão (COEPI), em julho de 2016, em São Luís (MA); o Seminário Indígena realizado no Instituto Federal do Maranhão (IFMA) em Barra do Corda (MA) em maio de 2017, a Semana dos Povos Indígenas em agosto de 2017 e a audiência pública em outubro de 2017 na UFMA. *ii)* encontros organizados pelos próprios Tenetehara como o II Encontro de Jovens Indígenas da T.I. Araribóia, na aldeia Chupé, de 28 de junho a 01 de julho de 2016, e o Encontro Nacional da Juventude Indígena, em dezembro de 2016, em São Luís (MA). *iii)* as festas nas aldeias: a Festa da Menina-Moça na aldeia Lagoa Quieta na T.I. Araribóia, em setembro de 2016, e a Festa da Menina Moça na T.I. Governador, em outubro de 2017. *iv)* as etapas do tempo-universidade e do tempo-comunidade da Licenciatura Intercultural da UEMA, nos períodos de 23 de janeiro a 11 de fevereiro de 2017 (tempo-universidade); de 07 a 13 de junho de 2017 na aldeia Novo Funil na T.I. Araribóia (tempo-comunidade); de 17 de julho a 02 de agosto de 2017 (tempo-universidade); de 11 a 17 de outubro de 2017 na aldeia Lagoa Quieta na T.I. Araribóia (tempo-comunidade) e de 15 de janeiro a 02 de fevereiro de 2018 (tempo-universidade).

É pela via etnográfica que esse trabalho se constitui. Trato neste trabalho com o mesmo peso e olhar etnográfico as conversas informais e entrevistas, bem como os documentos, as leis, as portarias, as resoluções referentes ao ensino superior para indígenas. A observação participante foi uma ferramenta metodológica fundamental no período do campo, pois em tantos momentos a espacialidade dos corpos e gestos dos índios Tenetehara, seus

cantos, suas pinturas corporais, seus adornos e expressões “falavam” nos espaços do tempo-universidade da Licenciatura Intercultural, em contraste com a invisibilidade e indiferença dos mesmos nos espaços universitários da Universidade Federal significando “à primeira vista” quase uma ausência dos índios.

Lévi-Strauss (2017) compreende a investigação antropológica a partir de três passos ou etapas: a etnografia, a etnologia e a antropologia. A etnografia é o primeiro passo que compreende a observação, a descrição e o trabalho de campo. O passo seguinte, a etnologia, possui como característica a síntese. Esta possui três direções: a geográfica com ênfase nos conhecimentos relativos aos grupos vizinhos, a histórica com ênfase a reconstituir o passado de uma ou várias populações, e a sistemática com ênfase em um determinado tipo de técnica, costume e instituição. E, por fim, a antropologia (seja ela cultural ou social) que tem por base as conclusões da etnografia e da etnologia.

Dessa forma, a presente pesquisa utiliza-se das etapas da pesquisa antropológica como explicitada por Lévi-Strauss como metodologia de pesquisa. “São, na verdade, três etapas ou três momentos de uma mesma pesquisa, e a preferência por um dos termos exprime apenas a predominância da atenção voltada para um tipo de pesquisa, que nunca pode excluir as duas outras” (LÉVI-STRAUSS, 2017, p. 356).

Na presente pesquisa destacamos a coexistência de duas lógicas operando no espaço interétnico do ensino superior para índios. Compreendo o contexto de relações entre o povo Tenetehara/Guajajara e a sociedade não indígena, neste caso, a sociedade brasileira, enquanto um sistema interétnico que opera em um regime de etnicidade nos termos propostos por Carneiro da Cunha (2009).

A autora afirma a existência de duas lógicas presentes no contexto interétnico, as quais diferencia através dos conceitos de cultura com aspas e cultura sem aspas. Cultura com aspas e cultura sem aspas não pertencem ao mesmo universo de discurso, apesar dos conteúdos não serem necessariamente divergentes. A antropóloga realiza uma distinção analítica e baseada em princípios diferentes de inteligibilidade.

A cultura sem aspas opera com acumulação, empréstimo e transações, e a cultura com aspas opera num regime de etnicidade. Em um regime de etnicidade, a cultura é homogeneizada sobre uma vasta rede de direitos heterogêneos presente em cada sociedade indígena. A autora define cultura sem aspas como a existência de esquemas interiorizados que organizam a percepção e a ação das pessoas e que garantem certo grau de comunicação nos grupos sociais. Já cultura com aspas é uma noção reflexiva que fala de si mesma de certo modo.

Cultura com aspas se refere àquilo que é dito acerca da cultura. Como observado nas falas dos alunos/professores indígenas sobre a sua própria cultura, é a fala das lideranças indígenas nos eventos e reuniões “traduzindo” sua “cultura” aos não-índios, ou falando da sua cultura entre si.

Carneiro da Cunha (2009) destaca que essas duas ordens ou níveis estão embutidos uns nos outros e se afetam mutuamente, a ponto de não poderem ser pensadas em separado atuando sobre as mesmas pessoas. E, estas, por sua vez, devem lidar com as exigências simultâneas decorrentes da lógica de cada uma dessas esferas, como ocorre com os estudantes indígenas de ensino superior. Eles são cacique, cantadores, lideranças, professores indígenas, conselheiros e outras tantas posições.

No espaço da universidade, observei os alunos e cursistas indígenas acionando os seus elementos culturais para afirmar uma indianidade, dignidade e poder diante do Estado, através das pinturas corporais, da fala materna entre parentes, os adereços, entre outros elementos identitários distintivos. E se reconhecem também na relação com os outros povos indígenas, em que uns se afirmam como índios “verdadeiros” e “puros” diferentes dos outros índios “mestiços” que também estão presentes nesse contexto interétnico.

Carneiro da Cunha afirma a necessidade de distinção de contextos internos e externos por uma questão de lógica. Ela realiza uma distinção entre estrutura interna dos contextos endêmicos e a estrutura interétnica que prevalece em outras situações. Para ela, a lógica interétnica não equivale à submissão a lógica externa nem a lógica do mais forte. É antes um modo de organizar a relação com estas outras lógicas.

A tese da autora é demonstrar a coexistência da cultura com aspas (como recurso e como arma para afirmar a identidade, dignidade e poder diante de Estados nacionais ou da comunidade internacional) e cultura sem aspas (aquela “rede invisível na qual estamos suspensos”) e que gera efeitos específicos (CARNEIRO DA CUNHA, 2009). O povo Tenetehara, em particular, articula as duas lógicas na sua relação com a sociedade envolvente, especialmente, no contexto da universidade, em que a busca por conhecimentos dos não-indígenas não anula a lógica do conhecimento tradicional indígena. Eles não querem deixar de ser índios para poderem ter o conhecimento do branco.

Tal noção de indianidade é por mim entendida a partir da definição do antropólogo Eduardo Viveiros de Castro (2005), na qual a indianidade é tautegórica criando a sua própria referência, já que índios são aqueles que “representam a si mesmos”, como afirma o autor baseado no pensamento do antropólogo americano Roy Wagner (2012).

Indianidade, para Viveiros de Castro (2005), não é identidade e menos ainda

representação. Ele caracteriza os enunciados de indianidade como enunciados performativos que dependem de condições de felicidade, e não de condições de verdade, no sentido de correspondência com um estado de coisas como um enunciado constativo. O autor então afirma ser esse o ponto crucial da questão, pois as condições antropológicas de felicidade não são dados por terceiros, principalmente não são nem podem ser dados pelo Estado, “O Terceiro por excelência”.

A partir dessa caracterização da noção de indianidade, que o autor chama de definição ficcional de seu argumento, Viveiros de Castro apresenta o objeto da definição imaginária, a noção de comunidade indígena. Esta escolha é justificada em razão de que o adjetivo “índio” não designa um indivíduo, mas sim um coletivo, um certo tipo de coletivo. Como esclarece o autor:

Nesse sentido não existem índios, apenas comunidades, redes (d)e relações que se podem chamar indígenas. Não há como determinar quem ‘é índio’ independentemente do trabalho de auto- determinação realizado pelas comunidades indígenas, isto é, aquelas que são o objeto do presente exercício definicional, ou melhor, meta-definicional. (VIVEIROS DE CASTRO, 2005, p.14)

Assim, o autor define comunidade indígena como sendo toda comunidade fundada em relações de parentesco ou vizinhança entre seus membros e que mantenha laços históricos ou culturais com as organizações sociais indígenas pré-colombianas. Dentro dessa definição mais geral, o pensador realiza especificações dessas peculiaridades por ele apresentadas.

As relações de parentesco aqui compreendidas incluem relações de afinidade, de filiação adotiva, de parentesco ritual ou religioso e, geralmente, se definem em termos das concepções dos vínculos interpessoais fundamentais próprios da comunidade em questão. As relações de afinidade que compõem o parentesco possuem três atributos que o autor apresenta: são transmissíveis intergeracionalmente, exatamente como as relações de consanguinidade; em segundo lugar, a etnologia vem mostrando que afinidade é o arcabouço político e a linguagem ideológica dominante nas comunidades ameríndias; e, em terceiro, há muitos casamentos interétnicos nos mundos indígenas de hoje.

Em relação à segunda característica da definição de comunidade indígena, a saber, os laços histórico-culturais com as organizações sócias pré-colombianas, o autor especifica os elementos que compõem esse atributo. Primeiramente, a dimensão histórica, com continuidade da presente implantação territorial da comunidade em relação à situação existente no período pré-colombiano. Tal continuidade é exemplificada pelas migrações forçadas, descimentos, reduções, aldeamentos e demais medidas de assimilação e oclusão

étnicas que os povos indígenas sofreram e ainda sofrem nos dias atuais.

A segunda especificação, a dimensão cultural, é a orientação positiva e ativa do grupo face a discursos e práticas comunitárias derivadas do fundo cultural ameríndio e concebidos como patrimônio relevante do grupo. O autor ainda afirma que tais discursos e práticas não são necessariamente aqueles específicos da área cultural (no sentido histórico-etnológico) onde se acha hoje a comunidade, mas sim aquela que a comunidade escolhe como sua.

Em razão do genocídio contra índios, estes estão “importando” conhecimentos e práticas de outros povos indígenas, como ocorre com o Toré.²² Mas, antes disso, os índios já realizavam suas trocas de conhecimentos, práticas e outros elementos culturais com outros índios, seja via guerra, seja via alianças – como, por exemplo, o kapó²³.

A terceira dimensão, sociopolítica, segundo o autor, é a decisão da comunidade de se constituir como entidade socialmente diferenciada dentro da sociedade nacional, com autonomia para estatuir e deliberar sobre sua composição e negócios internos, bem como de definir suas modalidades próprias de reprodução simbólica e material.

Dessa forma, o autor chega em sua tese máxima: índio é aquele que se garante dentro daqueles princípios apresentados anteriormente – as relações de parentesco e de afinidade definidos por cada povo indígena e o laço histórico-cultural com as sociedades pré-colombianas –, compreendendo as dimensões histórico, culturais e sociopolíticas. Não basta dizer que é índio. As comunidades indígenas é que podem dizer quem são índios ou não.

Na implementação e efetivação das ações afirmativas para índios no ensino superior a “confirmação de uma indianidade” passa a acontecer nos setores de matrícula da universidade por funcionários que buscam apenas cumprir a Lei de Cotas nº 12.711/2012, na qual está determinado o critério de “autodeclaração” como sendo o único critério a ser considerado.

Mas por não estarem entrando seus parentes nas vagas das “cotas” para indígenas e sim pessoas não-indígenas, inclusive, pessoas que são contra os índios, como filhos de fazendeiros, latifundiários, madeireiros etc. nessas vagas, as lideranças indígenas, Funai e Ministério Público Federal (MPF) entraram com um processo contra a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) gerando um debate público sobre os critérios da Universidade para preenchimento das vagas para índios²⁴.

²² Vários povos indígenas da região Nordeste adotaram o Toré como símbolo de indianidade.

²³ Cunha (2009) trata sobre o kapó e o embate acerca da questão dos direitos intelectuais indígenas em seu artigo “Cultura e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais.”.

²⁴ Este processo que a universidade vem sofrendo produziu uma Comissão para discutir os critérios de preenchimento das vagas para indígenas nos processos seletivos da universidade. Tive a oportunidade de poder compor a Comissão e participar das reuniões. Esta discussão será aprofundada no primeiro capítulo do presente trabalho.

Cabe aqui destacar a distinção feita pelo Viveiros de Castro entre os termos índios e indígena²⁵ que em muitos contextos são usados e entendidos como sinônimos. O que não são. O autor diferencia e caracteriza os respectivos termos. Índios são membros de povos e comunidades que têm consciência de sua relação histórica com os indígenas que viviam nesta terra antes da chegada dos europeus. Indígenas significa originário da própria terra em que vive. O antônimo de indígena é alienígena e o antônimo de índio é branco ou não-índio. A partir dessa distinção o autor afirma que “todo índio é indígena, mas nem todo indígena é índio”.

As políticas de ações afirmativas para os povos indígenas têm evidenciado um contexto em que ser índio é vantajoso. Todo mundo quer ser índio para poder ter acesso à universidade pública. E as pessoas passam a se valer da confusão entre os termos índios e indígenas e os seus respectivos sentidos. Ao acionarem a sua identidade indígena confundem-na com a identidade de ser índio. Pois ser brasileiro, nascido nesta terra, é bem diferente de ser índio.

O autor estabelece uma diferença radical entre ser brasileiro e ser índio, pois ser brasileiro é ser cidadão, súdito do Estado soberano. O cidadão olha para cima, transcendente. Ao contrário de ser índio que olha para baixo, para a terra com a qual ele possui uma relação vital, primordial com a Terra que é imanente, ele tira sua força do chão. Viveiros de Castro define a diferença entre a multiplicidade singulares dos povos e a unificação do Estado, seu universo.

O Estado, ao contrário, dos povos, só consiste no singular da própria universalidade. O Estado é sempre único, total, um universo em si mesmo. Ainda que existam muitos Estados-nação, cada um é uma encarnação do Estado Universal, é uma hipóstase do Um. O povo tem a forma do Múltiplo. (VIVEIROS DE CASTRO, 2017, p.189)

Nessa relação entre o Estado e os povos, entre o Uno e o Múltiplo, há uma sobreposição do primeiro sobre o segundo, pois os povos passam a ser “índios brasileiros” unificados na generalidade por um poder transcendente para melhor serem (des)multiplicados, homogeneizados, abasileirados, como afirma Viveiros de Castro(2017).

Uma maneira de homogeneizar a multiplicidade singular dos povos é através das políticas de Estado, em particular a que esse trabalho se propõe a analisar – as ações afirmativas. Esta política possui como objetivo principal reparar injustiças a grupos

²⁵ Compreendo esta aula pública publicada textualmente e intitulada “Os involuntários da pátria” (2016) como complementar ao pensamento do autor Viveiros de Castro (2005) presente no artigo “No Brasil, todo mundo é índio exceto quem não é”.

específicos, que se formaram à margem da sociedade majoritária, com o intuito de incluí-los, torná-los brasileiros, como no caso dos negros, pobres e de pessoas com deficiência.

Em relação aos índios, as ações afirmativas ganham um caráter ambíguo pois por definição elas tendem a homogeneização. No entanto, os povos indígenas ao demandar e acessar tais políticas não estão se permitindo ‘achatar’ na generalidade do Uno. É uma relação de tensão constante entre o Estado e os índios. Eles se utilizam de “táticas de guerrilha simbólica, jurídica, mediática, contra o Aparelho de Captura do Estado-nação” (VIVEIROS DE CASTRO, 2017, p.192).

Compreendo as políticas de acesso ao ensino superior para os povos indígenas, seja reserva de vagas ou cotas nos cursos regulares, seja as licenciaturas interculturais específicas para índios, ambas modalidades presentes nas universidades públicas, enquanto uma política cultural feita para os índios (CARNEIRO DA CUNHA, 2014).

Nesse sistema interétnico, como afirma Carneiro da Cunha, em que operam as duas lógicas, cultura com aspas e cultura sem aspas, tais políticas feitas para os índios de alguma maneira acabam sendo por eles reelaboradas, realizando pontos de cruzamento entre a política cultural para os índios e a política cultural pelos índios, tendo efeitos conjugados, como iremos descrever ao longo do presente trabalho.

Nessa relação entre política para os índios e política pelos índios, a maneira de compreender os efeitos dessa relação foi através da etnografia como afirma Carneiro da Cunha (2014, p. 9):

São os efeitos às vezes visíveis a olho nu e às vezes sutis, difíceis de perceber e mais ainda de antecipar. Alguns são generalizáveis em alguma medida, outros resultam de cada povo e de cada momento de sua história. A conclusão é que se deve pisar com cuidado e que, enquanto os números agregados são a via preferencial das políticas, é pela etnografia que elas são testadas.

– Estrutura dos capítulos

A presente tese apresenta-se constituída em duas partes. A primeira parte composta por dois capítulos. O primeiro intitulado “Ensino superior para índios: os (des)caminhos da implantação de ações afirmativas para povos indígenas no Maranhão” tem como objetivo apresentar o contexto do ensino superior nas instituições públicas brasileiras a partir de seus dois modelos principais: licenciaturas interculturais e reserva de vagas.

O segundo capítulo, “A Universidade Federal do Maranhão e as ações afirmativas para os índios: a construção de uma indiferença cultural”, tem como objetivo apresentar uma etnografia das ações afirmativas para índios na Universidade Federal do Maranhão: a questão

central é a invisibilidade dos índios estudantes no referido espaço universitário. Argumento que esta “invisibilidade” é melhor compreendida pela ideia de uma produção burocrática da indiferença (HERZFELD, 2016), desde a ausência dos povos indígenas na construção da política das ações afirmativas até a sua entrada e permanência na universidade.

A segunda parte é composta pelos dois últimos capítulos. O terceiro capítulo, “Entre o que é possível e o que é exigido: uma etnografia da Licenciatura Intercultural na Universidade Estadual do Maranhão” objetiva compreender os efeitos de uma política cultural de ensino superior para índios (CARNEIRO DA CUNHA, 2014), neste caso, para os Tenetehara/Guajajara. Realizo uma etnografia da Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena da Universidade Estadual do Maranhão, destacando os eventos que a impulsionaram até a sua concretização e desenvolvimento do curso.

O quarto capítulo, ““Ser Tenetehara’: discussões sobre ‘cultura’ na Licenciatura Intercultural”, iremos abordar as discussões realizadas pelos índios Tenetehara acerca da sua cultura. O pensar sobre a cultura realizando uma reflexividade, como aponta Carneiro da Cunha (2009), a cultura com aspas. Aquilo que é dito acerca da cultura – o dizer sobre a cultura pelos Tenetehara foi uma constante ao longo das etapas do curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Estadual do Maranhão. As principais transformações que os Tenetehara destacaram foram em relação à língua indígena Tenetehara, as “festas culturais” e a presença da religião cristã evangélica nas aldeias. Em todas essas discussões o “ser Tenetehara” estava em discussão e em disputa. E, por fim, apresento as considerações finais acerca da presente tese.

1 - ENSINO SUPERIOR PARA ÍNDIOS: OS (DES)CAMINHOS DA IMPLANTAÇÃO DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA POVOS INDÍGENAS NO MARANHÃO

O primeiro capítulo intitulado “Ensino superior para índios: os (des)caminhos da implantação de ações afirmativas para povos indígenas no Maranhão” tem como objetivo apresentar o contexto do ensino superior nas instituições públicas brasileiras a partir de seus dois modelos principais: licenciaturas interculturais e reserva de vagas mais conhecidas como cotas. Estes modelos trazem questões distintas aos objetivos e funcionamento. A Licenciatura Intercultural específica para povos indígenas traz questões acerca da cultura com aspas (CARNEIRO DA CUNHA, 2009), enquanto o modelo de reserva de vagas traz a discussão da presença indígena nos espaços universitários.

A demanda de ensino superior para índios surge no contexto da discussão das “cotas”. Tal discussão surge mais atrelada às ações afirmativas para os negros no ensino superior público. Demanda encabeçada, em especial, pelo movimento negro internamente no país e, por uma pressão internacional externa em virtude dos acordos internacionais dos quais o Brasil é um país signatário. Em torno das ações afirmativas, em especial, as chamadas “cotas” ocorreram várias discussões polêmicas de caráter nacional com posições contrárias a tal iniciativa em vários setores da sociedade brasileira²⁶.

Importante destacar que em relação aos povos indígenas não se teve a mesma repercussão. As cotas para os povos indígenas silenciosamente foram inseridas como um “apêndice” às cotas para os negros e afrodescendentes. Os documentos legais que regem as ações afirmativas para os povos indígenas se deram de maneira esparsa e diversa, quase sem grande repercussão e transformação nesse cenário.

Em 2001, surgem as primeiras ações afirmativas direcionadas aos povos indígenas no Brasil: primeiramente, uma ação afirmativa de acesso diferenciado aos povos indígenas nas universidades estaduais do Paraná²⁷, através de vagas suplementares (PAULINO, 2008). E a segunda ação afirmativa foi a criação do primeiro curso de Licenciatura Intercultural para professores indígenas ofertado pela Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT). São essas duas modalidades principais de acesso ao ensino superior que caracterizavam as ações

²⁶ A discussão das cotas alavancada pelo Movimento Negro, ONG's e organismos internacionais surge com força no Brasil na década de 1990. A discussão presente nesse debate se deu em torno da noção de raça, racismo, inclusão social e reparação. Não nos aprofundaremos nessa questão no presente trabalho.

²⁷ A Lei n. 13.134 de 18 de abril de 2001 reserva três vagas para índios pertencentes às sociedades indígenas paranaenses nos vestibulares estaduais.

afirmativas para os povos indígenas no Brasil, antes da Lei de Cotas nº 12.711 de 2012 (SANTOS, 2016).

Santos (2016) elenca virtualmente uma terceira modalidade de inserção dos povos indígenas no ensino superior: as universidades indígenas. Algumas propostas foram pensadas, discutidas, mas ainda não foram materializadas.

Segundo um levantamento realizado pelos pesquisadores Rosenthal e Cajueiro (2008), antes da Lei das Cotas, nas regiões Nordeste, Centro-Oeste e Sudeste encontravam-se diferentes sistemas para a definição das vagas previstas nas ações afirmativas para os povos indígenas. Já nas regiões Norte e Sul prevalecia o que eles chamavam de um único sistema, o de reserva de vagas e o de vagas suplementares, sugerindo uma consonância conceitual ou simples mimetização dessas ações.

Das 43 instituições que possuíam entrada diferenciada aos indígenas, 12 realizavam vestibulares específicos. Cajueiro (2008, p.8) destaca que “o poder de definição do público-alvo dessas políticas de tratamento diferenciado está concentrado nas mãos de administradores institucionais e governamentais”. Para o pesquisador, a concentração do poder de definição do público-alvo das políticas de tratamento diferenciado é um reflexo da tutela do estado brasileiro em relação aos índios, a qual mesmo não tendo amparo nos estatutos legais, na prática ainda a exerce.

Com a Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), é estabelecido na meta 17: “Formular, em dois anos, um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente”.

Ainda em 2001, a Lei nº 12.416 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394/96, acrescentando o artigo 79 que determina que as universidades públicas e privadas devem ofertar ensino e assistência estudantil aos povos indígenas, assim como estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais.

Essas duas modalidades de acesso ao ensino superior para os povos indígenas – reserva de vagas nas universidades nos cursos regulares e licenciaturas interculturais –, ocorriam de forma concomitante. Iremos nos deter em cada uma delas de forma particular.

1.1 Experiências pioneiras de ação afirmativa nas universidades públicas no Brasil nos cursos não específicos

O estado do Paraná, em 2001, aprovou a Lei nº 13.134 que cria uma política de ação afirmativa para povos indígenas através de adicional de vagas criando o Vestibular Indígena em todas as universidades estaduais: Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR).

O pesquisador Paulino (2008) analisa que tal iniciativa não teve a participação dos índios e nem das universidades. A implementação da referida lei foi realizada a “toque de caixa” pela instituição, de forma apressada, sem debates com as comunidades indígenas e as instituições envolvidas:

A lei, após aprovada, foi apresentada aos reitores, que se encarregaram de executá-la criando comissões internas: foram convocados alguns professores que já tinham trabalhado com indígenas, mas nem todas as convocações seguiram esta regra. Tudo isso feito às pressas. A lei foi uma grande surpresa para a comunidade universitária e não houve nenhum tipo de justificativa para a sua promulgação – o tom, segundo os entrevistados, foi de “cumpra-se!” – mesmo sem saber de onde e nem por que veio, como citou um professor de uma estadual [...]. (PAULINO, 2008, p.44-45)

Em 2006, através de uma nova lei, Lei nº 14.995, que altera a redação da lei anterior, aumentou-se o número de reserva de vagas para seis. Novamente sem discussão com os povos indígenas e as universidades. Criou-se a partir desse documento, a expressão “cotas sociais indígenas” realizando uma junção entre o viés socioeconômico e o viés étnico-racial como identifica o pesquisador Paulino.

O que aparentemente parece ser um pioneirismo do Estado, não foi de acordo com a demanda dos povos indígenas, em especial, dos professores indígenas, pois, estes reivindicavam uma Licenciatura Intercultural e não reserva de vagas em cursos regulares (PAULINO, 2008). No entanto, os povos indígenas assumiram essa ação afirmativa como uma conquista.

A Universidade Federal do Paraná delibera em 2004 o Plano de Metas de Inclusão Racial e Social que incluía a implementação de ações afirmativas inspirada na experiência da Universidade de Brasília (UnB). Segundo esse autor, o modelo da UnB utilizado como referência tinha como foco a população negra. Os índios foram incluídos “por acaso” neste

projeto. “Evidencia-se então o quase ‘acaso’ da inclusão dos indígenas neste projeto de ação afirmativa destinado aos afrodescendentes. Esta é uma diferença crucial: como surgiram as vagas na federal e nas estaduais” (PAULINO, 2008, p. 47).

Em 2005, a UFPR adota os mesmos critérios das estaduais na seleção de seus candidatos e insere-se no vestibular indígena, que agora passa a ter caráter ainda mais interinstitucional por contar com todas as universidades estaduais e federais do Paraná (PAULINO, 2008).

Um elemento de destaque nessa experiência analisada por Paulino (2008) foi a criação de uma comissão interinstitucional composta por docentes de todas as universidades do Paraná. A comissão teve como objetivo organizar e acompanhar todas as etapas do processo seletivo das vagas para os índios. Entretanto, sem participação de representantes indígenas na comissão.

A primeira Comissão é composta por 12 pessoas, a seguinte por 19 e no terceiro vestibular também por 19 docentes de todas as instituições envolvidas. Em 2004, cria-se, em caráter permanente, a Comissão Universidade para Índios (CUIA).

Esta Comissão, além de possuir obrigação em todos os âmbitos para a realização do vestibular específico, deveria acompanhar pedagogicamente os estudantes indígenas, avaliar o processo de inclusão e permanência dos mesmos na universidade, além de envolver a comunidade acadêmica na “questão indígena”.

Paulino (2008) destaca que nem todos os componentes da CUIA trabalhavam em pesquisa com povos indígenas. Alguns componentes nunca compareceram às reuniões enquanto outros iam de forma contínua. Assim, a Comissão possuía uma rotatividade entre seus membros, e algumas instituições que possuíam já uma trajetória de pesquisa com os povos indígenas assumiam uma liderança nas decisões da Comissão.

A Funai teve um papel de parceiro nesse processo atuando de forma ora pontual, ora contínua, com ações tais como: transporte de candidatos até os locais de prova, emissão de cartas de recomendação para identificação dos candidatos da UFPR, divulgação do vestibular nas terras indígenas do estado e do restante do país, fornecimento de bolsa-auxílio e materiais de consumo para estudantes da universidade federal.

Paulino (2018) identificou, no entanto, resistências à presença dos índios na universidade baseada no preconceito, nas concepções estreitas sobre a universidade e sua função social e na velha “arrogância” de alguns setores dentro da academia. Todavia, reconhece o autor, a Comissão exerceu, ao mesmo tempo, um papel diferencial para a permanência dos estudantes indígenas no ensino superior.

Outra experiência pioneira foi a criação do então chamado 3º grau indígena na Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT) em 2001. Diferentemente da experiência da reserva de vagas nas universidades estaduais do Paraná, o 3º grau indígena teve participação e envolvimento com as comunidades indígenas e com as instituições educacionais, e ainda como outras que atuam em defesa dos povos indígenas.

A pesquisadora Medeiros (2008) destaca uma particularidade da Unemat que é a articulação com outras instituições e setores da sociedade como movimentos sociais, prefeituras, professores da rede municipal e estadual etc., com o intuito de democratização do ensino superior – em especial, nos municípios longe da capital do estado. Tal contexto propiciou a construção de várias experiências com movimentos sociais distintos, entre eles, o movimento dos professores indígenas.

Medeiros identifica que a criação do Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso (CEI/MT), em 1995, teve um papel importante no fortalecimento do movimento dos professores indígenas do estado que passaram a reivindicar uma formação continuada através de cursos específicos com metodologias diferenciadas.

A ativação de um Conselho com as características e composição envolvendo índio e não índio, na época, constituiu-se em algo inédito no país, e tornou-se um importante instrumento para a autodeterminação dos povos indígenas. O CEI/MT atua como Fórum Permanente dos Povos Indígenas e tem como uma das suas atribuições, definir e acompanhar a implantação da política de educação escolar indígena no Estado. No seu percurso de 12 anos, vem realizando uma atuação importante para a implantação de cursos de Formação de Professores Indígenas em Magistério, como o Tucum, Pedra Brilhante, etc., e o Projeto 3º Grau Indígena. (MEDEIROS, 2008, p.54)

Esta articulação teve como consequência a realização da Conferência Ameríndia de Educação Escolar Indígena e o Congresso de Professores Indígenas do Brasil em 1997. Durante esses eventos, os professores indígenas reafirmaram a Declaração de Princípios da Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, que fora firmada em 1991, e aprovaram a Carta de Cuiabá.

A Carta afirma os direitos dos povos indígenas, em especial a garantia de uma formação específica para os professores indígenas. Após esses eventos, inicia-se o processo de construção da proposta do que seria o 3º grau Indígena através da Comissão Interinstitucional e Paritária composta por representantes de várias instituições e setores relacionados às causas indígenas, bem como dos próprios índios (MEDEIROS, 2008).

O curso teve origem e início como um projeto e, em seguida, se tornou um programa permanente de ensino superior indígena, intitulado Programa Educação Superior Indígena

Intercultural (PROESI), em 2008. No final desse ano, foi aprovada a criação da Faculdade Indígena Intercultural que tem como objetivo:

A execução dos Cursos de Licenciaturas Plenas e de Bacharelado, abertura de vagas nos cursos regulares de Pós-Graduação Lato sensu e Stricto Sensu, cursos de formação continuada, acompanhamento de acadêmicos indígenas nos cursos de graduação e administração do Museu Indígena a ser implantado. (UNEMAT, 2016, n.p.)

Vale ressaltar que além dos cursos de licenciatura, a Unemat passou a ofertar também pós-graduação – especialização *lato sensu* de Educação Escolar Indígena, ofertada entre 2002 a 2004 –, além de projetos de extensão e um curso de computação para os índios da Aldeia Umutina em Barra do Bugres-MT (MEDEIROS, 2008).

O 3º grau Indígena é um curso interdisciplinar dividido por áreas, com duração de 5 anos: Ciências Sociais, Ciências Matemáticas e da Natureza e Línguas, Artes e Literatura. O público principal são os professores indígenas que atuam nas escolas, nas aldeias dos povos localizados no estado do Mato Grosso, e em outros estados. No primeiro vestibular, foram ofertadas 200 vagas. No segundo vestibular, em 2004, abriram mais 100 vagas exclusivas para os professores indígenas que atuam nas escolas das aldeias do Mato Grosso.

O curso possui dois ciclos em seu projeto político pedagógico: básico e específico, organizados em etapas presenciais (na Universidade) e etapas nas comunidades (MEDEIROS, 2008, p.69). O primeiro ciclo, com duração de três anos e tem o objetivo de formar e habilitar para atuação no ensino fundamental. O segundo ciclo, que inicialmente tinha duração de um ano, passou para dois anos a pedidos dos professores, com o intuito de formar e habilitar para o ensino médio. A primeira turma se formou em 2006 com 186 acadêmicos indígenas.

A primeira universidade federal que implantou uma política de ação afirmativa para índios e negros foi a Universidade de Brasília (UnB), em 2004. Diferentemente das iniciativas anteriores, o sistema de cotas adotado pela UnB teve grandes repercussões tanto de críticas como de apoios; não teve participação do movimento indígena, adquirindo um caráter de interesse político em razão do momento vivenciado pelo país e a imagem que o mesmo queria mostrar internacionalmente. Como afirmam os pesquisadores Marcos Maio e Ricardo Santos, em sua análise sobre a construção da política de cotas raciais na UnB (2005, p.184):

O caso UnB reúne um conjunto expressivo de elementos relacionados aos rumos das políticas públicas, das propostas de transformação social e do papel do Estado no Brasil contemporâneo. É um microcosmo de processos sociopolíticos bem mais disseminados em curso no país.

O sistema de cotas da UnB para os índios foi realizado através de um convênio

firmado com a Funai em 12 de março de 2004. Este estabeleceu que os candidatos índios seriam indicados pela Funai passariam por um teste de seleção. Foram reservadas dez vagas em cada vestibular para os índios. Estes não precisaram passar por um “tribunal das raças” como ficou conhecida a Comissão que avaliava as inscrições dos candidatos às vagas para negros, pois a indianidade foi “tutelada” pelo órgão indigenista (MAIO; SANTOS, 2005). Esse convênio teve duração de dez anos para a formação e qualificação de profissionais indígenas em diferentes áreas de conhecimento. Índios que estavam em outras instituições estudando fizeram o teste de seleção e entraram imediatamente na Universidade de Brasília – o que foi chamado de “transferência facultativa”.

A partir de 2005, os candidatos indicados pela Funai passam por uma seleção intitulada “vestibular indígena”. No entanto, é o órgão indigenista também indica os cursos que as comunidades indígenas estão demandando, e outra atribuição dessa instituição é o auxílio para a permanência dos alunos ao longo do curso, denominado de “bolsa permanência”, que variava entre 150 e 900 reais por mês.

Esses valores são referentes a tipos distintos de auxílio, como identifica a pesquisadora Sousa (2009) em sua pesquisa sobre o convênio entre a universidade e a Funai. O auxílio de R\$900,00 é referente a hospedagem, transporte e apoio escolar para aqueles que não residem em Brasília. O auxílio de R\$260,00 para alimentação, transporte e apoio escolar para aqueles que já residem em Brasília e, por fim, o auxílio de R\$150,00 correspondente ao gasto com transporte e apoio escolar para aqueles que já residem na capital e possuem vínculo empregatício (SOUSA, 2009).

A UnB deve ofertar, além da reserva de vagas um acompanhamento dos estudantes indígenas ao longo de toda a graduação. Os estudantes recebem a acompanhamento do Serviço de Orientação ao Universitário (SOU), além de apoio psicopedagógico individualizado e orientação acadêmica durante o curso (FUNAI, 2009; SOUSA, 2009).

Sousa (2009) faz um levantamento das vagas e dos cursos escolhidos pelas comunidades indígenas no primeiro vestibular específico. As dez vagas foram distribuídas entre os cursos das áreas da saúde e biológicas: Medicina, Enfermagem, Biologia, Farmácia, Nutrição. Posteriormente, com o apoio financeiro da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA)²⁸, através do Projeto de Modernização do Programa Nacional de Vigilância de Saúde (VIGISUS)²⁹, outras

²⁸ A FUNASA até 2010 foi responsável pela atenção à saúde dos povos indígenas e pela execução da Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas (PNASPI). Em 2010 é criada a Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) vinculada ao Ministério da Saúde. Esta foi uma demanda dos próprios índios nas Conferências Nacionais de Saúde Indígena (SESAI, 2018).

²⁹ Projeto encerrado em 2009 (FERREIRA, 2012).

cinco vagas foram ofertadas na área de Medicina e Enfermagem Obstetrícia.

Sousa (2009) destaca que ao longo do convênio começou uma demanda para cursos de outras áreas de conhecimento como as Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Humanas. No entanto, tais cursos estavam resistentes à entrada de estudantes indígenas em razão dos mesmos não possuírem domínio da língua portuguesa, tanto em relação à fala quanto em relação à escrita, em particular, o curso de Direito.

[...] sendo que está atualmente aparecendo uma grande demanda de pedidos para cursos de serviço social, direito, administração, pedagogia, letras, etc. No entanto a faculdade de Direito da UnB, está irredutível para aceitar estudantes indígenas neste curso. Porque segundo eles os estudantes indígenas não sabem escrever e falar em língua portuguesa corretamente. (SOUSA, 2009, p. 30)

Essas três experiências influenciaram outras universidades estaduais e federais, seja por meio da decisão dos conselhos internos a decidirem sobre as ações afirmativas diversas, seja criando cursos específicos para professores indígenas baseados no modelo da Unemat, com participação indígena e de caráter modular, ou através da realização de convênios com a Funai como a experiência da UnB³⁰.

O caso UnB gerou um grande debate em torno de sua constitucionalidade. O Partido Democrata (DEM) questionou os princípios do Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial da UnB. Em particular, os que se referem a reserva de vagas para negros e índios e os auxílios financeiros através de bolsas de estudos e moradia para a permanência dos mesmos na universidade. Esse questionamento foi realizado através da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF).

A argumentação do DEM se baseia no argumento de uma ofensa à Constituição Brasileira de que a discriminação supostamente existente no País é de ordem social e não racial (HARDER; FREITAS, 2016).

[...] a resolução da UnB ofende diversos artigos da Constituição Federal e de que os princípios étnico-raciais que fundamentam as ações afirmativas instituídas em 2004 na UnB estavam equivocados. Alternativamente, a ADPF nº 186 contra-argumenta que a 'discriminação supostamente existente no Brasil é uma questão social e não racial'. (HARDER; FREITAS, 2016, p.8)

³⁰ Além do convênio com a UnB, a Funai possui convênio com outras instituições de ensino. Os convênios variam de instituição para instituição. São nove universidades e um instituto federal: Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Universidade Católica Dom Bosco (UCDB-MS); Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS); Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP), Centro Universitário da Grande Dourado (UNIGRAN), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) (FUNAI, 2018).

Esta ação judicial tramitou por mais de uma década no Supremo Tribunal Federal-STF. Enquanto as universidades aguardavam um posicionamento da suprema corte, iam executando suas políticas e, em paralelo, o Congresso Nacional retardou a aprovação de um projeto de lei que regulamentava o tema e já havia sido protocolado em 2002 (HARDER; FREITAS, 2016).

Segundo os autores, durante esse período criou-se uma grande arena política nacional em que se travaram debates com diferentes posições e com diferentes atores nesse ínterim. Várias instituições e movimentos sociais solicitaram ingresso na ação judicial na qualidade de *amicus curiae*³¹: Defensoria Pública da União, Instituto de Advocacia Racial e Ambiental, Sociedade Afro-Brasileira de Desenvolvimento Sociocultural, Funai, Conectas Direitos Humanos, ONG Crioula, Fundação Cultural Palmares, Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), outras (STF, 2012). No entanto, sem a participação de lideranças indígenas e suas organizações.

O STF promoveu uma audiência pública com duração de três dias sobre o tema, antes da decisão final. Essa audiência forneceu subsídios para a decisão da suprema corte. Harder e Freitas (2016) identificam uma ambiguidade da advogada, representante do partido, em relação à petição inicial, pois ela faz uma ressalva em relação aos índios, já que o questionamento se dava apenas em relação às cotas para negros.

Esta manifestação introduz uma ambiguidade, se cotejada com os objetivos da petição inicial. Não há clareza sobre a abrangência das ações afirmativas que se veem questionadas pela ADPF. Aparentemente a argumentação contrária se restringe ao componente racial negro e, em especial, ao suposto poder conferido ao Estado para ‘definir quem é negro e quem não é’. (HARDER; FREITAS, 2016, p.11)

Nesse contexto, os pesquisadores Harder e Freitas (2016) destacam a participação de antropólogos nos dois polos do debate, tanto a favor quanto contra. Após as falas apresentadas ao longo das audiências o voto do relator Min. Ricardo Lewandowski reconheceu a profunda desigualdade presente na sociedade brasileira e improcedente a arguição.

V-Metodologia de seleção diferenciada pode perfeitamente levar em consideração critérios étnico-raciais ou socioeconômicos, de modo a assegurar que a comunidade acadêmica e a própria sociedade sejam beneficiadas pelo pluralismo de ideias, de resto, um dos fundamentos do Estado brasileiro, conforme dispõe o art. 1º, V, da Constituição.

VI - **Justiça social**, hoje, mais do que simplesmente redistribuir riquezas criadas pelo esforço coletivo, **significa distinguir, reconhecer e incorporar à sociedade mais ampla valores culturais diversificados, muitas vezes considerados inferiores àqueles reputados dominantes**. (STF, 2012, p.13, grifo nosso)

³¹ Expressão em latim para designar o “amigo da corte” ou “amigo do tribunal”. Este tem o papel de fornecer subsídios às decisões do tribunal acerca de um determinado tema (RS, 2012).

Harder e Freitas (2016) evidenciam a invisibilidade dos índios na discussão do Acórdão no qual a prevalência se dá acerca das ações afirmativas que atenderiam à população negra.

A presença indígena no voto é mencionada tão somente um pouco antes da parte dispositiva que julga improcedente a ADPF nº 186 e discorre sobre a proporcionalidade entre meios e fins na reserva de ‘um pequeno número’ de vagas para índios de todos os estados brasileiros, pelo prazo de 10 anos, como a providência adequada. (HARDER; FREITAS, 2016, p.14)

No Acórdão, a corte constitucional brasileira emite sua posição sobre as políticas de ação afirmativa que estavam em andamento nas universidades brasileiras desde o início dos anos 2000. Por ser um documento oriundo da instância judicial superior, ele possui a prerrogativa de servir como um modelo para orientar as ações do Estado brasileiro. Assim, o Acórdão incidiu sobre a promulgação da Lei de Cotas (HARDER; FREITAS, 2016), que é aprovada e entra em vigor ainda no ano de 2012.

Dessa forma, em 29 de agosto de 2012, encerra-se, a princípio, uma seara de debates quanto ao mérito da implantação de mecanismos de acesso e permanência dos grupos minoritários, negros e índios, nas universidades federais com a promulgação da Lei nº 12.711. Logo em seguida, novos debates surgirão a partir dessa Lei de Cotas e de sua execução, entrando em tensão com as ações afirmativas já em andamento nas universidades federais.

1.2 Lei de Cotas e seus impactos nas universidades federais

A Lei nº 12.711/2012 torna obrigatória a adoção de ações afirmativas, que antes dependiam da iniciativa de cada instituição ou de leis estaduais. No entanto, como afirma as pesquisadoras Doebber e Brito (2014, p.3), a lei não atende plenamente aos desafios que a efetiva presença indígena impõe nos espaços universitários, apenas garante o direito formal desses povos ao acesso ao ensino superior.

Em seu primeiro artigo, a lei determina a reserva de no mínimo 50% das vagas das instituições federais de ensino superior para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio nas escolas públicas.

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao ministério da

Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (Lei nº 12.771)

Apenas no terceiro artigo a lei determina que tais vagas serão destinadas a pessoas pretas, pardas, indígenas e pessoas com deficiência proporcional ao quantitativo populacional referente a esses “grupos” no último censo do IBGE.

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por **autodeclarados** pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE. (Lei nº 12.771, grifo nosso)

Dessa forma, as cotas no ensino superior têm como princípio ter cursado o ensino médio em escola pública. É um critério social baseado na gratuidade da educação e não em um princípio étnico/racial. Entretanto, ao determinar que essa reserva de vaga será ocupada por pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência ela assume como critério principal a autodeclaração que é um critério de cunho identitário. A lei vincula um critério socioeconômico e um critério étnico/racial e identitário. Em relação aos povos indígenas, a autodeclaração tem gerado dilemas e questões³².

A lei estabelece que as instituições teriam um prazo de quatro anos para se adequar e cumprir integralmente o que está disposto – o prazo findou em 2016. Essa normativa trouxe alterações para as instituições que já haviam criado suas próprias ações afirmativas, como apresentado anteriormente, que tiveram de se adequar aos critérios da lei. Tal situação aconteceu na Universidade Federal do Maranhão.

Segundo a pesquisa sobre o impacto da Lei de Cotas, nas universidades federais realizada pelo Grupo de Estudo Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMMA) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), em 2013, 40 das 58 universidades federais já praticavam algum tipo de ação afirmativa para grupos heterogêneo de beneficiários. Os gestores dessas universidades tiveram que fazer um rápido esforço de adaptação aos critérios da nova lei (JUNIOR et al., 2013).

Alguns reitores de federais relataram dificuldades no cumprimento da lei e expressaram preocupação **com a possibilidade de redução da disponibilidade de**

³² A questão da autodeclaração como único critério de entrada nas universidades federais tem gerado imensos debates por parte dos índios, do movimento indígena e a universidade. Esta questão será aprofundada mais à frente no presente trabalho.

vagas, em especial para candidatos pretos, pardos e indígenas. O reitor da Universidade Federal Fluminense (UFF), Roberto Salles, por exemplo, criticou o governo pelo pouco tempo hábil deixado para fazer as modificações para o vestibular de 2013, chegando a afirmar que a UFF não teria cotas naquele ano. Porém, voltou atrás e declarou que o edital do vestibular 2013 estaria de acordo com a lei (O Globo, 2012b). (JUNIOR et al., 2013, p.7, grifo nosso)

Diante desse novo quadro, algumas questões surgem: primeiro, a lei condiciona e atrela as reservas de vagas para os pretos, pardos, índios e pessoas com deficiência à escola pública impedindo as situações de índios que estudaram em escolas particulares através de bolsas de estudos ou financiadas pela Funai (SOUSA, 2008).

Segunda questão que se apresenta, as vagas destinadas aos povos indígenas devem ser proporcionais ao registrado pelo censo do IBGE. Esse critério desconsidera os deslocamentos que os índios realizam entre aldeias, entre terras indígenas, criação de novas aldeias, andanças caracterizadas por longos períodos fora da sua comunidade de nascimento. Além disso, o sistema de ingresso nas universidades através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), via Sistema de Seleção Unificada (SISU), permite que os candidatos possam se matricular e cursar o ensino superior em qualquer estado da federação provocando assim um contrassenso nos próprios princípios da Lei de Cotas.

Outro ponto destacado pelos pesquisadores Junior et al. (2013) acerca dos impactos da Lei de Cotas nas universidades brasileiras foi a redução da diversidade de tipos de beneficiários que eram contemplados pelas ações afirmativas antes da lei. Esta reduz a apenas quatro subcategorias ou subcotas: 1) candidatos egressos de escolas públicas; 2) candidatos de escolas públicas e baixa renda; 3) candidatos pretos, pardos e indígena de escolas públicas; e 4) candidatos pretos, pardos e indígenas de escolas públicas e de baixa renda, além de candidatos pretos, pardos e indígenas deficientes físicos. Dessa maneira, para se candidatar as cotas os candidatos devem fazer uma combinação de procedimentos, como descrevem Junior et al. (2013, p. 8):

Para candidatar-se às cotas, os estudantes devem seguir combinações diferentes de três procedimentos distintos: (1) é preciso comprovar que estudou todo o ensino médio em escola pública, (2) é necessário autodeclarar-se pertencente à etnia indígena ou de cor preta e parda e (3) apresentar comprovação de renda no caso daqueles que concorrem às vagas para baixa renda.

Essa combinação de procedimentos deve seguir algumas condições colocadas pela lei: primeiramente, respeitar a proporção de pretos, pardos e indígenas em cada estado segundo o censo do IBGE. Em segundo lugar, os candidatos dos três grupos devem disputar entre si um número de vagas proporcional à soma das três populações.

Em razão dessas condições estabelecidas pela lei, vários reitores de universidades realizaram críticas em relação ao caráter generalizante da lei que segundo eles não contemplava as especificidades locais, podendo inclusive inviabilizar as políticas internas das universidades já existentes, em especial, para os índios (JUNIOR et al., 2013; TOSTE, 2012).

No seminário de dez anos das ações afirmativas no país e em comemoração à aprovação da Lei de Cotas, realizado pela UERJ em novembro de 2012, as cotas para povos indígenas foram particularmente analisadas. No relatório técnico do seminário, elaborado pela antropóloga Toste (2012), foi destacado o agrupamento das cotas para índios a uma única subcota: a de pretos, pardos e indígenas identificada pela sigla PPI. Tal agrupamento traz desvantagem para os índios, pois os outros dois grupos são um contingente muito mais numeroso.

[...] alegou-se que faltam dados para pensar nas políticas direcionadas aos indígenas e que são necessárias informações acerca da demografia desses povos. Os atuais dispositivos das políticas foram descritos como rudimentares e incapazes de lidar com as especificidades dos indígenas, pois não seriam baseados em uma leitura sobre esse universo. Em síntese, durante o seminário, foi dito que a forma atual assumida pelas cotas na lei federal não garante o protagonismo e a participação da comunidade indígena. Observa-se a necessidade de considerar um projeto coletivo e comunitário para os indígenas, em função de características históricas e culturais que não estão expressas nem pela densidade demográfica, nem pelos processos seletivos das instituições de educação superior. As necessidades dos povos indígenas quanto à educação superior são singulares e devem merecer das instituições uma atenção singular. (TOSTE, 2012, p.4)

Vincular os índios a um critério de densidade demográfica é achatar a diversidade cultural e linguística desses povos unificando em uma única sigla “PPI” uma multiplicidade que a transborda. Como afirma Gallois (2016, p. 44) em sua análise sobre a Lei de Cotas e o tratamento dado aos povos indígenas:

Desse modo, o tratamento direcionado aos povos indígenas é o mesmo que a outras “minorias”, que apresentam acesso desigual ao ensino superior público brasileiro. Trata-se, portanto, nessas políticas, de defender a igualdade de acesso a um direito, que tem sido desigualmente alcançado. Mas não se trata de reconhecer as especificidades dos povos indígenas e todo o histórico de construção do debate a respeito da educação escolar diferenciada e das propostas de interculturalidade.

O Estado aparenta, primeiramente, respeitar os povos indígenas, mas, de fato, desconsidera as formas próprias de organização coletiva dos povos indígenas, bem como o movimento indígena de maneira mais ampla.

Em segundo lugar, no Seminário foi salientado o fato de que os povos indígenas recebem uma escolarização bilíngue o que, de antemão, inviabilizaria uma concorrência entre esses grupos que não passam pelo mesmo processo. Outra questão posta pelos participantes

do Seminário é a fragilidade da autodeclaração para os índios de forma individualizada, indo de encontro aos direitos coletivos dos povos indígenas garantidos na Constituição Federal de 1988, mas não levando em consideração algumas experiências em universidades onde a autodeclaração ocorre através da comunidade, como a exemplo da UnB.

Após a Lei de Cotas, foram criados vários dispositivos legais para sua regulamentação e implementação, como o Decreto nº 7.824 que a regulamenta; a Portaria Normativa nº 18 (11/10/2012) sobre as reservas de vagas, e a Portaria Normativa nº 21(05/11/2012) que dispõe sobre o SISU. Destaco neste último documento, a criação do Comitê de Acompanhamento e Avaliação das Reservas de Vagas nas Instituições Federais de Educação Superior e de Ensino Técnico de Nível Médio, com o objetivo de acompanhar e avaliar o cumprimento da política afirmativa. O comitê é composto por representantes do Ministério da Educação, Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República e da Funai. Em agosto de 2013, através da Portaria Ministerial nº 11, o poder público designou os membros do Comitê para iniciar as suas atividades.

Segundo o pesquisador Gomes da Costa (2015), inexistiu um relatório de acompanhamento das atividades e avaliação do Comitê com justificativas por parte do Ministério da Educação. O então ministro da educação, Aloisio Mercadante, lançou um Balanço da Política de Cotas (2012-2013) que teve um caráter apenas quantitativo com objetivo promocional, sem qualquer tipo de análise sobre as instituições. Para esse autor, o critério de efetividade das cotas não está sendo alcançado, significando uma:

[...] possível omissão pelo risco de comprovação de ser um problema não só de ofertas pelas instituições que cumprem a lei, mas sobre o papel do Estado no direito à Educação, correndo o sério risco de transformar o programa de ação afirmativa na forma técnico-burocrática de consagração e manutenção do mito da democracia racial. (GOMES, 2015, p. 6)

A ausência de uma avaliação e acompanhamento das ações afirmativas por parte do governo corre o risco constante de tornar a ação afirmativa meramente um caráter técnico-burocrático, com o intuito de uma manutenção do “mito da democracia racial” no Brasil e, em relação aos povos indígenas, o discurso de que eles não solicitam o ensino superior.

Diante dessa ausência, grupos de pesquisa criaram suas formas próprias de avaliações e acompanhamento das ações afirmativas no país, tal como o Grupo de Estudos Interdisciplinares da Ação Afirmativa (GEMMA), vinculado a UERJ, que realiza pesquisa sobre as ações afirmativas em instituições estaduais e federais disponibilizando os dados coletados e suas publicações (GEMMA, 2018).

Outro exemplo de pesquisa e avaliação das ações afirmativas é a Rede de Ação Afirmativa formada por pesquisadores de várias instituições que possuem ação afirmativa nas suas instituições e são participantes da implantação e acompanhamento desse processo. O objetivo é possibilitar uma avaliação mais abrangente dos sistemas de cotas e ações afirmativas para negros e índios na educação superior pública (REDE AÇÃO AFIRMATIVA, 2018).

As atuações das universidades e os pesquisadores, na avaliação das ações afirmativas, refletem preocupação com a produção de dados para um contexto inovador às universidades brasileiras e, ao mesmo tempo, uma posição de descaso por parte do governo. Este, por sua vez, desinteressado na eficácia das ações afirmativas no país.

1.3 Experiências de licenciaturas específicas para indígenas professores

Para além da questão das cotas, o ensino superior indígena já era pensado em algumas universidades como continuidade do processo de formação dos professores indígenas que, após a conclusão do magistério, poderiam habilitar-se a atuar nas escolas das aldeias. A formação de indígenas no magistério surge dentro do contexto da necessidade de formação do professor indígena para atuar nas escolas da aldeia em um ensino bilíngue, específico e intercultural da educação escolar indigenista (GRUPIONI, 2006).

Segundo o levantamento das ações afirmativas para povos indígenas nas instituições públicas de ensino superior, realizado pelo pesquisador Cajueiro (2008), dentre as 213 instituições de ensino superior públicas pesquisadas 43 apresentavam alguma forma de ação afirmativa relacionada ao acesso diferenciado de indígenas, 28 delas são estaduais e 15 são federais. E dentre as 213, foram encontrados 10 cursos de Licenciatura Intercultural, sendo 6 em universidade federais e 4 em universidades estaduais (CAJUEIRO, 2008, p.4).

As experiências de cursos superiores específicos para os povos indígenas surgem em 2001. A Unemat criou a experiência pioneira do terceiro grau indígena. Em seguida, outras instituições também criaram seus cursos interculturais antes do edital do Prolind que data de 2005.

Quadro 1 – Licenciaturas Interculturais Indígenas

Curso Superior Intercultural Indígena	Instituição	Ano	Prolind
--	--------------------	------------	----------------

3º grau Indígena	UNEMAT	2001	2005
Licenciatura Intercultural	UFRR ³³	2001	2005
Pedagogia -Licenciatura Intercultural Indígena	UEA	2001	2005

Fonte: Autora (2018).

As licenciaturas interculturais, incentivadas e garantidas através da meta 17 do Plano Nacional de Educação, ganham um incentivo maior com o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND) para os professores indígenas que atuam nas escolas das aldeias. No levantamento realizado por Cajueiro (2008), 11 instituições apresentavam cursos de Licenciaturas Interculturais. Destas duas universidades, Universidade de Goiás (UFG) e Universidade do Tocantins (UFT), estavam atuando conjuntamente, atendendo aos povos indígenas da região dos rios Araguaia-Tocantins.

O Prolind surge do Programa Diversidade na Universidade (Diversidade) de cooperação internacional e implementado pelo MEC, entre 2003-2008. Segundo o pesquisador Barnes (2010, p. 63), esses programas seriam melhor definidos como projetos, pois “são formulações circunscritas a um ciclo de execução finita”, mas com expectativas de transformação em políticas públicas futuramente.

O programa Diversidade foi pensado e iniciado em 2002, após a Conferência de Durban (2001), finalizando em 2007. Segundo Barnes (2010), a demanda por formação superior dos povos indígenas, em especial de professores indígenas, era uma constante na Secretaria de Ensino Superior, alcançando como consequência uma articulação com a Secretaria de Educação à Distância, Alfabetização e Diversidade (SECAD), atualmente Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

A articulação com essa secretaria se deu em virtude da pauta da própria secretaria que tem como objetivo contribuir para uma educação inclusiva “voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais” (MEC, 2018, n.p.). O lançamento do primeiro edital Prolind acontece em 2005 com os seguintes objetivos:

Incrementar o diálogo entre o Mec e os povos indígenas, as universidades, Funai e as secretarias estaduais de educação escolar indígena; formular diretrizes e

³³ A partir do Curso de Licenciatura Intercultural surge o Instituto Isikran formado por dois outros cursos específicos para os povos indígenas: Curso de Bacharelado em Gestão Territorial Indígena criado em 2009 e o curso de Bacharelado de Gestão em Saúde Coletiva criado em 2012.

orientações políticas para a política de formação superior indígena nas instituições de ensino superior e por fim mobilizar e sensibilizar as instituições de ensino superior com vistas à apresentação de políticas de permanência de estudantes indígenas nos cursos de graduação e promover a participação indígena com os formadores dos cursos de licenciatura específica. (MEC, 2005, não paginado)

O Prolind, neste primeiro edital, possuía três eixos de apoio: projetos de implantação e manutenção de cursos de licenciaturas específicas para a formação de professores; elaboração de projetos de cursos de licenciaturas específicas para a formação de professores em nível superior; e a permanência de alunos indígenas nas universidades que já possuíam ação afirmativa como política de cotas ou reservas de vagas para povos indígenas.

Segundo a pesquisadora Lucia Oliveira (2016), que fez um levantamento dos editais Prolind, 12 instituições com seus respectivos projetos participaram do primeiro e do segundo edital Prolind. Primeiro edital de convocação de 2005:

Quadro 2 – Demonstrativo do Edital de Convocação nº 05 de 29/6/2005

EIXOS	Projetos aprovados	Projetos pré-aprovados	Projetos aprovados parcialmente
EIXO 1 “ Implantação e manutenção de cursos de licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas em nível superior ”.	UFMG-Universidade Federal de Minas Gerais. Título: Formação Intercultural de Professores UFRR-Universidade Federal de Roraima. Título: Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural	UEA-Universidade do Estado do Amazonas. Título: Universidade do Estado do Amazonas. Título: Curso de Licenciatura Plena para Professores Indígenas UNEMAT- Universidade Estadual do Mato Grosso. Título: Projeto de Formação de Professores Indígenas-3º grau. UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Título: Licenciaturas Interculturais das Áreas: Ciências Sociais, Educação Matemática, Ciências da Linguagem e Ciências da Natureza.	
EIXO 2: Elaboração de projetos de cursos de licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas em nível superior	UEL – Universidade Estadual de Londrina. Título: Diagnóstico Socioeducacional das Populações Indígenas no Paraná. UFAM-Universidade Federal do Amazonas. Título: Elaboração de Projeto de Curso de Licenciatura Específica para formação		

	de professores indígenas Mura.		
EIXOS	Projetos aprovados	Projetos pré-aprovados	Projetos aprovados parcialmente
	UFCG-Universidade Federal de Campina Grande. Título: Licenciatura para Professores Indígenas. UNEB-Universidade do Estado da Bahia. Título: Universidade na Aldeia.		
EIXO 3: Permanência de alunos indígenas na Educação Superior	UEMS- Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Título: A permanência do estudante indígena na UEMS: uma proposta de ação. UFBA-Universidade Federal da Bahia. Título: Povo Pataxó em Luta pela educação superior.		UFT- Universidade de Tocantins. Título: Educação e Interculturalidade: políticas de permanência dos estudantes indígenas na UFT. UNIOESTE-Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Título: Caracterizar as condições de saúde/educação nas comunidades Guarani e Kaingang na área indígena Rio das Cobras -PR.

Fonte: Elaboração da autora (2018).

No segundo Edital de Convocação nº 03 de 2008, o eixo que tratava da permanência dos estudantes indígenas nas universidades não foi renovado nos outros editais. As universidades UEMS e UFBA foram aprovadas e os projetos da UFT e da Unioeste aprovados parcialmente foram contempladas no edital. No edital seguinte, o terceiro eixo foi modificado para “Elaboração de projetos de cursos de licenciaturas específicas para a formação de professores que atuam nas escolas indígenas em nível superior”.

A ausência do eixo que tratava da permanência para um eixo voltado exclusivamente para a formação do indígena professor, diferencia a formação de professores como uma ação afirmativa voltada para povos indígenas, enquanto um coletivo, contemplando as diferentes modalidades de inserção dos índios no ensino superior. Entretanto, o caráter individualizante das reservas de vagas é reforçado pela ausência de políticas de caráter coletivo aos indígenas que estão em cursos regulares.

Quadro 3 – Demonstrativo do Edital de Convocação nº 03 de 2008

EIXOS	Projetos aprovados	Projetos pré-aprovados	Projetos aprovados parcialmente
EIXO 1: “Implantação e manutenção de cursos de licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas em nível superior	<p>UNEB – Universidade do Estado da Bahia. Título: Curso de Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena.</p> <p>UFCG-Universidade Federal de Campina Grande. Título: Curso de Licenciatura em Educação Indígena.</p>		
EIXOS	Projetos aprovados	Projetos pré-aprovados	Projetos aprovados parcialmente
	<p>UFPE-Universidade Federal de Pernambuco. Título: Curso de Licenciatura de Educação Intercultural.</p> <p>UECE-Universidade do Estado do Ceará. Título: Licenciatura Intercultural Indígena.</p> <p>UNEAL-Universidade do Estado de Alagoas. Título: Curso de Licenciatura Específica para a Formação de Professores Indígenas.</p>		
EIXO 2: Elaboração de projetos de cursos de licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas em nível superior	<p>UFAM-Universidade Federal do Amazonas. Título: Curso de Licenciatura Específica para a formação de professores indígenas.</p> <p>UFGD-Universidade Federal da Grande Dourados. Título: Curso de Licenciaturas Indígenas no Contexto dos Guarani e Kaiowá-Projeto Teko Arandu.</p> <p>UFC-Universidade Federal do Ceará. Título: Curso de Magistério Indígena Tremembé Superior.</p> <p>UFG-Universidade Federal de Goiás. Título: Curso de Licenciatura Intercultural.</p> <p>UNIFAP-Universidade Federal do Amapá. Título: Curso de Licenciatura Intercultural.</p>		
EIXO 3: Elaboração de projetos de cursos de licenciaturas espe-	UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina. Título: Programa de Licenciaturas dos Povos Indígenas do	UFMS- Universidade Federal de Mato	

cificas para a formação de professores que atuam nas escolas indígenas em nível superior	Sul da Mata Atlântica- Guarani, Kaingang e Xokleng.	Grosso do Sul. Título: Curso de Licenciatura Intercultural Indígena.	
---	---	---	--

Fonte: Elaboração da autora (2018).

No terceiro Edital do Prolind, nº 08 de 27 de abril de 2009, contou com a participação de nove instituições para os três eixos. Esse terceiro edital possui os eixos vinculados às licenciaturas específicas para os índios e que atuam nas escolas indígenas.

Quadro 4 – Demonstrativo do Edital do Prolind, nº 08 de 27 de abril de 2009

EIXOS	Projetos aprovados	Projetos pré-aprovados	Projetos aprovados parcialmente
EIXO 1: Implantação e manutenção de cursos de licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas em nível superior	UFC-Universidade Federal do Ceará. Título: Magistério Indígena Superior dos Povos Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé(Misi-Pitakajá). UFMS-Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Título: Licenciatura Intercultural Indígena “Povos do Pantanal”. UFSC-Universidade Federal de Santa Catarina. Título: Licenciaturas dos Povos Indígenas do Sul da Mata Atlântica Guarani, Caingangue e Xokleng. IFBA-Instituto Federal da Bahia / Campus Porto Seguro. Título: Licenciatura Intercultural Indígena.	UFAM UNIR	
EIXO 2: Elaboração de projetos de cursos de licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas em nível superior	UFAC-Universidade Federal do Acre. Título: Licenciaturas Interculturais para a Formação de Professores Indígenas em Nível Superior.		
EIXO 3: Elaboração de projetos de cursos de licenciatura interculturais para a formação de profes-	UFAM-Universidade Federal do Amazonas. Título: Projeto de Curso de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas Sateré e Munduruku. UFES-Universidade Federal do Espírito Santo. Título: Projeto de Curso de Licenciatura Intercultural		

sores indígenas em nível superior	Indígena. IFAM-Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas. Título: Projeto de Cursos de Licenciaturas Específicas para Formação de Professores Indígenas em Nível Superior.		
--	--	--	--

Fonte: Elaboração da autora com base em Oliveira (2016).

O Edital de 2013, nº 02, de 07 de agosto de 2013, último a ser publicado, trouxe novidades em relação aos editais anteriores. Ele determinava apenas dois eixos temáticos: primeiro intitulado “Implantação e desenvolvimento de Cursos de Licenciaturas e de Pedagogia Interculturais para a formação de professores indígenas em nível superior” e o segundo eixo, denominado “Elaboração de projetos de Cursos de Licenciaturas e de Pedagogia Interculturais específicas para a formação de professores indígenas em nível superior”.

A segunda mudança foi o apoio para a criação de cursos de Pedagogia Intercultural para professores indígenas e, por fim, a exigência de que a instituição de educação superior elabore a proposta de curso com as comunidades a serem atendidas (MEC, 2013). Segundo o MEC (2016), as propostas que contemplassem a produção de material didático para as escolas teriam prioridades.

O edital estabelecia duas datas: a primeira para as instituições que já conversaram com as comunidades e obtiveram o interesse das mesmas; a segunda data, para aquelas instituições que ainda não conversaram com as comunidades interessadas (MEC, 2014).

O critério de vincular as propostas de cursos específicos às conversas com as comunidades indígenas e ao aceite da comunidade, foi uma mudança positiva trazida pelo Programa Prolind com uma garantia de espaço e maior participação dos povos indígenas nesse processo de construção de um curso específico para os professores indígenas.

O projeto da Licenciatura Intercultural da UEMA atendeu aos dois requisitos estabelecida: conversas com os povos indígenas com reuniões na comunidade e na universidade, confirmando o interesse dos povos em se criar uma licenciatura intercultural. No projeto dessa universidade foi colocado como um dos objetivos a produção de material didático aos professores indígenas. O projeto foi aprovado com alterações a serem feitas como mostra o quadro a seguir:

Quadro 5 – Demonstrativo do Edital de 2013, nº 02, de 07 de agosto de 2013

EIXOS	Projetos aprovados	Projetos pré-aprovados	Projetos aprovados parcialmente
EIXOS I: “ Implantação e desenvolvimento de cursos de licenciaturas e de pedagogia interculturais para a formação de professores indígenas em nível superior ”	UFES - Licenciatura Intercultural Indígena Tupinikim e Guarani UEPA-Universidade Estadual do Pará. Título: Licenciatura Intercultural Indígena	UFAM -Título: Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável Yanomami UNEMAT: Universidade do Estado do Mato Grosso Título: Pedagogia Intercultural Indígena	
EIXOS	Projetos aprovados	Projetos pré-aprovados	Projetos aprovados parcialmente
		UEMA-Universidade do Estado do Maranhão. Título: Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena	
EIXO II: “ Elaboração de projetos de cursos de licenciaturas e de pedagogia interculturais específicas para a formação de professores indígenas em nível superior ”.	USP-Universidade de São Paulo. Título: Licenciatura Intercultural Guarani UFMS-Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Título: Pedagogia Intercultural para o Território Etnoeducacional Povos do Pantanal UNESPAR Universidade Estadual do Paraná Título: Licenciatura e/ou Pedagogia Intercultural UFT - Universidade de Tocantins. Título: Licenciatura e/ou Pedagogia Intercultural UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados. Título: Pedagogia Intercultural Indígena		

Fonte: Autora (2018, grifo nosso).

É nesse contexto, de iniciativas de políticas públicas específicas para a fortalecimento e criação de cursos superiores para os indígenas professores, que surge o primeiro curso de Licenciatura Intercultural no estado do Maranhão, em 2016.

Os dois modelos de ações afirmativas para os índios, cotas/reservas de vagas e cursos específicos, então, estão em vigor desde antes da Lei de Cotas e se mantiveram com suas continuidades e descontinuidades. No próximo capítulo iremos analisar o modelo de ações afirmativas, reserva de vagas, e seu processo de construção na UFMA.

2 - A UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO E AS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA OS ÍNDIOS: A CONSTRUÇÃO DE UMA INDIFERENÇA CULTURAL

O presente capítulo tem como objetivo apresentar uma etnografia do processo de execução das ações afirmativas desde 2007 à 2017 para índios na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) tomando como questão central a invisibilidade dos índios estudantes. Argumento que está “invisibilidade”³⁴ é melhor compreendida pela ideia de uma produção burocrática da indiferença (HERZFELD, 1992), desde a ausência dos povos indígenas na construção da política das ações afirmativas até a sua entrada, permanência e formação na universidade.

A Universidade Federal do Maranhão inicia uma política de ação afirmativa, no ano de 2007, como consequência da adesão ao Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Brasileiras (REUNI)³⁵, que tem como objetivo ampliar o acesso e a permanência no ensino superior para a população brasileira através de várias ações:

As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de **diminuir as desigualdades sociais no país** (BRASIL, 2010, não paginado, grifo nosso).

Ao aderir ao programa de expansão das universidades, a UFMA se compromete com os princípios de diminuição das desigualdades sociais do país que são refletidas na educação superior (UFMA, 2007). As políticas de ação afirmativa compõem essas ações. No entanto, ganham um caráter mais voltado para a população negra e afrodescendente, em virtude de uma demanda anteriormente apresentada pelo movimento negro na sociedade e, no âmbito da universidade, pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)³⁶.

Em 2004, a universidade inicia um debate interno para a construção de uma política de ação afirmativa em que o Neab esteve presente e à frente dessa discussão. A pesquisadora Maciel (2009), em sua pesquisa sobre a implementação da política de ação afirmativa na UFMA identifica os principais marcos da ação afirmativa nessa universidade: primeiro, a discussão das experiências de outras instituições que implementaram programas de ação

³⁴ A autora Brum (2013) problematiza a ideia de invisibilidade dos povos indígenas a partir de Ingold (2008) e sua análise sobre a percepção. Para o autor a invisibilidade ocorre quando não existe a reciprocidade visual. Brum compreende que o reconhecimento da alteridade indígena passa pela tensão entre a auto e a eixo referência que se dá, em particular, nas narrativas legais (BRUM, 2013, p.4).

³⁵ A adesão foi firmada através da Resolução n. 104 - CONSUN de 30 de novembro de 2007.

³⁶ NEAB este núcleo de pesquisa possui 32 anos de existência na Universidade Federal do Maranhão.

afirmativa para estudantes negros e, segundo, os debates sobre a temática que ocorreram no III Congresso de Pesquisadores(as) Negros(as) (COPENE) realizado em São Luís, em 2004 (MACIEL, 2009).

Em 2006, paralelo às discussões promovidas pelo Neab – com palestras, mesas redondas, eventos e oficinas sobre as ações afirmativas –, inicia-se um diálogo com as instâncias administrativas da Universidade para a implementação de um programa de ações afirmativas. Nesse momento, a instituição solicita a ampliação dos grupos minoritários a serem contemplados pelo Programa proposto pelo Neab: os portadores de necessidades especiais e os povos indígenas (MACIEL, 2009).

A proposta do Programa de ações afirmativas, resultado de quase três anos de debates e discussões realizado pelo Neab, é finalizado em 2006. O objetivo estabelecido foi o desenvolvimento de ações de acesso, permanência e convivência de alunos egressos de escolas públicas, negros, índios e portadores de necessidades especiais. Essas ações seriam compostas por mudanças estruturais em currículos, bibliotecas, assistência estudantil, moradia, entre outras.

No entanto, aprovou-se nos conselhos da universidade apenas o acesso através de cota percentual. As ações de permanência e convivência foram deixadas para serem discutidas posteriormente através de uma Comissão que seria criada para estudar a aprovação do Programa em sua totalidade. Entretanto, a Comissão para continuação do estudo e implementação da política de ação afirmativa na universidade não teve continuidade.

Diante desse contexto, a referida universidade, de fato, não possui um programa de ação afirmativa, somente cotas, como afirma Maciel (2009, p. 91):

Mesmo considerando que na seção de aprovação do acesso tenha sido criada uma comissão para estudar a aprovação do programa na sua totalidade, a avaliação dos proponentes era de um retrocesso, considerando que o principal elemento de resistência ao programa estava nas outras ações que, em tese, garantiriam o seu acesso. Nesse sentido, é possível afirmar que a UFMA não tenha, de fato, adotado um programa de ação afirmativa. [...].

A autora aponta “a quase ausência” das organizações do movimento negro do estado do Maranhão durante a construção do programa, tendo a participação somente da organização Consciência Negra que se fez presente nesse longo processo de debate. Apesar de ser uma demanda do movimento negro, as discussões sobre as políticas de ação afirmativa se concentraram no Neab através de diálogos entre os seus pesquisadores e pesquisadores de outras universidades.

Em relação aos povos indígenas essa ausência foi completa, pois os mesmos não

tiveram conhecimento sobre o debate que estava acontecendo na Universidade Federal do Maranhão. Como atesta o Prof. István Vargas, antropólogo e médico sanitaria, que acompanhou esse momento da construção das ações afirmativas na universidade:

É importante a gente lembrar que o nascimento desse movimento pelas cotas, devemos o nascimento desse movimento fundamentalmente ao movimento negro né? Então as políticas de promoção da igualdade racial são uma conquista do movimento negro, nas quais o movimento indígena está claro, digamos, se somando. Mas nós temos uma diferença muito importante do movimento negro [...] o movimento indígena. Sobre o movimento negro por toda a história do Brasil, a população negra não tem uma Fundação Nacional do Negro para o bem e para o mal. Diferente da população indígena, que tem uma fundação nacional do índio. Justamente em função dessas diferenças, o movimento indígena por estar ainda pouco presente nos espaços onde se toma as decisões, onde acontecem as reuniões, podem começar acontecer as reuniões para começar a discutir as políticas de cotas da UFMA e o movimento indígena não se fez presente – eu sou testemunha disso eu assisti isso, encarei algumas discussões inclusive acaloradas com colegas de departamento que dizia o seguinte: que os índios não se fazem presentes nas reuniões. O NEAB o grupo de estudos afro-brasileiros, que na época estava puxando essa discussão, eu dizia, mas é claro que não se fazem presentes nas discussões do NEAB como é que vão saber que está acontecendo reunião? Foram informados? Os índios não se fazem representar, isso foi outra coisa que me foi dito, né? Os índios não se fazem representar. Pois na época, isso deu uma discussão grande. Existem entidades indígenas que podem ser chamadas. (Fala pública, audiência pública, 10/10/ 2017)

O Neab, enquanto frente da discussão das ações afirmativas, assume uma postura de silenciamento em relação aos índios, não buscando as organizações próprias dos povos indígenas nem as lideranças indígenas, não permitindo um espaço de fala na universidade sobre as políticas públicas das quais eles também eram contemplados.

Diante desse contexto, identifica-se que os povos indígenas entraram no Programa de Ação Afirmativa da UFMA por uma contingência da adesão da universidade ao Reuni, que tinha como objetivo a reestruturação das IES como combate à desigualdade social do país. A Resolução 501 do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CONSEPE) inicia oficialmente as ações afirmativas: “as políticas públicas de inclusão social que reconhecem a diversidade da população brasileira e valorizam estratégias e ações educativas com o propósito de superar injustiças e desigualdades sociais, construídas e aprofundadas em diferentes tempos históricos” (CONSEPE, 2006, n.p.).

Inicialmente, as vagas destinadas aos índios estavam designadas na mesma modalidade que as vagas para portadores de deficiência, denominadas de “vagas especiais”. O ingresso dos índios na universidade ocorria por um sistema de cotas no qual o critério étnico seria a apresentação da certidão de nascimento dada pela Funai como critério de “comprovação da indianidade”. A ideia de indianidade vinculada a uma comprovação do órgão indigenista reflete e mantém a ideia de tutelamento por parte do Estado e ausência do

reconhecimento da autonomia dos povos indígenas.

O sistema de ingresso na UFMA foi estabelecido em 50% das vagas para a categoria universal e 50% para a categoria cotas. A categoria cotas estava subdivida em: 25% para quem se declarar negro ou pardo; 25% para quem estudou os três últimos anos em escola pública (federal, estadual ou municipal). Dentro da categoria “cotas” estavam incluídas duas vagas ofertadas por cada curso: uma vaga para portador de deficiências físicas, visuais, auditivas, mentais e múltiplas; e, uma vaga, para quem se autodeclarar índio.

A Universidade criou uma Comissão Especial de Validação de Opção para os candidatos que se inscrevessem nas cotas. A Comissão, segundo Maciel (2009), teve um caráter de assegurar que o público alvo das ações afirmativas fosse de fato os beneficiários das cotas no vestibular.

Em 2009, com a Resolução nº 677 do CONSEPE, de 30 de abril de 2009, a Universidade adere ao exame do Enem-Exame Nacional do Ensino Médio³⁷ para a entrada de ingressantes, via o Sistema Nacional Unificado (SISU) de Seleção para Ingresso no Ensino Superior³⁸, como critério exclusivo de entrada. Neste documento, é determinada a continuidade do sistema de cotas.

Até 2010, a UFMA era composta pelos campi de São Luís, de Imperatriz e Chapadinha. A partir de 2010, como consequência da adesão ao Reuni, realiza-se uma expansão com a construção de novos campi e a criação de novos cursos atingindo as diversas regiões do estado, totalizando 9 Campi: São Luís (capital), Pinheiro (região Baixada Maranhão), Bacabal (Médio Mearim), Codó (Região dos Cocais), Imperatriz (Região Sudoeste Maranhense e Região Tocantina), Chapadinha (Leste Maranhense), São Bernardo (Baixo Parnaíba), Grajaú (Alto Mearim) e Balsas (Sul Maranhense). Tal expansão levou a universidade federal para regiões mais próximas das terras indígenas localizadas no estado, e também aumentando o número de vagas para índios ao aumentar o número de cursos.

Desde 2007, as vagas destinadas para índios têm candidatos inscritos, segundo os funcionários dos setores da UFMA responsável pelas matrículas dos cursos de graduação, mas entre a inscrição e a matrícula dos alunos há um descompasso, uma vez que a matrícula muitas vezes não ocorre. Através de conversas informais com os funcionários dos setores de graduação, é possível dizer que uma das razões é a própria falsificação de documentos

³⁷ O ENEM foi criado em 1998 pelo Ministério da Educação através da Portaria n. 438 de 24 de maio de 1998 tendo por “objetivo avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica”.

³⁸ O SISU é instituído pela Portaria Normativa n. 21 de 05 de novembro de 2012. Definido como “um sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de ensino superior dele participantes”.

comprobatórios da identidade étnica³⁹, que até aquele momento, através da Comissão responsável pelas inscrições nos cursos, inibia muito das situações de fraude.

Em relação aos índios que ingressaram nos cursos regulares, a Universidade não possui informações qualificadas. Apesar de aderir às cotas desde 2007, a UFMA só possui informações em seu sistema de banco de dados sobre os ingressantes indígenas a partir de 2010, tendo apenas as informações quantitativas de seus status entre ativos, trancados ou cancelados. Nenhum aluno consta como formado. Não se tem informações sobre qual povo indígena pertencem esses alunos, muito menos quais as dificuldades que estes enfrentam ao iniciarem um curso no ensino superior.

Esse idioma burocrático, como denomina o antropólogo Herzfeld (2016), é característico de uma taxonomia própria do Estado. O idioma burocrático nada mais é que uma fetichização da linguagem – a fetichização enquanto reificação. Um controle conceitual do Estado, neste caso em relação aos índios. A taxonomia estatal, que não se altera com a entrada de povos distintos como os povos indígenas na universidade, rotula as identidades tornando-as superficialmente não problemáticas (HERZFELD, 2016).

Ao quantificarem as informações sobre os índios que entram na universidade, os simplifica, os unifica em números não os diferenciando. A universidade torna invisível os índios que entram em seus espaços, tornando o Múltiplo em Uno, para usar os termos de Clastres (2013a), transformando-os em números, quantificando um coletivo, tirando a multiplicidade dos povos indígenas, eliminando a diferença em favor de uma abstração unitária.

Posteriormente consegui, por meio da sensibilização de um funcionário, uma lista com os nomes dos alunos que entraram nas vagas para indígenas. Pouquíssimos nomes possuíam alguma referência indígena no nome. Conversando com Kari Guajajara comentei com ela sobre as informações que havia conseguido na universidade: uma tabela com os nomes dos ingressantes, mas que não tinha informações sobre aldeia, terra indígena ou nome dos povos dos índios que entraram nos cursos. Ela me pediu que eu lhe enviasse as informações.

Kari foi em busca desses “parentes” nos cursos do prédio de Ciências Sociais Aplicadas (CCSO) onde ela cursava Direito; selecionou um curso que havia entrado “índios”, encontrou a sala, esperou a chamada do professor para poder ouvir e ver quem era a pessoa e aguardou o final da aula. Na saída, foi conversar com o rapaz que entrou pelas cotas para

³⁹ Em virtude disso houve uma demanda dos Tenetehara/Guajajara para que não servisse de comprovação étnica apenas o critério da certidão de nascimento dada pela Funai, mas ter também um documento do cacique comprovando sua indianidade. Essa demanda dos índios não foi acatada pela universidade naquele momento.

índios. Ele confirmou a ela que havia entrado pelas cotas. E perguntado se ele tinha algum parente indígena, respondeu: “mas existe ainda índio? Eu acho que já se acabou tudo!”. Kari conta que ficou tão triste, que não quis mais saber sobre quem tinha entrado nas vagas para índios na universidade.

A indiferença criada pela instituição e reforçada a cada momento em suas posturas, em especial, a indiferença documental e burocrática, permitia que os outros, não índios, entrassem e ocupassem os espaços que deveriam ser para os povos indígenas nas universidades.

No início da minha pesquisa, quando ainda existia o Núcleo de Assistência Estudantil (NAE),⁴⁰ conversei com a assistente social que atuava no setor⁴¹ sobre os índios que estudavam na instituição. Perguntei a ela se havia na instituição alguma ação de recepção para os indígenas que vinham estudar na universidade, e ela me respondeu: “não havia diferenciação nenhuma em relação aos alunos quando os mesmos entram na universidade. O tratamento é o mesmo para todos depois que entram. Sejam índios ou não índios”.

Carneiro da Cunha (2012) analisa a noção de direito à igualdade que passa a vigorar nos instrumentos internacionais de direitos humanos do pós-guerra. O direito à igualdade é entendido enquanto um dever, e a igualdade enquanto homogeneidade cultural. O direito à igualdade redundava à homogeneidade cultural. “Só é generoso com o indivíduo, nunca com o grupo. Por supor uma igualdade básica, exige uma assimilação geral” (CARNEIRO DA CUNHA, 2012, p.129).

Essa pretensa igualdade presente na fala da funcionária, respaldada por uma postura institucional, exige uma assimilação geral, em especial, em relação às diferenças étnicas culturais. Essa assimilação é realizada através de uma sanção da indiferença nos espaços universitários (HERZFELD, 2016).

O autor identifica a existência dessa sanção da indiferença nos meandros da burocracia, no seio dos países de regimes democráticos. Para ele, a indiferença é definida enquanto:

[...] uma rejeição dos que são diferentes, tolerável aos de dentro porque apresentada em termos ao mesmo tempo familiares e familiares. A indiferença é arbitrariamente seletiva. Tal qual a “negligência benigna”, que é uma de suas variantes, ela fornece um alibi moral para a inação. (HERZFELD, 2016, p. 39)

A rejeição dos que são diferentes é percebida na não-diferenciação dos índios (o

⁴⁰ O extinto Núcleo de Assistência Estudantil (NAE) era vinculado à Pró-Reitoria de Extensão. Atualmente é a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES).

⁴¹ A assistente social se aposentou logo depois.

diferente) ao entrar na instituição e, conseqüentemente, adentrar na taxonomia institucional. A diferenciação étnica é aceita até a escolha das vagas. Após esse momento, a diferença cultural e étnica dos índios se transforma numa indiferença social e burocrática por parte da universidade. Kari Guajajara afirma que a única diferenciação são as cotas para entrar na universidade. Fora isso, ela leva um cotidiano de estudante como qualquer outro. Para ela, essa indiferença não leva em consideração a realidade educacional dos povos indígenas.

As cotas foram a única coisa de diferente que teve na universidade para mim. De resto a minha vida para mim [...] o restaurante universitário tudo para mim é normal. Nem na sala de aula não tenho diferença nem privilégio nenhum. Todo mundo no mesmo nível, tudo no mesmo nível, e você tem que se virar [...], você vem [...] teve uma educação bem complicada lá dentro das comunidades indígenas e chega aqui e se depara com outro mundo e então [...] é se vira, se vira [...] é [...], infelizmente [...]⁴².

Outro ponto de vista é apresentado por Laís Guajajara, Tenetehara, filha do Luís Carlos⁴³, esposo de Dona Suluene, tia de Kari. Ela entrou pelas cotas indígenas para o curso de Enfermagem no campus de Imperatriz da UFMA. Para ela, as ações afirmativas são uma forma de diminuir o preconceito e aumentar a chance de os índios ingressarem na universidade, pois ela entende que é um espaço de entrada voltado só para o índio.

Laís Guajajara acredita que sem as cotas teria ficado mais difícil adentrar à universidade: “Eu acho importante assim [...], porque é até uma forma de diminuir o preconceito e também aumentar a chance de ingressar e de entrar na faculdade. Eu vejo assim, mais como uma forma de acabar com o preconceito. Que é um espaço ali voltado só pro índio”. Ela conta, porém, que ficou com medo de não conseguir ir até o final do curso porque era a primeira vez que estava saindo da casa dos pais, com 17 anos. Teve medo que a saudade de casa impedisse que ela permanecesse em Imperatriz. Ela pensava: “Será que eu vou conseguir? Como eu vou conseguir. Acho que vou desistir [...]”.

A indiferença burocrática foi por mim percebida na ausência de informações sobre os índios estudantes na universidade, nos setores da universidade, nos corredores, nos departamentos, corredores etc. Nos vários campi da universidade, que fiz observação participante, era clara a ausência da presença indígena. Tal indiferença, pautada numa rejeição da indianidade no espaço institucional, provocava e ainda provoca nos índios estudantes dilemas e dificuldades em articular os dois mundos nos quais eles estão relacionados, as

⁴² Entrevista concedida por Kari. Entrevistadora: Ana Caroline Amorim Oliveira. Campus São Luís, UFMA, maio 2015.

⁴³ Seu Luís Carlos está cursando Licenciatura Intercultural da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

dificuldades de estar em contato com o mundo dos brancos e ainda querer continuar a ser índio. Como relatou Kari Guajajara:

[...] porque a maioria que vem vai se perdendo porque é uma facilidade sabe [...] a pressão pra te deixar esse modo de vida. Aí você tem que se acostumar aqui, você tem que aprender isso, tem que aprender aquilo, [...] e às vezes nessa correria pra acompanhar esse ritmo aqui, vai se perdendo um pouco da comunidade.⁴⁴

Essa correria em acompanhar o ritmo da universidade, esse outro tempo, faz os índios se distanciem do tempo da comunidade e acabe se perdendo nesse caminho como afirma Kari. Um retorno à comunidade através dos conhecimentos adquiridos na universidade se coloca como questão aos estudantes que estão adquirindo os conhecimentos do branco. Para Kari, a sua formação universitária poderá proporcionar vários tipos de retorno para a sua comunidade indígena.

Ah! Das mais diversas possíveis [...] ah [...] já pensei em me envolver em questão política, [...] ah, questão de dar um retorno no sentido de ajudar outros jovens a entrar, de levar minicursos pra estar informando algumas coisas, mais que necessárias na sociedade não indígena, como é que é o contexto das sociedades indígenas hoje [...] e a gente tem apostado muito na juventude entendeu? Porque a exemplo dos Guarani-Kaiowá a maior taxa de suicídio é entre eles. Jovens que não tem uma perspectiva de vida, não conseguiam um equilíbrio entre esse choque de culturas e eles estão tirando suas vidas por nada! Então, [...] o foco hoje, são os jovens [...] **tentar mostrar pra eles que é possível equilibrar o conhecimento da comunidade com o conhecimento não indígena e deixar de ser aquela pessoa que todos diminuem, mas chegar a ser alguém que chega até o nível superior.** Poxa [...] conseguir além do conhecimento não indígena, ter todo uma gama cultural a mais [...] então nosso foco hoje tá nos jovens na questão do retorno dos jovens, na **preparação política mesmo de mostrar conhecimento de mostrar quais são as áreas que a gente tem pra conseguir manter, pra deixar permanecer viva a nossa cultura.** (grifo nosso)⁴⁵

Em sua fala, Kari relata sobre a tentativa de equilibrar os dois conhecimentos, do mundo dos brancos e do mundo dos índios, e deixar de ser visto como alguém “menor”. Ao mesmo tempo, manter a cultura Tenetehara viva.

Kari fez primeiramente o curso de Comunicação Social na UFMA – campus de Imperatriz. A razão da escolha desses cursos se deu, no caso do curso de Comunicação Social, pela relação entre pontos e o curso que ela poderia entrar. Mas ela diz que acabou se apaixonando pelo curso, e que pretende fazer jornalismo após terminar Direito. A escolha do curso de Direito está relacionada defesa dos povos indígenas.

⁴⁴ Entrevista concedida por Kari. Entrevistadora: Ana Caroline Amorim Oliveira. Campus São Luís, UFMA, maio 2015.

⁴⁵ Entrevista concedida por Kari. Entrevistadora: Ana Caroline Amorim Oliveira. Campus São Luís, UFMA, maio 2015.

Direito eu escolhi, parece clichê sabe? Porque a maioria das pessoas falam isso. Mas realmente eu fico revoltada de como as pessoas tratam as comunidades indígenas, de como a questão indígena é tratada dentro do Congresso e em qualquer lugar. E de como a questão indígena é tratada nas nossas leis, na nossa constituição, dois-três artigos no máximo (ênfase) tratam dos povos indígenas, poxa! 300 e tantos povos falando 180 línguas diferentes e [...], para tratar toda essa diversidade [...] e tem a questão da saúde. Por que que os profissionais que trabalham com a questão indígena tratam como se fosse algo inferior à questão não indígena? Digamos assim. Nos hospitais, por exemplo, o atendimento é muito diferente. É tratado como lixo mesmo. As pessoas quando tem alguma complicação, que são obrigadas a irem ao hospital porque não podem na aldeia, são tratadas muito mal, sabe? Jogadas de qualquer forma. Poxa! Será que não é possível ninguém chegar e reclamar e dizer que ela pode ser tratada bem e receber os mesmos direitos que qualquer pessoa é tratada aqui? Então é toda [...] porque eu tive a convivência, eu vivi as discussões de educação que a minha tia estava no meio, eu acompanhei a minha mãe, na saúde eu sempre [...] então as mulheres na minha família [...] são mulheres que são muito envolvidas nas discussões, são mulheres [...] uma aldeia que não tem muitos homens e são mulheres que saíram com essa força com essa capacidade de estar lutando, e são mulheres que eu cresci vendo isso. Não é possível que nós, os indígenas, sejamos tratados dessa forma. Então, meio que me gerou uma revolta e eu preciso fazer alguma coisa. E uma das saídas que eu vi foi o Direito, entendeu? Então foi mais ou menos assim a escolha do curso⁴⁶.

A escolha de Kari pelo Direito teve como preocupação inicial a defesa dos povos indígenas. Uma revolta pela forma de tratamento dos índios pela sociedade não-indígena.

Já Laís Guajajara seguiu o conselho do pai em escolher um curso baseado na necessidade do povo Tenetehara. Seu Luís Carlos disse para ela fazer Enfermagem, pois, os parentes precisavam de enfermeiros nas aldeias. Por ser uma parente, seria importante principalmente para as mulheres que não gostam de falar de suas intimidades para as enfermeiras brancas.

Os parentes indígenas criaram uma expectativa por ela ter entrado em um curso da área de saúde. Essa expectativa dos parentes fortaleceu a vontade pessoal dela se formar e ir trabalhar no polo de saúde que fica na aldeia. Ela afirma que por ela ser indígena será importante trabalhar na aldeia atendendo aos índios, pois eles têm resistência em relação aos profissionais de saúde por serem brancos. E, por ela ser Tenetehara, compreender a realidade deles, ficará mais fácil de realizar o atendimento de saúde na comunidade indígena.

Assim que eu entrei no curso, que eles souberam que eu tava fazendo enfermagem eles incentivavam a fazer pra cuidar do pessoal, do nosso povo. O que eles mais falavam era isso. Aí, que dava mais vontade de fazer, de cursar de continuar cursando⁴⁷.

Laís afirma que essa reação deles fez com que ela gostasse ainda mais do curso. Foi

⁴⁶ Entrevista concedida por Kari. Entrevistadora: Ana Caroline Amorim Oliveira. Campus São Luís, UFMA, maio 2015.

⁴⁷ Entrevista concedida por Laís. Entrevista. Entrevistadora: Ana Caroline Amorim Oliveira. Campus Imperatriz, UFMA, abr. 2016.

um incentivo positivo para ela continuar a fazer enfermagem, não querendo mudar mais de curso como pensava inicialmente. “Aí os colegas falam assim: Ah Laís! Agora que tu está terminando tu podes fazer o curso que tu quer. Aí eu digo: Não! Eu não quero mudar mais não. Quero não. Quero ficar na enfermagem mesmo. Risos.”.

As duas Tenetehara entraram na UFMA antes da Lei de Cotas. Com a lei, houve mudanças nas ações afirmativas criadas pelas universidades federais havendo uma adequação para as determinações postas pela lei.

A adequação que a UFMA desenvolveu em relação às reservas de vagas não houve muita diferença em comparação à ação afirmativa que ela já implementava. A mudança principal ocorreu em relação ao sistema de ingresso, uma vez que antes havia uma Comissão de validação que realizava uma entrevista com os candidatos e avaliava seus documentos. Com a lei, essa Comissão foi extinta, tendo como critério exclusivo a autodeterminação.

Ao perguntar aos responsáveis pelo setor de matrícula, sobre as mudanças que a Lei de Cotas trouxe em relação às vagas para os índios, os mesmos afirmaram que:

Ficou mais fácil entrar pelas cotas. Porque antes tinha a Comissão, tinha uma entrevista e, agora, é apenas a autodeclaração. Não que não tivesse fraudes antes, mas era mais difícil, pois de uma certa maneira a Comissão inibia, constrangia o candidato que estivesse tentando fraudar documentos da Funai. Hoje, chega o candidato e diz que é índio e a gente aceita (Conversa informal com o Técnico em Assuntos Educacionais da Divisão de Desenvolvimento da Graduação-DEDEG-UFMA, 2016).

O critério da autodeclaração, em que o candidato apenas opta na inscrição pela cota, entrega os documentos e faz a inscrição, gerou um tensionamento entre os povos indígenas e sua forma própria de autodeclaração e o cumprimento desse direito. Os funcionários me relatavam seu incômodo em perceber, segundo eles, que o candidato não tinha “nada de índio”, “se via na cara que não era índio”, mas que eles não podiam fazer nada, pois eles estavam cumprindo a lei. Quando eu questionava se não poderia haver uma maneira de inibir tal prática, eles diziam que eles não poderiam interferir na autodeclaração de ninguém pois estava na lei.

Esse incômodo me foi relatado em todos os setores que fui perguntar sobre as ações afirmativas para os índios. No entanto, a questão central que aparecia nas conversas com os funcionários da universidade era sobre as limitações do critério da autodeclaração posto pela Lei de Cotas. “Agora, com a lei qualquer um entra e nós não podemos fazer nada”. Essa era uma fala constata durante a pesquisa nos setores da universidade. A lei passou a ser um problema tanto para a instituição quanto para os povos indígenas que, em sua maioria, não

estavam conseguindo acessar as vagas na universidade.

Em nenhum momento, os funcionários da instituição pensavam em chamar as comunidades indígenas ou suas organizações sociais representativas. O dilema parecia se restringir apenas à instituição. Um novo silenciamento por parte da instituição se repetia com as mudanças impostas pela Lei de Cotas.

Quando eu perguntava pelas informações sobre esses alunos que ocupam tais vagas, que se utilizam de uma política de ação afirmativa, a resposta era sempre a mesma: a ausência de informação sobre os estudantes indígenas, bem como do andamento da política de ação afirmativa da instituição, existindo mais no papel do que na prática.

A taxonomia institucional tem o intuito de expressar uma tentativa de objetividade e clareza. A tabela é dividida por cursos, turnos, vagas e sua ocupação. Esta tabela simples, quantitativa explicita a homogeneidade realizada pelo Estado. Sem nomes dos alunos, sem nome dos povos indígenas, sem língua materna, sem a trajetória do aluno e, por fim, sem dizer se havia terminada o curso ou não.

No final de 2013, o NAE é incorporado e transformado na atual Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAES), na qual todos os assuntos estudantis, incluindo as ações afirmativas, são tratados⁴⁸. Após essa mudança de “Núcleo” para “Pró-Reitoria” fui até lá conversar com os funcionários sobre as ações afirmativas na universidade e as mudanças que tinham acontecido na instituição. Naquele momento, a mudança realizada pela universidade em relação aos estudantes indígenas era a adesão ao Programa Bolsa Permanência (PBP)⁴⁹, integrante do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)⁵⁰.

O PBP/MEC (2013) é uma ação do governo federal de concessão de auxílio financeiro a estudantes matriculados em instituições federais de ensino superior em situação de vulnerabilidade socioeconômica, e para estudantes indígenas e quilombolas. O Pnaes se tornou a principal política nacional de assistência estudantil federal, que tem como objetivo principal minimizar as desigualdades sociais e étnico-raciais, além de contribuir para as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal (UFMA, 2018).

O valor da bolsa para estudantes indígenas e quilombolas é diferenciado em relação ao valor da bolsa para os alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica. O valor da bolsa para índios e quilombolas é de 900 reais, enquanto o valor da bolsa para pessoas em situação de vulnerabilidade é de 400 reais. A justificativa para tal distinção se dá em razão das

⁴⁸ A Pró-Reitoria de Assistência Estudantil foi criada em 2013 num contexto de reivindicação dos estudantes universitários por programas assistenciais.

⁴⁹ Programa instituído pela Portaria nº 389 de 09/5/2013.

⁵⁰ Programa instituído pela Portaria Normativa nº 39 de 12/12/2007.

“especificidades desses estudantes com relação à organização social de suas comunidades, condição geográfica, costumes, línguas, crenças e tradições” (UFMA, 2018, n.p.).

Não há uma quantidade fixa de Bolsas Permanência MEC, varia de acordo com a demanda da instituição. Este programa possui critérios próprios diferentes dos critérios de ingresso nas vagas para indígenas na universidade. Sem restrição de carga horária, curso ou perfil socioeconômico, solicita alguns documentos necessários para que os estudantes tenham acesso a ela, em especial, para os índios e os quilombolas. São documentos que devem atestar sua “condição de indígena e de quilombola”. Os documentos necessários para os estudantes indígenas são:

Histórico escolar da UFMA referente ao semestre letivo corrente;
 Documento de Identidade e CPF do(a) estudante;
 Cópia do certificado de conclusão do Ensino Médio;
 Última conta de consumo de energia elétrica da família do(a) estudante – Endereço de origem;
 Documento de identidade de todos os membros do grupo familiar de referência. Para os menores de 18 anos, anexar certidão de nascimento;
Autodeclaração do(a) estudante;
Declaração de sua respectiva comunidade sobre sua condição de pertencimento étnico, assinada por pelo menos 03 (três) lideranças reconhecidas;
Declaração da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) que o(a) estudante indígena reside em comunidade indígena ou comprovante de residência em comunidade indígena (somente serão aceitas faturas de contas em que conste o endereço) (UFMA, 2018, n.p., grifo nosso).

Dentre a grande e diversa quantidade de documentos solicitados para o estudante indígena três documentos são referentes à sua “indianidade”: a autodeclaração do estudante, a declaração de sua respectiva comunidade sobre sua condição de pertencimento étnico assinada por pelo menos três lideranças reconhecidas e, por fim, a declaração da Funai de que o mesmo reside em comunidade indígena, ou mesmo um comprovante de residência em comunidade indígena, como faturas de contas com endereço.

A Proaes criou uma Divisão de Ação Afirmativa e Equidade (DAFE) da universidade no mês de abril de 2016. Logo após ter sido criada esta divisão, compareci à Proaes. Ao explicar sobre o interesse da minha pesquisa, fui encaminhada para falar com a responsável pelo Dafe. A funcionária que, à época, estava assumindo aquele cargo e se inteirando do assunto⁵¹, disse que a única ação, em relação aos estudantes indígenas, era a execução do Programa de Bolsa Permanência do governo – e ela não conhecia nada sobre índios. O papel

⁵¹ Um ponto a ser destacado é a rotatividade de funcionários nos cargos dentro da instituição. Durante todo o período em que fiz campo na instituição, houve mudança de funcionários em todos os setores. E a cada mudança se iniciava um novo processo de aprendizado daquele cargo.

dela naquele cargo era executar a política, entrar em contato com os estudantes indígenas, falar sobre prazos com eles e acompanhar seus históricos em relação a faltas e reprovações, pois caso acontecesse um ou outro caso o estudante deveria ser desvinculado do Programa.

Entretanto, a universidade não oferece suporte pedagógico ou de qualquer outra ordem para garantir essa permanência do estudante indígena. Quando perguntei se eles teriam ações específicas para os estudantes indígenas, a funcionária disse que até aquele momento eles não estavam ainda com nenhum projeto específico para os índios.

A permanência na universidade ainda ocorre da mesma forma para qualquer outro aluno, uma vez que não há atenção específica, ou ação de acolhimento para atender a esses alunos que adentram no ensino superior⁵². No entanto, algumas ações pontuais que partem de iniciativas individuais de professores acontecem em alguns campi da universidade, como é relatado pela Laís Guajajara.

Quando iniciou a graduação, ela realizou uma recepção para os alunos cotistas que ingressaram na universidade. Laís conta que, ao entrar na universidade, teve apoio pedagógico por parte da instituição através de uma professora que fazia encontros semanais com ela, nos quais perguntava sobre o cotidiano escolar e suas dificuldades, como estava se sentindo, como estavam as aulas, se tinha algum tipo de dificuldade pedagógica.

Laís conta que a professora a ajudou a organizar o calendário de estudos e de aulas para que ela não se sobrecarregasse. Os encontros eram individuais. Laís não soube me dizer se haviam outros indígenas, nem se os encontros eram para os cotistas ou apenas para os indígenas. Ela acredita que a professora dava esse tipo de apoio apenas para os índios.

O acompanhamento durou até o segundo período do curso de Enfermagem. Laís disse que foi ela mesma que parou de ir aos encontros por conta da greve de funcionários federais que durou cerca de seis meses. Nesse período, ela voltou para casa dos pais. Ao retornar à universidade, Laís mudou de endereço: antes estava em frente ao campus, depois em um bairro mais distante da universidade. Os encontros que ocorriam à noite se tornaram mais difíceis para ela comparecer, pois seria perigoso voltar para casa à noite vindo do centro da cidade. Nessa mudança, ela perdeu o contato com a professora.

Acho que foi até meu segundo período. Porque eu tava vindo enquanto eu morava do outro lado da rua. Depois que eu mudei [...] e também porque entrou em greve no primeiro ano que eu vim [...]. Eu acho que eu estudei dois meses mais ou menos aí entrou em greve em maio e retornaram as aulas só em setembro. Aí eu mudei de

⁵² A criação de programas de acolhimento é uma das demandas dos estudantes indígenas apresentadas nos encontros nacionais dos estudantes indígenas que ocorrem anualmente desde 2013.

casa e a gente perdeu o contato⁵³. (Entrevista com Laís Guajajara, 2016).

Mesmo tendo durado apenas dois períodos, para Laís, ter tido esse apoio pedagógico e emocional no início da sua experiência universitária, a ajudou a se adaptar.

Sim. Porque eu não conhecia ninguém aqui, nada, aí tava com aquele medo [...] e foi um suporte assim. Ai eu não sabia lidar com as coisas assim. Tanto que até o horário de estudo ela montou pra mim. Tipo, pra eu ter um tempo pra estudar cada disciplina. Pra não ter nenhuma dificuldade em estudar cada disciplina, pra não ficar sobrecarregada, acumulada⁵⁴.

Diferentemente da experiência de Kari Guajajara, que relata não ter tido um acolhimento institucional ao ingressar na UFMA e suas dificuldades.

De início, eu tive dificuldade em me manter aqui [...] tudo isso [...] mais aos poucos [...] a bolsa me ajudou muito [...], e eu fui conseguindo me organizar, mas o preconceito e a falta de assistência específica [...], não digo nem de bolsa, digo de um acompanhamento mesmo, entendeu, foram coisas que dificultaram um pouco.⁵⁵

Kari recebe a bolsa permanência do MEC desde o quarto período do curso de Direito. Ela entrou na UFMA primeiro para o Curso de Jornalismo, no campus de Imperatriz. Lá, Kari conseguiu um “mini-estágio” já que não tinha auxílio específico para os indígenas na época. Para ela, é importante um acompanhamento para permanecer e estudar na universidade.

A oferta do auxílio Bolsa-Permanência pela universidade é compreendida como uma política de permanência da instituição. Nas conversas informais com os funcionários da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, era destacado que a instituição possuía a bolsa para estudantes indígenas desconsiderando que a política de permanência deve levar em consideração acesso, entrada e formas do estudante permanecer no curso completando a sua formação superior.

As ações de assistência estudantil do Pnaes devem ser desenvolvidas nas seguintes áreas: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010, Art. 3º, § 1º).

Dentre as áreas de assistência estudantil, os índios estudantes não são contemplados

⁵³ Entrevista concedida por Laís. Entrevistadora: Ana Caroline Amorim Oliveira. Campus Imperatriz, UFMA, abr. 2016.

⁵⁴ Entrevista concedida por Laís. Entrevistadora: Ana Caroline Amorim Oliveira. Campus Imperatriz, UFMA, abr. 2016.

⁵⁵ Entrevista concedida por Kari. Entrevistadora: Ana Caroline Amorim Oliveira. Campus São Luís, UFMA, maio 2015.

em nenhuma dessas ações. Eles são invisivelmente incluídos nas ações para todos os estudantes, genericamente.

A indiferença em relação aos indígenas estudantes dentro da instituição é refletida tanto na ausência de um acolhimento em relação aos índios, como nos eventos da universidade realizados pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis para os “cotistas” da universidade.

Em junho de 2017, a Proaes realizou o I - Encontro de Assistência Estudantil do Maranhão.

Neste evento, não teve participação de cotistas indígenas, nem teve como tema de debate a política de ação afirmativa para os povos indígenas. Os temas das mesas e oficinas tiveram como foco outros grupos e temas minoritários, em especial, à população afrodescendente. Quando questionei sobre a ausência dos povos indígenas no evento, o Pró-reitor da Proaes informou que todos os cotistas bolsistas tinham sido avisados e que a ausência dos índios era justificada pelo fato da universidade ter poucos estudantes indígenas (UFMA, 2017).

O argumento do Pró-reitor é tautológico e autojustificatório (HERZFELD, 2016): os índios não estão presentes no encontro porque não tem índios na universidade. Logo, não tem como chamá-los para participarem do encontro, por isso nunca estarão presentes. Diante de tal situação, podemos fazer um paralelo com a análise de Herzfeld (2016) sobre o (não) acesso a direitos das Testemunhas de Jeová na Grécia, as quais são vistas como não gregos, portanto não-humanos, sem portadores de direitos.

Os burocratas produziram uma indiferença tautológica e autojustificatória a esses gregos simbolicamente excluídos: tautológica porque o argumento para maltratá-los baseou-se nos maus-tratos que já haviam sofrido e que, por sua vez, fundamentavam-se em sua questionável nacionalidade grega; autojustificatória porque a unidade semântica “da lei”- uma autoridade inquebrantável - mascarou uma série de interpretações legalistas em vários níveis da diferenciação administrativa. (HERZFELD, 2016, p. 92)

Os argumentos tautológicos e autojustificatórios criam uma produção social da indiferença no âmbito institucional, como afirma Herzfeld(2016). Os índios estudantes foram sendo forjados na indiferença burocrática da universidade.

Em 2016, fui novamente a Proaes saber se novos índios estavam recebendo o auxílio federal. Vi no site da Pró-Reitoria que uma das ações efetuadas pelo setor foi a criação da Divisão de Ações Afirmativas e Equidade (DAFE). Ao chegar lá, o funcionário que havia me atendido nas minhas idas anteriores não era mais responsável pelo programa e outra

funcionária estava no cargo. Ela havia sido removida há pouco tempo e estava ainda se “inteirando” do assunto. Perguntei sobre a Dafe, e ela me disse que havia sido criada há menos de um mês e que ainda estavam se organizando para efetuar algum tipo de projeto. Em relação aos alunos indígenas, nenhuma ação estava prevista, mas que a Divisão tem se ocupado em dar continuidade ao programa do governo federal.

Com a criação da Dafe, a UFMA passou a ter mais informações sobre os indígenas que nela estudam, ao menos os bolsistas. Esse setor se torna o único espaço institucional de referência de uma assistência estudantil em relação à questão da especificidade cultural e étnica, porém pouco estruturado e sem discurso e propostas, ou seja, sem uma agenda forte sobre as questões que incidem na vida dos índios estudantes.

No ano de 2015, 7 alunos indígenas estavam recebendo o bolsa permanência: 1 Guajajara cursando Direito, 1 Atikun⁵⁶ cursando Direito, 3 Atikun cursando Odontologia, 1 Guajajara cursando Medicina e 1 indígena (não consegui obter a informação sobre qual povo ele pertence) cursando Medicina no campus de Pinheiro. Posteriormente, obtive informações que 2 índios, que recebiam bolsa permanência, em 2015 se formaram durante o ano: 1 Atikun que cursava Odontologia e 1 Guajajara que cursava Medicina⁵⁷.

Em 2016, o programa estava atendendo 7 bolsistas: 2 alunos de Odontologia no campus São Luís; 1 no curso de Medicina em São Luís, 1 em Direito em São Luís, 1 de Enfermagem no campus Imperatriz e 2 em Ciências Humanas em Grajaú. Em 2017, foram 4 alunos indígenas no campus de Grajaú: 3 alunos no Curso de Ciências Humanas e 1 em Ciências Naturais; no campus de Imperatriz, 1 aluno de Medicina; e no campus São Luís, 1 aluno em Odontologia e 1 em Ciências da Computação.

Quadro 6 – Estudantes indígenas com Bolsa Permanência (2015-2017)

Ano	Curso	Campus	Povo	Índios estudantes	Formados
2015	Direito	São Luís	Atikun	01	
2015	Direitos	São Luís	Guajajara	01	2017
2015	Odontologia	São Luís	Atikun	03	2016
2015	Medicina	Pinheiro	Guajajara	01	2015
2015	Engenharia Química	São Luís	Atikun	01	

⁵⁶ O povo indígena Atikun estão localizados em Pernambuco e na Bahia. O tronco linguístico dos Atikun não é conhecido. No início dos anos 40 procuraram o Serviço de Proteção aos Índios-SPI dando início ao processo de reconhecimento étnico do povo (GRÜNEWALD, 2018).

⁵⁷ Não consegui retorno positivo do estudante Guajajara que se formou em Medicina. Tive acesso a sua monografia de conclusão de curso intitulada “Avaliação dos pacientes atendidos no Programa de Assistência aos Estomizados no do serviço de Coloproctologia do Hospital Universitário Presidente Dutra” (2014) que usa apenas o conhecimento ocidental e biomédico.

2016	Odontologia	São Luís		02	
Ano	Curso	Campus	Povo	Índios estudantes	Formados
2016	Medicina	São Luís		01	
2016	Direitos	São Luís	Guajajara	01	
2016	Enfermagem	Imperatriz	Guajajara	01	
2016	Ciências Humanas	Grajaú	Guajajara	02	
Ano	Curso	Campus	Povo	Índios estudantes	Formados
2017	Ciências Humanas	Grajaú	Guajajara	03	
2017	Ciências Naturais	Grajaú	Guajajara	01	
2017	Medicina	Imperatriz	Guajajara	01	
2017	Odontologia	São Luís		02	

Fonte: Elaboração da autora com base em dados da DAFE/PROAES/UFMA (2018).

É importante destacar que a presença indígena na Universidade Federal do Maranhão não se reduz a tais números, pois muitos indígenas estudantes não possuem informação sobre esse tipo de auxílio e quando sabem não conseguem acompanhar edital e reunir os documentos para pleitear a bolsa permanência. Trata-se de alunos em adaptação à vida universitária e os seus percalços próprios, numa universidade que não se interessa em também adaptar-se a eles. Diante disso, a bolsa é uma ajuda considerável para os indígenas estudantes, mas apenas poucos conseguem adquiri-la. Kari relata a importância da bolsa permanência para sua formação e continuidade do curso.

Seria até suspeita pra falar [...] mas como bolsista, me salvou, entendeu? Eu tô aqui, mas eu preciso comer, eu durmo, poxa! Me desloco de uma distância enorme (ênfase), então me ajudou muito! Mais que necessário [a bolsa]! Eu passei por um período que não teve, não tinha. Então eu senti a diferença. É mais um incentivo pro universitário indígena. A gente tem um grupo no Whatsapp dos estudantes, então a gente conversa ali as dificuldades. São parecidas, e a bolsa sim tem uma importância muito grande pra gente, sim.⁵⁸

Como a fala de Kari e o quadro acima demonstram, existem outros indígenas estudantes na universidade. Eles conversam e trocam experiências entre si. Eu disse a Kari que gostaria de conversar com outros indígenas que estudavam na universidade e ela tentou mediar um encontro. Todavia, eles disseram que preferiam não conversar comigo sobre a minha pesquisa, para não expor sua condição de índios na universidade. Kari destaca que em razão do preconceito que os índios sofrem na universidade, muitos preferem se esconder ao

⁵⁸ Entrevista concedida por Kari. Entrevistadora: Ana Caroline Amorim Oliveira. Campus São Luís, UFMA, maio 2015.

mesmo tempo que se distanciam da comunidade.

Passa até ter vergonha da comunidade porque muitos universitários foram se escondendo, foram se reservando com medo de represália, sabe?! Porque, vixe, [...] se formos ter como referência os professores – coisa que eles são os primeiros a ter preconceito e tudo [...]. Eu tenho um caso de um professor, agora neste período, que ele falava mal de indígena em toda aula “ah preguiçoso” [...] da pior forma possível! (Kari Guajajara, 2016, grifo nosso)⁵⁹

Fazendo um paralelo entre a fala de Kari e o quantitativo de índios estudantes que recebem o auxílio, levanto como hipótese que talvez alguns índios não queiram “aparecer” na universidade, não queiram se diferenciar. O medo do preconceito presente na instituição e o gradativo distanciamento das suas comunidades faz com que os índios não queiram “ser vistos”. A partir da fala de Kari, poderíamos apontar um outro sentido da invisibilidade praticada pelos índios. Uma invisibilidade “positiva” em que os mesmos se “escondem” para se proteger de preconceitos, de represália, ao mesmo tempo em que estão nos espaços universitários.

A responsável pelo setor das ações afirmativas dentro da Proaes também me disse achar estranho que tivessem poucos pedidos de bolsa para índios estudantes em todos os campi da instituição. Achava muito pouco esse número, pois era referente a universidade toda, com seu diversos campi e cursos: um número muito pequeno. Disse não entender o porquê de não haver mais procura pela bolsa pelos estudantes indígenas. Segundo ela, eles estavam aumentando a divulgação dos editais para que mais pessoas pudessem se inscrever – o que até dezembro de 2017 não houve uma grande diferença em termos de procura.

Uma característica do programa de bolsa permanência é a diferença documental. Esta gera uma diferença no acesso às vagas e no acesso às bolsas. A matrícula na universidade e a inscrição no programa de bolsa permanência se dá pelas declarações das lideranças indígenas e os documentos de comprovação de residência em comunidade indígena, seja Funai ou outro documento com endereço. Os dois documentos pretendem “garantir” um vínculo comunitário identitário do possível “índio”.

A noção de autodeclaração do candidato presente nos documentos legais como Lei de Cotas, programas de bolsas e auxílios, editais de matrícula nos cursos das universidades tem gerado divergências entre a lei, as instituições e os povos indígenas como analisaremos no tópico seguinte

⁵⁹ Entrevista concedida por Kari. Entrevistadora: Ana Caroline Amorim Oliveira. Campus São Luís, UFMA, maio 2015.

2.1 A autodeclaração e seus impasses: “quem nunca teve origem não volta”

A autodeclaração identitária é um reconhecimento de um direito dos povos indígenas de se autorreconhecerem e ser reconhecidos enquanto coletividades específicas baseadas em direitos coletivos. Tal noção é afirmada e garantida pela primeira vez com a Constituição Federal de 1988. Tem-se uma mudança de paradigmas nas políticas indigenistas brasileiras até então vigentes: de um paradigma da transitoriedade dos índios para um paradigma da permanência/continuidade dos índios que vivem no Brasil.

Como consequência, ocorre uma mudança de nomenclatura: em lugar de índio, aparecem comunidade de direitos individuais e aparecem os direitos coletivos. Viveiros de Castro (2005, p.6) destaca que a Constituição Federal de 1988 interrompe, tanto juridicamente quanto ideologicamente, um projeto secular de desindianização ao reconhecer que ele não havia se completado.

Na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre Povos Indígenas e Tribais (1989), do qual o Brasil é um país signatário, usa-se o termo “autoidentificação”. Este é considerado como o critério fundamental para a definição dos grupos para a aplicação da própria convenção.

Carneiro da Cunha (2012, p.129) afirma que os novos instrumentos internacionais, como a Convenção 169 da OIT e a Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas da Organização das Nações Unidas (ONU), baseiam-se em uma revisão que aconteceu nos anos 1970 e 1980 das noções que guiavam o Ocidente como progresso, desenvolvimento, integração e discriminação ou racismo. Essa revisão ocorreu no contexto do pós-guerra em um momento em que a confiança naquelas noções estava abalada.

Outras categorias surgem direcionando um novo enfoque como etnodesenvolvimento, direito à diferença, valor da diversidade cultural e, dentro disso, a “autoidentificação dos povos nativos” nos documentos internacionais. A autora em sua análise ainda destaca que tais termos e noções suscitaram muitos dilemas, considerados por vários países como ameaças à soberania dos estados-nação, em especial, o Brasil.

Diante disso, a própria Convenção 169 dissipa tal possibilidade ao afirmar que a noção de povos não interfere nos sentidos do direito internacional. O que Carneiro da Cunha (2012) chama de uma vulgarização do termo “povos” nos documentos internacionais. A vulgarização do termo se estende à vulgarização da ideia de autoidentificação dos povos nativos e, portanto, do reconhecimento de sua autonomia.

As políticas de ação afirmativa no Brasil passam a utilizar a autodeclaração identitária referente a cor/raça ou etnia/povo para acesso à universidade. O que tem gerado muito embate em torno das ações afirmativas não é a autodeclaração em si, mas a entrada de pessoas não índias utilizando-se da autodeclaração.

Retoma-se a questão “quem é índio no Brasil?”, que de tempos em tempos (re)aparece. A autodeclaração da indianidade inverte a questão de séculos atrás: da perda da indianidade para a explosão da indianidade; do deixar de ser índio para tornar-se índio.

Só que agora não é mais porque tem muito índio que ‘não é mais índio’, mas porque tem muito branco que ‘nunca foi índio’ querendo ‘virar índio’. Quando seria melhor dizer: tem muito branco, que nunca foi *muito* branco porque já foi índio, querendo virar índio *de novo*. (VIVEIROS DE CASTRO, 2005, p.11-12)

O critério de autodeclaração para ter acesso às vagas para índios produziram um debate sobre a indianidade não para os povos indígenas, mas sim para as instituições universitárias que se veem diante do imperativo de ter que lidar com a indianidade nas suas burocracias. Vários são os casos de “fraude” de não índio se dizendo índio para entrar na universidade. E conseguindo entrar. Na UnB estudantes que conseguiram entrar nas vagas para “indígenas” através da identificação pela Funai junto ao MEC e as comunidades indígenas que não eram índios. Após um processo interno os supostos “indígenas” foram afastados (SOUSA, 2009).

Outra situação também presente e identificada nas universidades é a de não índios que possuem um documento de identificação da Funai, o RANI. Como alertam os Guarani na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) ao exigirem que não pedissem apenas o documento da Funai, mas acrescentassem outros critérios como autodeclaração, o pai e mãe fossem indígenas, morar na aldeia (CORDEIRO, 2012). Na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) as duas situações foram encontradas, onde várias denúncias sobre a ocupação de vagas destinadas a indígenas por não indígenas já acontecem desde o início das ações afirmativas. As lideranças indígenas já realizaram denúncias para a universidade, para a Funai, para o Ministério Público.

Em conversas com Kari, ela descreve as dificuldades que teve ao entrar na universidade. O primeiro curso que fez foi Comunicação Social-Jornalismo no campus de Imperatriz. Depois, fez o vestibular para Direito em Imperatriz, mas não conseguiu entrar pelas cotas em razão de uma outra pessoa não indígena que “pegou” a vaga indígena. Kari conta que a vaga das cotas indígenas para o curso de Direito foi preenchida por uma jovem não indígena, filha de fazendeiro da região de Amarante. Ela, então, tentou para Direito no

campus da capital no ano seguinte conseguindo entrar.

Kari comparou a entrada na universidade entre a forma atual, que ela considera frágil, com a forma anterior, a qual exigia a apresentação de documento da Funai (RANI). Ela esqueceu na aldeia o documento e teve dificuldades em provar que era “índia” mesmo tendo o sobrenome Guajajara em sua identidade. Mesmo assim, pondera Kari, que, apesar da situação delicada, “chata” havia um certo controle do Estado, que ela destaca ser positivo. Atualmente, sem a necessidade comprobatória da autodeclaração qualquer pessoa pode, sem maiores problemas entrar pelas vagas indígenas, sem uma fiscalização por parte da UFMA, da Funai ou acompanhamento dos movimentos indígenas.

Para Kari, José Arão Marizé Guajajara, da T.I. Bacurizinho, município de Grajaú é uma das únicas lideranças que se preocupa com a questão do ensino superior indígena. Ele está sempre sugerindo a ela para os alunos indígenas organizarem uma mobilização na UFMA em relação às ações afirmativas para os índios. A luta do Arão pelas vagas nas universidades ganhou mais força devida a uma das suas filhas não terem conseguido entrar nessa universidade pelas cotas, pois essas foram ocupadas por não indígenas. Desde então, ele passou a se mobilizar em torno dessa demanda.

Arão fez várias denúncias sobre a situação que está acontecendo na universidade. Uma delas foi ao jornal maranhense Jornal Pequeno, acerca da entrada de “intrusos” pelas vagas para índios na UFMA. Arão também entrou com recurso no Ministério Público Federal denunciando violações no processo de cotas. A universidade respondeu ao jornal que está seguindo a determinação do Ministério da Educação sobre o procedimento da inscrição para o sistema de cotas, quer seja, a autodeclaração.

Arão afirma querer saber quem são esses índios que estão entrando, saber de onde eles vêm, qual sua origem:

Quer dizer, quem quiser ser índio que seja. Agora desde que ele conte para nós as origens dele, se o bisavó dele pelo menos passou em nossa região no Maranhão [...] mas também tem muita fraude de documento da Funai gente se passando por indígena, e agora querendo aparecer para ter acesso aos programas do governo. [...] O índio pode viver 100 anos em São Luís mas ele volta para sua aldeia de origem. **Agora quem nunca teve origem não volta.** (Arão Marizé Guajajara, conversa informal, julho de 2016, grifo nosso)

Além do jornal e do Ministério Público Arão denuncia em todos os ambientes e espaços em que ele frequenta sobre a situação da universidade. Na reunião da Comissão Estadual de Articulação de Políticas Públicas para os Povos Indígenas (COEPI)⁶⁰, os técnicos das secretarias

⁶⁰ A COEPI tinha como objetivo construir uma política pública estadual para os povos indígenas. A Comissão era formada: por representantes de todas as terras indígenas e de todos os povos indígenas, secretaria de estado,

de estado que estavam presentes na reunião começaram a falar sobre o levantamento que o governo estava fazendo sobre a população indígena e o atendimento das políticas de educação e saúde.

Os representantes das secretarias, ao apresentarem um levantamento quantitativo da população indígena nos municípios maranhenses, informaram que 107 municípios maranhenses possuem pessoas autodeclaradas como indígenas – entretanto, sem maiores discriminações como povo ou língua. A técnica citou o exemplo do município de Araiões que possui 65 índios e 12 famílias indígenas.

Nesse momento, a liderança Arão Guajajara questionou a existência de índios naquela região e a relacionou com as políticas de ações afirmativas nas universidades públicas:

Isso tá acontecendo demais. Estamos com prejuízos aí. Na Universidade Federal do Maranhão estão com 90% das vagas sendo ocupada por não índio. [...] Enquanto isso, nossos parentes estão passando dificuldade, penando aqui para conseguir uma vaga, para ser um médico, um advogado, um dentista, um ensino superior da vida [...] é porque lá os bonito, os filhos de rico estão ocupando essas vagas. A gente não admite mais esse tipo de situação. [...] Agora me aparecem esses em Araiões, que eu não sei nem aonde fica, e depois vão aparecer em outros lugares, com certeza [...] Faço um pedido verbal aqui, eu quero a lista desses municípios com o nome dessas famílias que eu faço questão de fazer essa verificação *in loco*. (Fala pública, Reunião COEPI, julho de 2016)

Arão colocou essa questão, a da fiscalização e averiguação da comprovação da indianidade dos alunos, como uma tarefa da comissão. A liderança entende a questão como uma bandeira de luta do movimento indígena:

Essa é uma tarefa da comissão também, para a gente verificar como indígenas e também acionar a polícia federal para ver aonde está o erro desse negócio Eu não vou me conformar enquanto não tiver um resultado para nós; a Funai também deve fazer parte desse processo, já chega do nosso nome ser envolvido em falcaturas, chegou ao fim. Se a comissão tiver que ter moralidade para algumas coisas que seja com esse procedimento. **E essa é também uma bandeira de luta porque tá tudo errado.** [...] passa mesmo essa lista para nós porque se for parente que venha somar com a gente se não for [...]. (Arão Guajajara, fala pública, julho de 2016, grifo nosso)

Arão coloca que os índios não devem mais permitir que seus nomes sejam envolvidos em falcaturas, ou que se fortaleça uma visão negativa acerca dos povos indígenas, pois sua indianidade está sendo usada por *karaiw*.

reunindo todos os 11 povos indígenas do estado; por representantes do Poder Público, Corpo de Bombeiros do Maranhão, Assessoria Especial do Governador, Secretarias de Direitos Humanos e Participação Popular; Secretarias de Educação, de Segurança Pública, de Agricultura Familiar, de Trabalho e da Economia Solidária, de Meio Ambiente e Recursos Naturais; de Desenvolvimento Social, de Cultura e Turismo, e de Esporte e Lazer. Ela teve início em julho de 2016 e finalizou os trabalhos em novembro de 2017.

Outro momento em que Arão coloca a ocupação das vagas para indígenas pelos índios como uma luta a ser travada pelo movimento indígena, foi no evento promovido pela Licenciatura Intercultural da Universidade Estadual do Maranhão, em janeiro de 2018. Neste evento, estiveram principalmente os indígenas professores que cursam a licenciatura, também a Funai, o Centro Indigenista Missionário, o Movimento dos Sem Terra (MST), Movimento Quilombola do Maranhão (MOQUIBOM), professores da UEMA, professores da UFMA e do Museu Nacional(UFRJ).

[...] Sai na imprensa, sai nos jornais, sai na Globo. Se destaca o estudante que foi melhor no Enem e a gente observa que a **porta de libertação do nosso povo é, exatamente, é a educação**. A gente precisa utilizar essa **bandeira**. Mas como é que eu vou garantir para o meu povo se eu tenho um parente que tem necessidade de fazer medicina, direito, outros cursos – e isso tem garantido na própria instituição como no caso da Universidade Federal do Maranhão, que tem sido conivente aceitando pessoas declaradamente não indígenas a ocupar vagas de indígenas na universidade federal como tem acontecido ultimamente. Então, precisa a gente ter isso como uma **bandeira de luta**. **Porque senão aquele parente, mesmo que ele faça uma nota boa na prova do Enem, ele vai continuar sendo puxado ...** porque lá está o filho do empresário, lá está o filho de um médico, o filho de um rico ocupando essa vaga que poderia ser a vaga de medicina de um Canela, de um Guajajara, de um Krĩkati, um Gavião, para outros, para todo mundo. **Mas infelizmente [...] nós estamos sendo prejudicados pela, por essa falta de sensibilidade e de vontade de decisão do reitor da Universidade Federal do Maranhão e nosso povo indígena está sendo prejudicado [...]**. (Arão Marizé Guajajara, fala pública, janeiro 2018, grifo nosso)

Arão fala para os *parentes* indígenas de forma pública que a educação é a porta de libertação do povo Tenetehara. Libertação em relação aos não-indígenas. Uma bandeira de luta dos povos indígenas. Arão diferencia entre um destaque que um estudante não-indígena que se destaca no Enem recebe das mídias enquanto que o mesmo não acontece em relação aos parentes indígenas. Os índios não são vistos nas conquistas consideradas pelos não-indígenas. Os Tenetehara querem mostrar aos *karaiw* (não-índios) que eles podem estar cursando a universidade, que eles são capazes tanto quanto os brancos.

Para a universidade poder ver os Tenetehara, a liderança Tenetehara/Guajajara fez diversas denúncias à Funai acionando o Ministério Público. Isso teve, como consequência, a solicitação de explicações e um posicionamento da UFMA que, por sua vez, deu várias explicações, com argumento central, vago, legalista, negligenciador e produtor de indiferença [...], de que o sistema interno se baseava no critério de autodeclaração posto pela Lei nº 12.711 e que a universidade não poderia dizer quem era índio ou não. Entretanto, os casos de fraude na instituição continuavam e os índios também continuaram a denunciar a instituição por não se posicionar de uma forma que impedisse a ocupação de vagas por não índios.

Diante da pressão indígena, em julho de 2017, a UFMA finalmente cria uma Comissão

para tratar das vagas para índios na instituição. A Comissão tinha como objetivo propor critérios que coibissem possíveis fraudes no acesso à universidade pelo sistema de cotas para índios. Essa Comissão surgiu por orientação do Ministério Público em virtude das denúncias feitas pelos índios sobre a ocupação das vagas por não índios.

A Portaria nº 27/2017 Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) que institui a Comissão define como objetivo:

A realização de estudo comparativo entre as universidades federais do país no tocante aos critérios de pertencimento étnico na categoria indígena, com o intuito de construir um modelo próprio para a verificação da identidade indígena dos candidatos submetidos ao Sistema de Seleção Unificada - SISU nesta Universidade. (UFMA, 2017)

A Comissão foi constituída por um docente do Departamento de Sociologia e Antropologia, um Técnico em Assuntos Educacionais da Divisão de Acesso à Graduação (DIAGRAD) que era o presidente da Comissão e um assessor do setor jurídico da universidade⁶¹. O Diagrad é o setor responsável pelo processo seletivo do Enem/Sisu e pela validação de documentos específicos para a matrícula dos candidatos. Criou-se essa Comissão, cuja função seria a “verificação da identidade indígena”, mas em seu quadro de componentes não estavam previstos nenhuma organização indígena, nenhum estudante indígena ou representante da Funai.

A Comissão se constituiu de forma interna com divulgação apenas ao Departamento de Sociologia e Antropologia, que fica localizado no campus da capital, e para apenas um único representante, tendo como justificativa “a afinidade desse Departamento com questões pertinentes às temáticas dos povos indígenas” (UFMA, 2017, n.p.); desconsiderou a existência de pesquisadores sobre os povos indígenas de outras áreas de conhecimento que não se restringem apenas às Ciências Sociais e ao campus na capital.

Após a publicação da portaria de abertura da Comissão, esta demorou ainda dois meses para se reunir. E ao se reunir, estava com os prazos atrasados em virtude de um dos membros da comissão entrar de férias logo após a publicação da portaria, que, por sua vez, fixava o prazo de 45 dias para a Comissão entregar o resultado dos seus estudos.

No primeiro encontro da Comissão, o seu presidente informou aos componentes que uma audiência pública com o Ministério Público já estava marcada não podendo ser possível desmarcá-la. A Comissão deveria resolver os “problemas dos critérios” das vagas indígenas o quanto antes. Havia, portanto, uma “questão indígena” a ser resolvida pela instituição através

⁶¹ Como docente da instituição, solicitei à PROEN um pedido para poder participar da Comissão, em virtude do tema da minha pesquisa de doutorado, sendo prontamente autorizado. Pude participar como colaboradora por estar afastada para o doutorado e não poder ter meu nome colocado na portaria.

daquela Comissão. Uma imagem recorrente em que os índios são vistos como uma questão a ser resolvida, um “problema” pela sociedade não-indígena.

A Pró-Reitoria de Ensino, a qual o Doagrad está vinculado, marcou a audiência para dar uma resposta ao MPF sem a Comissão nunca ter se reunido. A primeira reunião ocorreu no dia 5 de setembro de 2017 e a audiência marcada para o dia 10 de outubro de 2017.

As reuniões foram marcadas pela polarização de opiniões entre o presidente da Comissão e os professores que a compunham. O assessor jurídico não compareceu a nenhuma das reuniões justificando sua ausência somente em relação à primeira reunião; ele se desvinculou do grupo já antes do segundo encontro durante os questionamentos dos docentes acerca dos prazos e das tomadas de decisão de cima para baixo da instituição. Tais ações da universidade faziam parecer que a Comissão tinha um caráter mais fictício, para demonstrar ao MPF que a mesma estava agindo no intuito da resolução das fragilidades do sistema de ingresso.

De um lado, o representante da Diagrad preocupado em operacionalizar a “autodeclaração indígena” apontando as dificuldades da instituição em “identificar a veracidade da autodeclaração” e que, mesmo quando identifica a fraude, a crítica vai para o Ministério Público em não punir a pessoa que agiu de má fé, punindo a instituição. Não só em relação às vagas para indígenas como também as vagas para escola pública.

E, de outro lado, o discurso dos docentes ao afirmar a impossibilidade de decidir qualquer critério sem antes chamar os povos indígenas, e/ou suas organizações, para saber como eles querem que sejam os critérios de acesso às vagas na universidade. O professor do Departamento de Sociologia e Antropologia falou sobre a instituição estar ferindo a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) em relação à consulta prévia aos povos indígenas enquanto povos interessados. Conforme o Artigo 6º da OIT:

ARTIGO 6º

1. Na aplicação das disposições da presente Convenção, os governos deverão:

- a) **consultar os povos interessados, por meio de procedimentos adequados e, em particular, de suas instituições representativas**, sempre que sejam previstas medidas legislativas ou administrativas suscetíveis de afetá-los diretamente;
- b) **criar meios pelos quais esses povos possam participar livremente**, ou pelo menos na mesma medida assegurada aos demais cidadãos, **em todos os níveis decisórios de instituições eletivas ou órgãos administrativos responsáveis por políticas e programas que lhes afetem**;
- c) estabelecer meios adequados para o pleno desenvolvimento das instituições e iniciativas próprias desses povos e, quando necessário, disponibilizar os recursos necessários para esse fim. (OIT, 2011, não paginado, grifo nosso)

De acordo com a Convenção 169 da OIT, os povos indígenas deverão ser consultados e, em particular, suas instituições representativas, através de procedimentos adequados em

relação às medidas legislativas ou administrativas que possam vir afetá-los diretamente. Tal procedimento não foi realizado pela universidade federal.

O presidente tinha como preocupação que a Comissão criasse um critério objetivo, documental, imparcial, para agilizar a “identificação” de quem era “índio de verdade” e, ao mesmo tempo, garantir a boa fé e execução da lei. A insistência dos docentes em chamar os índios e suas organizações foi vista como sendo desnecessária, custosa e que atrasaria os trabalhos já atrasados. Dias depois da primeira reunião, sai o Edital nº 158/2017 convocando para a audiência pública.

Soubemos do edital, um dos professores parte da Comissão e eu, quando este foi divulgado pela instituição. Assim, questionamos ao presidente da Comissão por que não havíamos sido informados que sairia um edital com instruções para a audiência pública, e a resposta foi a de que a Proen também só o informou depois que o edital já estava pronto.

Perguntamos se haveria possibilidade de solicitar uma errata do edital, tendo em vista a ausência do convite ao movimento indígena e a equivocada forma de inscrição: somente via e-mail e com um tempo de fala de apenas 10 minutos. Após muita insistência, decidiu-se sobre a necessidade de informar aos indígenas sobre o edital pela própria instituição através de um convite, reconhecendo a dificuldade deles terem acesso a computador, e ainda mais ao acesso à internet para se inscreverem em uma audiência pública na universidade.

Por fim, o presidente da Comissão disse que nós ficássemos à vontade em pedir uma errata em nome da Comissão. Solicitamos a errata e enviei à Proen. Esta atendeu, em parte, ao pedido da Comissão, pois informou que iria mandar um convite às organizações indígenas. Entretanto, a forma de inscrição e o tempo não seriam alterados – uma maneira muito clara de barrar a presença dos índios em um tema referente a eles.

Após tais negociações, foi feito um convite da UFMA para as organizações indígenas do Maranhão – a Coordenação das Organizações e Articulações dos Povos Indígenas do Maranhão (COAPIMA), a Associação *Wyty Catë* das Comunidades Timbira do Maranhão e Tocantins⁶², e a Funai como representante dos povos indígenas –, tomar conhecimento da audiência pública e estarem presente. Nos preocupamos em informar às lideranças indígenas que não havia dinheiro para trazê-las para a audiência, o que não foi questionado.

⁶² É uma associação dos povos Timbira do Maranhão e Tocantins que tem o intuito de se relacionar com as instituições da sociedade nacional em assuntos como educação, saúde, conservação ambiental e outros assuntos de relevância aos povos Timbira.

A audiência tinha como objetivo “debater e discutir os critérios de comprovação da identidade indígena na seleção ingresso para os cursos de graduação da UFMA, nos termos do presente edital”⁶³.

Em relação às instituições não-indígenas:

2. A Universidade Federal do Maranhão enviará convites à Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Ministério Público Federal (MPF), Defensoria Pública da União (DPU) e Procuradoria Federal junto à UFMA/AGU, os quais terão a palavra assegurada pelo prazo de 10 (dez) minutos.

Em relação às instituições indígenas ou indigenistas, as inscrições seriam feitas apenas por e-mail, 6 vagas para “sustentação oral” foram disponibilizadas e por apenas 10 minutos de fala como trata o item abaixo.

3. As **entidades representativas e de apoio às comunidades indígenas** poderão solicitar inscrição para sustentação oral, no período de 18 a 22 de setembro de 2017, **exclusivamente por meio do e-mail** audienciapublica@ufma.br. A entidade deve colocar no assunto “AUDIÊNCIA PÚBLICA 10 DE OUTUBRO”, informando o CNPJ e dados do representante legal. Serão **disponibilizadas 06 (seis) vagas para sustentação oral pelo prazo de 10 (dez) minutos, observada a ordem de inscrição.** (grifo nosso)

Em relação à comunidade acadêmica e sociedade civil: “4. Serão abertas inscrições para membros da Comunidade Acadêmica, cidadãos e entidades civis que queiram, mediante sustentação oral, fornecer subsídios, propostas e contribuições pelo tempo máximo de 05 (cinco) minutos” (UFMA, 2017, n.p.).

As inscrições só poderiam ser feitas por um período determinado, de 25 a 27 de setembro de 2017, exclusivamente por e-mail, 10 vagas para “sustentação oral”, e por um tempo definido de 5 minutos.

4.1 A inscrição para sustentação oral será realizada no período de 25 a 27 de setembro de 2017, **exclusivamente por meio do e-mail** audienciapublica@ufma.br. O interessado deve colocar no assunto “AUDIÊNCIA PÚBLICA 10 DE OUTUBRO”, informando o nome completo, endereço residencial, número do CPF, número da matrícula (caso seja estudante da UFMA), CNPJ e dados do representante legal (caso de entidades). Serão **disponibilizadas 10 (dez) vagas para sustentação oral pelo prazo de 05 (cinco) minutos**, observada a ordem de inscrição (grifo nosso).

Realizamos uma reunião antes da audiência pública para falarmos sobre a mesma e também sobre o relatório com os critérios de outras universidades públicas federais que aderem ao SISU. Esse levantamento foi realizado, mas foi decidido entregá-lo após a audiência para juntar os dois materiais, para que a universidade tivesse, assim, uma base para

⁶³ Edital 158/2017 PROEN.

poder definir seus novos critérios.

Nessa reunião, o técnico informou que apenas duas inscrições haviam sido realizadas para a audiência: um era uma liderança indígena Arão Guajajara e outro era uma organização indígena do povo Krĩkati. O que foi uma clara decepção para o técnico que entendeu como um não interesse por parte dos índios e suas organizações. Esclarecemos que ficaria difícil eles terem acesso à internet e computador para a inscrição e que isso não significava desinteresse pela questão, mas sim uma dificuldade em compreensão por parte da instituição em relação às especificidades dos povos indígenas.

No dia da audiência, não compareceram nenhum dos dois indígenas inscritos: nem a liderança e nem a organização indígena. Entretanto, dois estudantes indígenas Tenetehara/Gujajajara, que cursam Direito e Odontologia na UFMA, que não estavam inscritos anteriormente para a audiência compareceram. A liderança Tenetehara Arão da T.I. Bacurizinho posteriormente me informou que não pôde comparecer à audiência porque estava em uma caçada para a Festa da Menina Moça que iria ter em sua aldeia. As lideranças da organização indígena dos Krĩkati informaram não ter conseguido recursos para irem a São Luís participar da audiência.

O Pró-reitor de Assuntos Estudantis presidiu a audiência pública. Estavam presentes a Reitora, a Pró-Reitora de Ensino, os funcionários da Proaes e funcionários da Diagrad. Das instituições não indígenas que estavam inscritas, e vieram, citamos o Ministério Público, a Defensoria Pública do Estado, Procuradoria Federal junto à UFMA, Também quem não estava inscrito, mas teve direito a fala foram: Funai, Conselho Indigenista Missionário, docentes da instituição e os estudantes indígenas Tenetehara/Gujajajara.

A audiência teve início com a abertura feita pela Reitora enaltecendo a realização da audiência em ser “uma oportunidade ímpar, na qual a opinião pública poderia discutir, sugerir, apoiar e realizar recomendações, a fim de garantir os direitos, o respeito e a cidadania às populações indígenas” (UFMA, 2017, n.p.). Em seguida, o Pró-reitor continuou os trabalhos dando a palavra inicial ao funcionário responsável pelo Diagrad que apresentou o funcionamento das ações afirmativas na universidade, e em quais leis e regras ela se baseia. Em seguida, foi chamado para falar o Conselho Indígena Krĩkati, inscrito, porém ausente.

Então foi passada a palavra para o Procurador da República, titular do ofício, especializado em defesa dos direitos indígenas, que relatou sobre suas experiências nos municípios em Bacabal e em Imperatriz. Este município, em particular, é rodeado por muitas terras indígenas. A partir daí ele apresentou o papel do Ministério Público Federal nesse

debate, com o intuito de acompanhar e contribuir a partir de experiências anteriores sobre denúncias de fraude no sistema de cotas da universidade, pela Funai.

É de posse dessas informações, trazidas inclusive pela própria entidade que defende os direitos dos indígenas, que é a Fundação do Índio – a Funai – trazendo indícios e reclamações vindos das terras indígenas. A gente não começou aqui um **debate de ofício**, a gente começou a partir de reclamações, especialmente nos cursos mais concorridos como é o caso do Direito, o caso da Medicina. De indígenas que chegavam na Funai e diziam assim: meu filho, ficou em segundo lugar não conseguiu entrar na vaga, na cota desse curso A ou curso B que tem apenas uma e quando a gente foi identificar o sujeito para saber quem é que tava dentro da vaga, não guardava nem [...]. Primeiro. Vou falar com mais cuidado com relação aos critérios ou aos possíveis critérios, mas quando a pessoa chega no Ministério Público Federal: ela chega com a linguagem aberta, chega sem maior pudor em relação aos termos que ela utiliza, tudo mais, ela chega e diz [...] fulano é branco! Fulano não é índio e ocupa hoje a vaga que poderia ser da minha filha que ficou em segundo lugar, às vezes em terceiro. (Audiência Pública, 10.10.17, grifo nosso)

O Procurador investigou alguns desses casos, nos quais ouviu as pessoas que eram suspeitas de fraude por se afirmarem como “índios”, mas que os índios não as reconheciam como tal.

E como é que esse escrutínio era feito por parte de quem reclamava, por parte do indígena? Era muito simples: As comunidades indígenas, elas conseguem especialmente aqui no estado do Maranhão, conseguem identificar quem faz parte do seu próprio grupo. Isso é muito simples, isso é trivial para aqueles que fazem parte do grupo, conseguem identificar de repente por exclusão que aquela pessoa não faz parte do seu. (Audiência Pública, 10.10.17, grifo nosso)

Diante das denúncias o procurador chamou as pessoas para pegar depoimentos para “verificar a identidade indígena” dos aprovados para as vagas indígenas. Tais pessoas justificavam sua afirmação de uma “indianidade” através da existência de um parentesco indígena através da bisavó que era índia. No entanto, não sabiam qual era o povo, nem a região que viviam, e não tinham como saber mais pois as bisavós já tinham morrido. Segundo o procurador, eram irrastráveis as informações que as pessoas informavam a ele.

Eu recorro uma experiência que a gente teve aqui, lá em Imperatriz, diversas reclamações chegaram no poder público no Ministério Público Federal de autodeclarações fraudulentas ou supostamente fraudulentas. E pelo menos quatro inquirições, quatro depoimentos foram colhidos na sede da Procuradoria da República em Imperatriz. Naquelas oportunidades, eu me lembro de pelo menos três dos quatro depoimentos que a gente teve oportunidade de fazer, de capitanear e fazer perguntas para as pessoas que se autodeclaravam, é [...] você via respostas de todo o tipo. E coragem daqueles que foram lá ao Ministério Público Federal depor toda a ordem de ideias, de modo que naquela que a gente não conseguiu encontrar congruência no discurso, da mesma forma que aqui na declaração a ratificação da autodeclaração se pergunta qual é o grupo étnico ao qual você se identifica e porquê; eu comecei digamos assim a minha inquirição a partir de perguntas dessa natureza. Eu perguntei: você se identifica por quê? Você tem aqui, digamos assim, você tem aqui um espaço aberto democrático longe de qualquer censura para você tentar me

demonstrar do porquê, se você vincula a grupo A, ou grupo B; quais são as práticas culturais que você reiteradamente faz, perpetua; qual é o grupo familiar que lhe reconhece. Enfim, qual é o traço histórico de parentesco de sua mãe, seu pai, sua família para quem como você chegou à decisão, a chegar lá na declaração e marcar lá, ainda no tempo do SISU, que você é indígena. Um *aprouch* digamos assim muito aberto, muito franco e, eu confesso a vocês que fiquei muito decepcionado com as respostas que a gente ouvia lá. Era resposta do tipo: a minha avó contava para a minha mãe que em algum momento da vida dela ela teria namorado um índio no interior do estado do Pará, cujo município ela não sabia dizer, não sabia dizer o que tinha dado dessa relação, desse namoro. Ela mesmo reconhecia que não fazia nenhum exercício da atividade cultural que pudesse vinculá-la a um grupo indígena. Ela não conseguia dar mínima coerência ao que ela estava me dizendo. Ela disse “não, eu coloquei isso porque a minha mãe”, que não está aqui, às vezes a mãe até já morreu. “A minha mãe que morreu disse que a minha avó tinha dito que namorou um índio nas terras quaisquer do estado do Pará”, sabe? Irrastreável essas [...]. Irrastreáveis esses elementos de convenção dela (Audiência Pública, 10.10.17)

O Procurador afirmou que, em virtude dessas situações em que não se é possível rastrear as informações nem as comprovar, é que apenas a autodeclaração por si não é um critério absoluto nem definitivo, sendo um equívoco da instituição pensar dessa maneira, pois a lei não é letra seca. O procurador faz uma crítica à forma como a Convenção nº 169 da OIT preconiza os direitos dos povos indígenas, criando um axioma de registro absoluto no critério da autodeclaração.

É óbvio que quando se fala em reconhecimento de quem é indígena, da identidade indígena, o critério como esse do hetero-reconhecimento, ele não pode ser utilizado de forma absoluta. Ele chega a ser até perigoso [...] ainda mais em um sistema democrático, um sistema aberto como a gente preconiza e em respeito à própria convenção da Organização Internacional do Trabalho, a nossa Convenção 169, que preconiza justamente que esses povos e essas comunidades tribais sejam reconhecidos nos seus direitos e inclusive de se autoafirmarem, tá? Essa conotação dada pela OIT, trazida, internalizada pelo nosso direito brasileiro, colocou, digamos, assim quase **um axioma de registro absoluto** porque utiliza o critério da autodeclaração, e eu acredito, e aí nós aqui por parte do Ministério Federal acreditamos que a leitura seca do texto da lei, da lei que foi colocada aqui, **da lei anterior lei 12.711, ela foi infeliz. Absolutamente infeliz. Essa é a posição institucional do Ministério Público Federal.** Ela é sustentada inclusive em pareceres e orientações dadas pela 6ª Câmara de Coordenação e revisão que é o órgão central que coordena as atividades relacionadas à defesa dos direitos indígenas por parte do Ministério Público Federal em todo o país. E foi dito, sim, essa redação da lei é pobre. A redação que tá no regulamento através do decreto federal também foi pobre, porque ela não trata, **ela praticamente faz criar um novo instrumento no direito que é uma autodeclaração com poderes absolutos.** Coisa que não existe no Direito, coisa que não existe no nosso regramento. (Audiência Pública, 10.10.2017, grifo nosso)

Além de criar um axioma de registro absoluto, ao uma autodeclaração com poderes absolutos, o que estava sendo até então empregado pela universidade – a universidade compreendia a autodeclaração como desvinculada dos outros direitos indígenas de forma *per si* como afirma o procurador. No entanto, ele afirma que isso não isenta a responsabilidade do operador da lei de compreendê-la como dentro de um ornamento jurídico maior.

Então a preocupação que nós temos aqui é despertar o debate, especialmente aqui nessa sede, junto à Universidade Federal do Maranhão para que desperte para a ideia de que o texto legal foi infeliz em sua redação. Contudo isso não elimina o dever do operador, de quem lê e quem aplica aquela lei de fazê-la de forma sistêmica, de forma que haja, que guarde, um argumento com o sistema constitucional de que ela faz parte. **Ela não existe *per si*, por si só. Ela não é um instrumento isolado, ela está dentro de todo um conjunto de leis, de um conjunto de ordenamento jurídico que preconiza, efetivamente a garantia de que quem ocupe a cota seja uma pessoa de uma etnia indígena.** (Audiência Pública, 10.10.2017, grifo nosso)

O Procurador afirmou então que a UFMA tem a autonomia de criar os seus próprios critérios, e que aquele espaço se constituía enquanto um espaço de construção de soluções sem jogar fora a autodeclaração.

Como se vai fazer, quais são os critérios, tudo isso a gente tá aqui de frente nesse momento para discutir, para tentar encontrar possíveis soluções que nos levam, de um lado, a não vilipendiar o direito daquela que se autodeclara, para não servir apenas como forma de dizer que a autodeclaração a partir de hoje já não vale nada, mas sim fazer isso formatado, equilibrado com um sistema que dê garantias de que a autodeclaração não vai ser utilizada mais para meios fraudulentos, tá certo? (Audiência Pública, 10.10.2017).

Em seguida, o Defensor Público iniciou sua fala dizendo estar se sentindo contemplado com a fala do Procurador, sobretudo por não considerar a autodeclaração como única forma de comprovação do pertencimento a um povo indígena. Ele deu o exemplo de um concurso recente da Defensoria Pública em que, pela primeira vez, teve vagas para índios, negros e pardos, com critérios de seleção que haviam sido amplamente discutidos em âmbito nacional e com os movimentos sociais. Ele destacou o respeito pelo caráter subjetivo do pertencimento étnico-racial.

[...] respeitando o caráter subjetivo da declaração de pertencimento a uma determinada etnia ou grupo social. Defendeu a ideia de que se devem evitar critérios demasiadamente objetivos, porque, embora capazes de facilitar o trabalho dos avaliadores, podem gerar situações absurdas, como aquela ocorrida em processo seletivo no Instituto Federal do Pará, na qual utilizaram uma escala cromática para verificar a cor da pele dos candidatos, dentre outras verificações de características físicas. (UFMA, 2017, n.p.)

Os critérios solicitados pelo Edital nº 01-DPU de 12 de junho de 2017 da Defensoria Pública foram uma declaração de pertencimento étnico a uma dada comunidade, com a assinatura de pelo menos duas de suas lideranças, e/ou documento da Funai comprovando o reconhecimento da comunidade em questão com indígena.

A Defensoria sugeriu a criação de uma comissão ou banca de verificação a fim de averiguar, de acordo com os critérios a serem debatidos, a pertinência da autodeclaração e das justificativas apresentadas pelos candidatos. Tal comissão deveria atuar de forma que o

candidato ainda pudesse interpor recursos e que também não resultasse em punições jurídicas aos candidatos que tivessem a impossibilidade de concorrer às vagas das ações afirmativas.

Uma banca de verificação para avaliar a pertinência da autodeclaração indígena retoma uma velha prática estadista. A “questão” de quem é índio e quem não é um problema para o Estado. O Estado é por excelência um gestor das identidades dos seus vassalos. Essa não é uma questão para as comunidades indígenas.

Com efeito e a rigor, *definir* quem é ou não é índio não é um problema dos índios nem de suas comunidades. Ele é um problema posto e resolvido pelo Estado, instância que trata os coletivos sob sua tutela (no sentido lato, isto é, político) dessa forma: quem é o quê, quem não é o quê, é preciso favorecer isso, desencorajar aquilo; punir, premiar, induzir, reduzir, gerir, dispor. (VIVEIROS DE CASTRO, 2005, p.13)

A terceira fala da audiência pública foi a do Procurador Federal junto à UFMA. Ele esclareceu que o papel da Procuradoria era orientar dentro dos parâmetros legais a administração da universidade sobre a questão do ingresso dos índios. Relatou sua experiência de três anos como Procurador Federal na consultoria da Funai e que, mesmo quando foi atuar com questões judiciais, continuou a prestar serviços à Funai. Acrescentou que naquele momento estava acompanhando a Funai e, ao mesmo tempo, representando a universidade, e que faria o possível para contribuir de modo que as duas instituições federais pudessem atuar de forma conjunta sobre a questão do acesso às vagas para indígenas.

Posteriormente, ele afirmou que a legislação não impõe a autodeclaração como critério único e destacou que a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT)⁶⁴ não menciona o termo autodeclaração, mas sim a consciência de identidade. E apresentou o seu entendimento sobre ser indígena:

Asseverou que o indivíduo que se declara indígena deve fazê-lo não porque simplesmente possui um parentesco distante, mas por possuir um vínculo cultural, sob pena de tornar-se um quotista que não proporcionará contribuições efetivas à sociedade e aos povos indígenas. Por isso, haveria de se discutir os critérios realmente capazes de ampliar o acesso justo de indígenas à UFMA. (UFMA, 2017, p.4)

Entretanto, o Procurador realiza uma equiparação entre as definições postas pela Convenção 169 da OIT (2011) e a definição afirmada pelo Decreto nº 5.051 de 19 de abril de 2004 que promulga a Convenção nº 169. A primeira afirma que a “autoidentificação como indígena ou tribal deve ser considerado como critério fundamental para definição dos grupos” (OIT, 2011, artigo 1º § 2). Já o Decreto nº 5051/2004, utiliza-se a expressão “consciência de

⁶⁴ A Convenção nº 169 da OIT que trata sobre Povos Indígenas e Tribais adotada em Genebra em 1989 retificou a Convenção 107 de 1957. Ela foi ratificada pelo governo brasileiro apenas em 2002 e entrou em vigor em 2003.

sua identidade indígena ou tribal”. O Procurador em sua fala equipara a autodeclaração à consciência da identidade indígena.

As definições dos documentos relacionam as autoidentificações ao grupo. Entretanto, partem inicialmente de uma identificação individual. Como afirma Viveiros de Castro (2005, p.14) a indianidade está diretamente relacionada a um coletivo. Não é e não pode ser pensada de forma individualizada. “Nesse sentido não existem índios, apenas comunidades, redes (d)e relações que se podem chamar indígenas.”.

Ao final de sua intervenção foi chamada a única liderança indígena que conseguiu se inscrever, Arão Guajajara, mas que não compareceu. Foram também chamadas as representantes da Funai: a primeira delas, advogada, que trabalhava na coordenação de processos educativos. Ela comentou sobre uma reunião que ocorrera em maio de 2015, a qual tratou da identidade indígena e o acesso às cotas, na qual a universidade se responsabilizava em ampliar a discussão. Ela entendia que aquela audiência era um dos efeitos dessa reunião.

A advogada da Funai lembrou que, naquele encontro, conversou com a universidade, sobre a questão das ações afirmativas e as denúncias dos índios. Afirmou que desde então viu as alterações que a UFMA fez como palestras sobre as ações afirmativas e mudança no edital, com a retificação da declaração indígena. Alegou, ainda, que a Lei de Cotas reúne várias especificidades, mas que não se poderia perder de vista a base legal dos direitos dos índios, o seu estatuto e a própria Constituição Federal. Além disso, afirmou não haver impedimento legal para se aplicar outros critérios de acesso às cotas dos índios, já que a universidade tem autonomia de estabelecer outros parâmetros.

[...] mas é só para a gente tentar entender que essa lei citada é mais um lei que faz um conjuntão de especificidades que são diferentes entre si. Isso acontece, acontece muito, ela é uma lei que não é específica para povos indígenas, tanto que é utilizado esse termo de autodeclaração. Mas só que assim, a gente não pode esquecer, é a base legal do direito dos povos indígenas, né? Então não é porque a lei versa de uma maneira de autodeclaração que eu vou me esquecer de toda a base legal de políticas e direitos indígenas. Eu não posso me esquecer [...], tem algo que tá meio esquecido mas é algo que não foi revogado, é o Estatuto do Índio. Ele fala em auto e hetero declaração. Revogado, nele ficou a questão da tutela pela Constituição, e a base da Constituição também garante várias interpretações muito diferentes do que essa lei traz, né? Lá na Funai a gente convive com isso sempre. Lei de conjuntões que a gente precisa puxar a especificidade. A gente não pode esquecer do direito à consulta aos povos indígenas. Então, a promulgação de uma lei em nenhum momento falou que revogou outras leis que ditavam sobre povos indígenas, né? Só que assim, [só estando atento] a essa lei e ao Sisu. Sinceramente, eu não consegui verificar nenhum obstáculo, tá, de se utilizar meios próprios para a lei adotadas no Sisu. No Sisu, por exemplo, a base é o Enem. Só que eles não falam *exclusivamente*(ênfase) o Enem, eles falam *com base em notas do Enem* (destaque na fala). E em vários momentos respeitando a autonomia da universidade, né? A universidade tem autonomia e, aliás, no termo de participação, eles falam: se tiver uma política, uma política afirmativa, apresente um rol de documentos que vocês

exigem porquê o candidato vai apresentar os exigidos pelos Sisu e pela universidade. (Audiência Pública, 10.10.2017)

Assim, como o Procurador e o Defensor Público, a representante da Funai falou sobre a não especificidade da Lei de Cotas, bem como sobre a impossibilidade de entendê-la de forma isolada, ou mesmo esquecendo o conjunto de legislação sobre os povos indígenas, inclusive a própria Constituição. A representante da Funai enfatizou que o índio, independentemente de onde ele esteja, tem o vínculo com a comunidade e sabe da história, do movimento indígena, tem a sua especificidade étnica. Esse conjunto de “elementos constitutivos da indianidade” pode ser exigido para preenchimento das cotas.

Tem a questão da cidade que pode ser por pressão de conflitos internos que eles se mudam, de conflito com as comunidades envolvidas, de conflitos fundiários [...] Isso não quer dizer porque ele mora na cidade que ele perdeu o vínculo com essa comunidade, né? Ele vai indicar o histórico da comunidade dele. Então é um indivíduo que é reconhecido pelo grupo enquanto tendo uma especificidade cultural, religiosa, de costumes de vida e tudo mais. Então se ele falar sobre a terra dele, histórico de luta do movimento indígena ele vai saber, políticas para povos indígenas ele vai saber. Assim qualquer uma outra pessoa saberia isso? [...] né? eu se não trabalhasse com isso não saberia né? Então tem várias opções. (FUNAI, Audiência Pública, 10.10.2017)

Como afirma Baniwa (2006, p. 167) sobre a questão política da autodeclaração de forma individualizada, enquanto um projeto ou diretriz individual, é inadequado para se pensar sobre os povos indígenas, pois a referência para a identificação das ações afirmativas na universidade deveria ser as comunidades indígenas.

Neste caso, as coletividades (aldeias, comunidades, povos e organizações indígenas) **deveriam ser as referências para a identificação dos estudantes, com toda a complexidade que isso implica.** Interessante neste caso é que não são os não-índios (mesmo com representação indígena) que decidem pelos índios, mas os próprios índios. Penso que o maior problema não é o mais correto moral, científica ou tecnicamente, **mas sim o mais legítimo.** A decisão legítima das comunidades para identificarem ou até indicarem seus candidatos não pressupõe negar o papel das técnicas, as quais podem subsidiar e qualificar os critérios de decisões das coletividades sem anular a autonomia dos grupos. (BANIWA, 2006, p.167, grifo nosso)

Como sugestões para a UFMA modificar seus atuais critérios, ou seu critério único, a Funai sugeriu diversas possibilidades, em especial, a consulta aos povos indígenas sobre seus direitos. Também enfatizou a necessidade de informá-los sobre os seus direitos.

A opção que a Funai sempre recomenda, enquanto qualificação de política pública, é o vestibular específico que não vejo obstáculo de uma prova específica aliada à prova do Enem, só que o principal de tudo isso é a consulta com os povos, né, e que para eles é interessante ter essa prova específica, ou não; outra coisa importante para a universidade, eu não sei se vocês já aplicam, ah [...] é a lei 11.641 de 2008 que traz

o conteúdo de povos tanto de ascendência negra quanto de indígenas, né? É uma lei que é para ser trabalhada por um público que não é esse que é um público em geral. Auxilia a quebrar preconceitos, a também pode ser vista como uma política afirmativa. Ela coloca todos os pares mas bem interessante também se na base nas comunidades indígenas fossem trabalhados alguns conceitos de empoderamento de direitos, sabe, de conscientização de vocês que lutaram por essa cota e ainda tem muito desafio a ser alcançado, né? Não conseguimos por exemplo o Programa Bolsa Permanência em universidades estaduais, isso traz empecilho enorme, o acesso é difícil e assim esse tipo de divulgação a eles próprios sobre o que foi essa luta, o que ainda falta e o que significa alguém por ventura tirar o direito dele de acessar a universidade isso é muito importante. Esse trabalho, assim, é mais de conscientização. (Audiência Pública, 10/10/2017)

A outra representante da Funai, a coordenadora regional, teve a palavra em seguida. Reafirmou a ideia de que apenas a autodeclaração como critério era insuficiente para o acesso às cotas e que os índios de Imperatriz reclamavam desse método da universidade, pois já haviam constatado fraudes nesse sistema. Manifestou a ideia de que apenas duas assinaturas como proposto pela Defensoria Pública não eram suficientes, pois, nas comunidades indígenas tinham muitas lideranças que eram capazes de identificar seus membros, como os caciques, os pajés, os professores.

Logo após a fala das representantes da Funai, falou um docente aposentado da universidade e quilombola. Afirmou ser negro apesar de sua avó ser indígena. Afirmou que qualquer ação acerca da etnia deveria levar em conta o sentimento de pertencimento étnico. E que apenas a autodeclaração é falha, pois é aberta a fraudes devendo a universidade construir critérios que garantam os direitos dos cotistas indígenas. Relatou, ainda, sobre sua participação na luta pelas ações afirmativas na universidade, e que as universidades avançaram mais nesse debate que a própria Lei de Cotas. Em sequência, teve a palavra a representante do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) que destacou a dívida imensa que se tem com os povos indígenas em relação à educação. Ela expressou a vontade de vários povos indígenas de estar presentes na audiência, mas não puderam ir.

A representante do Cimi defendeu a posição da Funai de não emitir documentos de comprovação de identidade indígena, e sim que os próprios povos indígenas que deveriam tomar as suas decisões. Ela salientou que a Universidade Estadual do Maranhão estava ofertando uma licenciatura intercultural e questionou porque a Universidade Federal ainda não havia feito o mesmo.

Ao final da fala do Cimi, o Defensor Público esclareceu as críticas que recebeu da Funai e do Cimi afirmando que eles não solicitaram a emissão de declaração de comprovação de pertencimento étnico pela Funai e que seriam pelo menos duas declarações assinadas pelas lideranças indígenas. Eles estabeleciam um mínimo, mas não tinha um número máximo de

declarações.

Depois das retificações apresentadas, o presidente da audiência perguntou à plateia se alguém gostaria de se manifestar. O estudante indígena Inaw'y Carneiro Pompeu Guajajara⁶⁵ pediu a palavra. Se identificou como aluno da universidade e da região de Barra do Corda. Agradeceu pela realização daquela audiência, classificando-a muito importante, pois há muito tempo os índios, as lideranças indígenas, reclamavam sobre a dificuldade em entrar na universidade:

Por onde eu passo tem assembleias, congressos que tratam da política indigenista, e sempre nos bastidores a gente conversa com as lideranças indígenas do Estado, e há bastante relatos reclamações, poxa [...] lá na minha região o pessoal não chega, não consegue ir para lá, entrar na universidade [...] Eu mesmo, em 2009, aconteceu que eu fui o terceiro suplente para a vaga de medicina, era na época que admitia a pessoa que era cadastrada em qualquer tipo de situação no Sisu, tanto ela ser negra, indígena e deficiência ela podia colocar em qualquer vaga e concorrer até o último dia. Aí, no final, as pessoas apareceram e a universidade, no momento, colocou minha vaga para a geral e não apareceu nenhum indígena para se inscrever e eu fui procurar a defensoria pública, só que sem condições de me manter aqui em São Luís, para correr atrás disso acabei voltando para a minha região. (Inaw'y Carneiro Pompeu Guajajara, audiência pública, outubro de 2017).

Para ele, a criação de uma comissão seria muito importante para poder verificar quem seria indígena, mas trabalhando em conjunto com as entidades dos movimentos indígenas:

A formação dessa comissão, para auxiliar na verificação dos indígenas que vão ocupar essas vagas, é extremamente importante. Porque a Funai é a entidade que tá aqui para a ajudar a nós indígenas mas só que todo mundo está vulnerável a erros, né? E o mais importante ainda é que essa comissão possa ser formada, que ela atue bem próximo com as entidades que lutam em prol das políticas indigenistas como a Coapima, a Coiab⁶⁶, e a Apib⁶⁷. (Inaw'y Carneiro Pompeu Guajajara, audiência pública, outubro de 2017)

Inaw'y disse entender que quem se beneficia da facilidade da autodeclaração sem ser índio está realizando uma violência contra os povos indígenas.

Assim, a autodeclaração de que quem chega aqui e se autointitula indígena simplesmente em prol desse direito, eu trato isso como uma agressão. É, é [...] uma agressão aos povos indígenas porque, vejamos bem, tem alguém da educação do estado? **O pessoal do estado fez um levantamento para a implementação daquele projeto de escola digna, e cederam as portas das situações, da situação atual das escolas indígenas aqui no Maranhão e puderam constatar que muitos indígenas, inclusive na minha aldeia, assim que tinham aula debaixo do pé de**

⁶⁵ Inaw'y é filha da liderança Caci. Ela é casada com Tenetehara e luta pelo direito dos povos indígenas. Os índios a reconhecem enquanto liderança. Seus filhos Inaw'y e Pinauê estão na UFMA. Sua filha Inaiury está cursando a licenciatura intercultural da UEMA.

⁶⁶ COIAB - Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira -, foi criada em uma reunião de líderes indígenas em abril de 1989.

⁶⁷ APIB - Articulação dos Povos Indígenas do Brasil -, é uma associação nacional de entidades que representam os povos indígenas do Brasil, criada em 2005.

manga ou [...] enfim [...] de forma que é impossível ter um grau de competitividade com a pessoa que se autodeclara indígena, como falado aqui, que mora numa cidade e tem toda uma estrutura. E uma pessoa naquela situação ela não é capaz de ter uma mesma visão do sucesso de outras pessoas que chegam simplesmente para ocupar esse direito dos indígenas. E eu queria ressaltar aqui, e que é muito importante, não só melhorar de forma eficaz a questão da educação étnica mas também apurar os casos de pessoas que já estudam aqui para ver se de fato eles são índios ou se eles vão conseguir concluir o curso [...]. (Audiência Pública, 10.10.2017, grifo nosso)

A diferença entre a educação que os não índios recebem e a educação nas aldeias com falta de estrutura faz com que a entrada na universidade se torne muito difícil para os índios. Inaw'y aponta a necessidade de melhorar a educação nas aldeias e averiguar os casos das pessoas que estão entrando nas vagas para indígenas na universidade como duas formas de melhorar o direito à educação para os índios.

Assim como o Inaw'y, Kari Guajajara possui a mesma posição sobre a relação entre a educação básica nas aldeias e o ensino superior. Ela destaca que, sobretudo para os índios que tiveram uma educação básica de má qualidade e sem recursos para se manter estudando é difícil entrar no ensino superior. Para ela, se nas aldeias tivesse uma educação de qualidade, as ações afirmativas não mais seriam necessárias para os índios.

Se nós tivéssemos uma educação de qualidade, uma educação que preparasse realmente os indígenas para ingressar na universidade, as cotas já não importariam mais. Poderiam acabar com as cotas. O problema é que não existe uma educação adequada. A educação indígena no Maranhão, por exemplo, virou comércio, né? Então por aí você já tira. As comunidades indígenas não têm a oportunidade de se preparar para o vestibular, não têm a oportunidade de [...] vamos dizer, de tentar dar um passo pra compreender um mundo que tá diferente, meio que tá engolindo a gente. Então a saída que a gente vê, o primeiro passo, é a universidade. Porque, querendo ou não, a gente vê a universidade como onde a gente vai aprender, vai abrir nossa visão, vai [...] o melhor espaço, a melhor oportunidade que os indígenas têm para compreender, apesar de suas dificuldades, é a universidade. E enquanto não tivermos uma educação de qualidade que prepare realmente os jovens indígenas, não só jovens, mas qualquer um que queira entrar na universidade para concorrer de igual, são necessárias as cotas, entendeu?⁶⁸

Em seguida, falou o seu irmão Pinauê, que estava presente na audiência. Ele falou sobre a diferença muito clara em quem se autodeclara índio ser sem índio: o pensar em si próprio.

A gente olha assim porque, querendo ou não, a gente participa de movimentos, a gente não conhece todos mas a gente tem um grande conhecimento da grande maioria dos povos indígenas e muitas vezes a gente sabe que ele não tem nada a ver. E a gente se sente lesionado nisso porque o que mais os povos indígenas esperam da gente é que [...] a gente que consegue com muita luta entrar em um curso federal, um curso como esse, é que a gente volte para a nossa terra e o que a gente

⁶⁸ Entrevista concedida por Kari. Entrevistadora: Ana Caroline Amorim Oliveira. Campus São Luís, UFMA, maio 2015.

conquistou que a gente leve para eles. **Porque lá realmente não tem essas questões que eles se autodeclaram, elas vão se [...] estão ali buscando o seu próprio benefício, infelizmente elas vão buscar o seu retorno financeiro para si próprio, estão pensando em si próprio. A gente que vem para cá para voltar para as suas terras, voltar para os seus parentes.** (Pinauê Guajajara, fala pública, 10/10/2017, grifo nosso)

O egoísmo e o individualismo dos não-índios em comparação com o pensamento voltado para o coletivo é o que diferencia um Tenetehara de um *karaiw* como apontou o Pinauê. Os Tenetehara vêm estudar para voltar para a terra, para os seus parentes. Como também já haviam relatado as jovens Kari Guajajara e Laís Guajajara.

Pinauê relata situações em que pessoas não-indígenas solicitaram que ele pedisse uma carta para o cacique para entrarem na universidade.

[...] é muito falho essa questão de, dessa regulação da documentação, porque eu já tive casos de fraude na minha aldeia, de amigos meus me ligaram [...] oh, to tentando entrar no curso de medicina. **Tem como tu conseguir a assinatura de dois caciques aí para mim e tal? Consegue aí para mim por favor? A assinatura de dois caciques. Ou então, até a Funai mesmo faz, como já foi falado, tem servidor que faz. Sempre tem uma maça podre, muitas vezes no meio.** E vão conseguir! Por mim, eu disse que não. Eu também deixei quieto, deixei pra lá. Mas vai saber se de outra forma ele conseguiu, ne? Entendeu? (Pinauê Guajajara, fala pública, 10/10/2017, grifo nosso)

A fala do Pinauê retrata que a autodeclaração, ao possuir um caráter individualista, permite que fraudes aconteçam. Baniwa (2013, p.19) caracteriza a autodeclaração como individualista e que, por consequência, nega a autonomia coletiva dos povos indígenas.

Considerando as experiências atuais, não existe algo tão individualista quanto o princípio da autodeclaração, pois ele nega totalmente a autonomia coletiva dos povos indígenas. Entendemos que o princípio da autodeclaração tem sua relevância, mas não pode ser a única forma de identificação étnica. Deveria ser associada a outros instrumentos de declaração ou identificação, como de pertencimento etnoterritorial ainda que como memória histórica, linguística e o reconhecimento de seu povo de pertencimento.

A última fala da audiência foi a do professor do Departamento de Sociologia e Antropologia que acompanhou as discussões das ações afirmativas, em 2007, durante a sua implantação na universidade, e destacou a diferença entre o movimento negro e o movimento indígena. Como a UFMA não tinha levado em consideração as especificidades indígenas, como consequência houve uma ausência da participação dos índios sobre as ações afirmativas criadas.

[...] é fundamental que a universidade busque ativamente esse diálogo com o movimento indígena, que é um processo que é diferente do movimento negro. O

movimento negro abre seu espaço, o movimento negro está presente nas cidades, está presente na universidade. **Aos poucos a presença indígena, aos poucos, se faz ver dentro da universidade, ne? Então está faltando um outro passo fundamental que é discutir a construção da política com o movimento indígena. Isso ainda não foi feito né?** (István Vargas, fala pública, 10/10/2017, grifo nosso)

No final da audiência, uma liderança indígena Guajajara entrou em contato para saber o que estava acontecendo e quem estava lá representando os povos indígenas e o movimento indígena. Falei para Cintia Guajajara, tia de Kari, que infelizmente os representantes indígenas não compareceram, mas que dois Guajajara que estudam na universidade falaram sobre suas experiências e colocaram as dificuldades que os parentes têm para ter acesso às vagas na universidade. Cintia disse que estava mais tranquila em saber que o povo Tenetehara estavam bem representadas por jovens Guajajara na audiência.

Ela agradeceu e repassou essa informação aos outros grupos. Dias depois na aldeia Lagoa Quieta, Cintia me explicou que os “parentes” estavam cobrando porque algumas lideranças como ela, que atuam na área da educação, não estavam presentes na audiência. Ela disse que não pôde ir porque não tinha recurso para o deslocamento até São Luís e depois voltar para a aldeia. Após essa informação sobre os dois jovens Guajajara, os parentes ficaram menos chateados.

Kari me relatou que também foi cobrada por não ter ido à audiência pública. Tanto por “parentes” quanto por “parceiros” que acompanham o movimento indígena, como o Cimi. Kari respondeu que ela já tinha feito a parte dela durante a graduação dela. Mas agora que ela já tinha terminado o curso que os outros parentes que entrassem que fizessem a sua parte.

Destacou-se, na fala de todos, a necessidade da criação de uma comissão para acompanhar a entrada das vagas indígenas, verificar a documentação dos candidatos e, principalmente, que estivesse em diálogo com as instituições de movimento indígena e/ou tivesse membros indígenas na comissão. Todas as sugestões foram encaminhadas à Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) para a decisão sobre os critérios para as vagas para indígenas através de um relatório final.

A ideia de transitoriedade permeia as políticas de ação afirmativa, pois tem-se o intuito de, após um determinado período, que elas não serão mais necessárias uma vez que as diferenças serão reparadas e desaparecerão. Ocorrendo enfim, uma inclusão dos excluídos. Em relação aos índios, as políticas indigenistas foram marcadas pelo caráter temporário das mesmas já que os povos indígenas, alvo daquelas ações do Estado, logo iriam se transformar em civilizados, trabalhadores, brancos e, por fim, desaparecer.

A antropóloga Souza (2017), em sua análise sobre as ações afirmativas para os índios,

identifica que o direito à educação diferenciada dos mesmos implica a impossibilidade de interpretar sua diferença como transitória. A perspectiva da transitoriedade das ações afirmativas traz em si os horizontes da aculturação ou da mestiçagem, qual seja, um horizonte epistemicida. No entanto, a garantia constitucional do direito à educação diferenciada bloquearia esse horizonte.

Os estudantes indígenas sempre chegarão (idealmente) de uma trajetória escolar diferenciada – não pode haver prazo para estas cotas, se é que poderá haver para alguma. Este é um dos aspectos, aliás, em que a especificidade do caso indígena talvez permita ver algo que tende a ficar oculto, mas que nem por isso está ausente: o quanto a perspectiva da *transitoriedade* das ações afirmativas parece supor os horizontes da aculturação ou da mestiçagem, isto é, uma subsunção da diferença que é ao mesmo tempo o ocultamento da violência que contra ela se dirige. Nestes termos, seu horizonte continua sendo epistemicida. O direito à educação diferenciada reconhecido constitucionalmente aos índios bloqueia esse horizonte [...]. (SOUZA, 2017, p.103)

Essa ideia de uma transitoriedade dos povos indígenas é combatida cotidianamente pelos índios, pelo movimento indígena através da cultura. Uma resistência cultural que dura há mais de quinhentos anos, como afirma a liderança Arão Guajajara, mesmo com as mudanças que vêm acontecendo nas festas das aldeias, particularmente, na T.I. Bacurizinho⁶⁹.

Precisamos resgatar isso em nós, vocês que são professores já praticam isso, precisam desenvolver isso, com mais profundidade na sala de aula, principalmente com as crianças que vocês trabalham, porque quem já tá grande, adulto, é um pouco complicado mudar a mentalidade, mas crianças vocês podem trabalhar isso, ter o orgulho de pegar o maracazinho e ficar cantando. E aqui tem muitos parentes que eu tenho orgulho de dizer que estão revitalizando, estão revigorando e não vão deixar essa cultura morrer porque têm orgulho de cantar que um deles aqui é o Magno, [...] e tem outros parentes aqui também. **São jovens que estão aí incentivando a prática da cultura e isso tem que se perpetuar. Se a gente conseguiu resistir por mais de trezentos, de quinhentos anos a gente tem a obrigação de continuar com esse trabalho. Porque japonês, mexicano, italiano e espanhol e governo brasileiro não vai levar isso para a sala de aula se não for através de nós que somos professores.** (Arão Marizé, fala pública, 02/1/2018, grifo nosso)

A ideia de resistência através da educação, seja escolar seja universitária, está presente também entre os Kaiowá como analisado pelo antropólogo Santos (2016, p. 206) tomando como base o pensamento do antropólogo Eliel Benites. A noção de resistência teria intrínseca a ela uma abertura ao outro, uma experimentação com setores do mundo colonial que constrói “espaços” e “fronteiras” nos quais a dominação é subvertida.

Para a concretização de uma mudança nos critérios da universidade, a Proen ficou aguardando uma última audiência de encerramento do inquérito de investigação pelo MPF já

⁶⁹ As mudanças culturais que estão acontecendo serão melhor analisadas no último capítulo da presente tese.

que foi o mesmo que solicitou a abertura do inquérito⁷⁰, segundo o funcionário da Diagrad, presidente da extinta Comissão.

Na seleção seguinte de Sisu da UFMA, da entrada de 2018.1, os critérios antigos permaneciam e saiu a lista de ingressantes para as vagas indígenas. Arão Guajajara ao ver a lista disse que a mesma não tem um único índio:

Essa semana, agora, saiu o nome lá de pessoas que sequer passam na frente da nossa aldeia, sequer têm uma fotografia de um indígena na sua casa. Oportunistas são pessoas que estão nos prejudicando, hoje em dia tem mais de 250, 300 pessoas não indígenas ocupando vagas de cotas indígenas na Universidade Federal do Maranhão. (Arão Guajajara, fala pública, 2/1/2018)

Quando falei para o responsável pelas matrículas da universidade que uma liderança indígena questionou aquelas pessoas como sendo índios e que não deveriam ocupar as cotas indígenas o funcionário disse que “a autodeclaração já está sendo questionada pelo MPF e que no mais não saberia responder” (Funcionário DIAGRAD, conversa informal, 08.02.18).

Esta é uma situação que ainda está em andamento até fevereiro de 2018 quando encerrei a pesquisa de campo. Devido à necessidade de se finalizar uma pesquisa delimitando um corte temporal, o presente trabalho deixa em aberto assim como está em “aberto” a posição da universidade sobre os novos critérios. No entanto, para os Guajajara uma a atitude a ser tomada é a da mobilização e enfrentamento diante dessa situação:

[...] a gente precisa, gente, eu tô falando pros parente, **a gente precisa se mobilizar, ir pro enfrentamento, se preciso for a gente tem que acampar na porta da universidade federal, pintados, nós vamos à luta.** Enquanto a gente não fizer isso, não chamar a atenção das autoridades, a gente vai sempre continuar vamos continuar passando dez anos, cinco anos, vinte anos, e a gente vai continuar sendo destrutado na porta como a gente está sendo. (Arão Guajajara, fala pública, 02/1/2018, grifo nosso)

Essa relação de tensão de que a qualquer momento está prestes a se transformar em um “conflito” ou numa “guerra” é antecipada por avisos dos índios, com sua indignação, com suas reclamações como atesta a fala da liderança Guajajara. A “guerra” é o recurso final para ser ouvido.

Os Tenetehara são conhecidos no estado do Maranhão pelas suas mobilizações como fechamento de estrada, ocupação de prédios, para reivindicar atendimento à saúde, à educação, proteção à terra indígena, entre outras demandas. Como afirma a liderança Arão

⁷⁰ Após a finalização do campo a audiência aconteceu com o intuito do MPF saber das ações que a universidade estava desenvolvendo para atender as necessidades dos povos indígenas em relação à autodeclaração. Posteriormente, a universidade criou comissões definitivas em todos os campi para atuar na verificação documental da autodeclaração de acordo com as exigências das comunidades indígenas em parceria com a Funai.

Guajajara, foi em razão da união e mobilização dos Tenetehara que hoje eles continuam aqui, mesmo depois de tantos anos de violência por parte do Estado, e que eles continuam “falando firme”.

Porque a intenção do governo nunca foi a de fortalecer a organização; o nosso projeto e o nosso trabalho sempre vieram na contramão de dizimar e acabar com nosso povo. Então por isso nunca foi interessante para governo nenhum dizer que os indígenas teriam que ser fortalecidos para defender, temos provas de todas as ordens – mas não conseguiram. Durante esses quinhentos anos [...] que vai fazer agora nós conseguimos resistir e nós somos forte. E então nós conseguimos chegar aqui [...] mesmo que aconteçam problemas internos entre nós, mas nós sim, ainda temos a união entre nós. E isso tem nos fortalecido. E nossas crianças estão aí, nós Guajajara temos mais de trezentos anos de contato, mas nós estamos aqui **falando firme**. Estamos mantendo a nossa Festa do Moqueado, a nossa Festa da Menina Moça, Festa do Mel, Festa dos Rapazes [...] – não conseguiram. **Apesar de todos os ataques contra o nosso povo estamos aqui, resistentes** (Arão Guajajara, fala pública, 02/1/2018, grifo nosso)

Os Tenetehara continuam “falando firme”, como afirma a liderança Arão. Gallois (2002), antropóloga que pesquisa os Waiãpi desde a década de 1970, analisa os discursos políticos dos chefes Waiãpi, denominados “nossas falas duras”. Esses discursos políticos são compreendidos pela autora enquanto discurso-ação que realiza uma intervenção e uma resistência por parte dos índios.

Os discursos políticos seriam o *locus* privilegiado para a formulação da auto representação étnica que desponta paralelamente à atualização da teoria do branco. Por tudo isso, **essas falas inscrevem-se numa estratégia social e cultural mais ampla, relacionada com um projeto de resistência política**, estratégia esta que também encerra um duplo movimento retro e prospectivo de revisão da auto representação. [...]. E, inversamente, o caráter profético muito marcado de seus discursos reivindicatórios corresponde a uma forma de resistência ativa, que lhes permite auto afirmar-se em oposição aos brancos de quem se querem diferenciar, não apenas por referência a um passado, mas, sobretudo na perspectiva do que querem para o futuro das relações interétnicas. (GALLOIS, 2002, p. 232, grifo nosso)

O discurso político proferido pela liderança Tenetehara se inscreve numa estratégia social e cultural com objetivo de uma resistência política dos índios expressa pela própria fala em si. “Uma resistência ativa” que relaciona tanto o passado quando o futuro do povo Tenetehara. Nessa relação com os *karaiw*, ao longo de quinhentos anos, os Tenetehara continuam a “falar firme”.

O valor da palavra é destacado para o “chefe” indígena. O etnólogo Clastres (2013a) em sua análise sobre os cantos Guayaki e a linguagem entre eles, compreende que a palavra não se destina a nenhuma escuta, ela é o seu próprio fim e valor. Por outro lado, a linguagem não deixa de ser o lugar do sentido. Uma natureza dupla e essencial da linguagem é repousada

sobre a possibilidade de seu desdobramento em signo e valor.

Separadas de sua natureza de signos, as palavras não se destinam a nenhuma escuta, são elas mesmas seu próprio fim, e, para quem as pronuncia, se convertem em valores. Por outro lado, transformando-se de sistemas de signos móveis emissores e receptores em pura posição de valor para um Ego, a linguagem não deixa, no entanto, de ser o lugar de sentido: o metassocial não é absolutamente o infraindividual, o canto solitário do caçador não é o discurso de um louco e suas palavras não são gritos. **O sentido subsiste, desprovido de toda mensagem, e é em sua permanência absoluta que repousa o valor da palavra como valor.** (CLASTRES, 2013a, p.142, grifo nosso)

“Protetores da palavra”, como afirma Helene Clastres sobre os ameríndios. A palavra enquanto um bem comum, o lugar verdadeiro de seu ser. É através do bom uso da linguagem que eles se libertam do mundo de relações ao qual estão atados.

Protetores da palavra, então, os índios sabem aquilo de que em nossa sociedade pensadores e poetas não se esqueceram, **que ela é o bem comum, o lugar verdadeiro de seu ser tal é a lição dos selvagens sobre o bom uso da linguagem.** Cantos, rezas, mitos [...] as palavras sozinhas lhes permitem realizar o desejo de se libertarem do mundo de relações ao qual estão atados, e tanto o canto guayaki como a fala profética estão lá justamente para traduzir, realizar em palavras ‘o sonho universal de não sermos o que somos’. (CLASTRES, 2016, p.378, grifo nosso)

A fala profética da liderança Tenetehara realiza em palavras o desejo de se libertarem do mundo de relações ao qual estão atados e que através da fala, da palavra, se libertam: é a resistência através da palavra, da fala.

2.2 A atualização da guerra entre os Tenetehara através da luta pela universidade

Os Tenetehara em suas falas sobre ter direito à educação, em especial, entrar na universidade remetem à resistência e à luta dos Tenetehara/Guajajara. As expressões como resistência, luta, bandeira de luta e guerra são comuns nas falas dos Tenetehara. Em vários momentos ao longo da pesquisa de campo foi colocado pelos índios sobre a resistência em relação à manutenção dos costumes e por estarem vivos mesmo com quatrocentos anos de convívio com a sociedade não-indígena, os *karaiw*.

Clastres (2014) afirma que as sociedades ameríndias devem ser pensadas como enquanto sociedade de troca e da guerra. A guerra é o meio de um fim político. Os Tenetehara é um povo marcado por guerras contra outros povos indígenas e contra a sociedade não-indígena. Eles estabeleceram relações de aproximações e de afastamentos em relação aos

karaiw durante esses anos de relação. A forma de fazer política entre os Tenetehara acontece por meio da guerra, ou da atualização da guerra.

Os Tenetehara da região de Barra de Corda e Grajaú tem viva em sua memória e em sua fala a última grande guerra com os brancos conhecido como Revolta de Alto Alegre e pelos não - índios como Massacre de Alto Alegre.

Nessa relação com os não-índios os Tenetehara foram sendo conhecidos como um povo guerreiro. Muitos conflitos ocorreram entre os guerreiros Tupi e entre os colonizadores. No período imperial ou da política indigenista provincial, dois conflitos entre os Tenetehara e os colonizadores ocorreram: em 1867 em Palmeira Torta situado no rio Grajaú (MA) e outro em 1876 na Colônia Dous Braços, alto rio Mearim próximo a Barra do Corda. As duas rebeliões indígenas foram uma reação dos índios à exploração da mão-de-obra indígena especialmente nos trabalhos na lavoura (ZANNONI, 1999; GOMES, 2002).

No início do século XX, em 1901, os Tenetehara entraram em guerra com os frades capuchinhos. Os Tenetehara chamam esse acontecimento de Revolta de Alto Alegre ou o Tempo de Alto Alegre e os não-índios denominam de Massacre de Alto Alegre. Expressão que foi cunhada pela Igreja e pela população não-indígena e largamente difundida pelos jornais da época (GOMES, 2002).

A guerra que se desencadeia em 1901 tem início com a chegada dos capuchinhos italianos para a província do Maranhão para a catequese dos índios em 1895. Eles fundaram o Instituto Indígena internato para meninos indígenas de até 14 anos na cidade de Barra do Corda.

Nesse momento, os pais não punham resistência a que seus filhos deixassem as aldeias e fossem morar em Barra do Corda e aprender com os não-índios. Além dos Tenetehara haviam Canela e alguns Mateiros como eram chamados os Timbira da Mata. Os moradores de Barra do Corda estavam incomodados e haviam rumores de que os moradores incitavam os índios a levarem os filhos de volta para as suas aldeias pois eles poderiam ser recrutados pela Armada Nacional⁷¹. Outro motivo era uma recém aprovada proibição do catecismo nas escolas públicas. Diante desse contexto, os capuchinhos decidiram criar uma missão dentro do território indígena para proteger o projeto de catequização dos frades (GOMES, 2002).

Dois anos depois, eles fundaram um internato para meninas com a ajuda das irmãs capuchinhas de Gênova chamado de Missão de São José da Providência do Alto Alegre. Os capuchinos se instalaram perto da aldeia dos Tenetehara através da compra de terras de um

⁷¹ Era a denominação da antiga Marinha de Guerra Brasileira do período Imperial (1822-1889) que surgiu com a Independência do Brasil.

cearense que havia se instalado perto das aldeias para estabelecer relações comerciais com os índios (GOMES, 2002; ZANNONI, 1999).

Os frades realizaram um levantamento sobre a população indígena que eles poderiam atender na região de Barra do Corda e Grajaú. Eram 22 aldeias com 2200 índios, sendo: 18 aldeias Tenetehara com população de 1500 índios, 2 aldeias Timbira e 2 Canela (GOMES, 2002, p. 266). A maioria dos internos eram Tenetehara, alguns Timbira e por volta de 8 meninas filhas da elite barra-cordense. Ao longo do tempo as aldeias foram se mudando para as proximidades do internato estabelecendo mais relações com a missão através do trabalho em suas obras e nas lavouras de algodão e cana-de-açúcar (GOMES, 2002).

O regime de internato se iniciava com a reclusão das crianças, meninos e meninas, impedindo os pais de verem os seus filhos. A historiadora Faria (1981) descreve as tensões que já existiam na Colônia São José da Providência no sítio de Alto Alegre entre os frades e os Tenetehara acerca da retirada das crianças do convívio familiar e do seu isolamento.

Nos documentos e atas do processo após essa revolta (1901) que a autora analisa, constam as tentativas dos Tenetehara de dissuadir os frades a devolverem os seus filhos.

Manuel Justino, um dos chefes das Aldeias Guajajaras residentes no Alto Alegre, também dirigiu-se ao Frei Renaldo e pediu a este haver sua filha que estava recolhida no Convento e Frei Renaldo lhe respondeu que não só não consentia em realizar-se o que lhe pedia como estava disposto a proibir que sua mulher fosse continuamente levar comidas, frutas à mesma filha [...]. (SÃO LUÍS, 1901 apud FARIA, 1981, p.31)

Os índios viviam descontentes com a brusca retirada de seus filhos e a impossibilidade de vê-los. Atritos ocorriam cada vez que tentavam entrar em contato com as crianças. Além do isolamento dos seus filhos, os Tenetehara passaram a conviver com várias interferências impostas pelos capuchinhos na vida das aldeias. A poligamia e o divórcio eram proibidos. Para os frades, a facilidade com que os índios se juntavam e se separavam eram vistos como escandalosos e pecaminosos sendo alvo de proibição e punição com castigos corporais por parte dos religiosos (GOMES, 2002).

Em janeiro de 1900, ocorreu uma epidemia matando várias crianças. Há divergências de informações entre os pesquisadores. A historiadora Faria (1981) relata que uma epidemia de sarampo matou 42 das 82 meninas índias que estavam internadas. O antropólogo Gomes (2002) afirma ter sido um surto de varíola seguido de um surto de tétano matando 28 das 82 índias. O acontecimento em si é a morte de dezenas de crianças indígenas e a continuação da proibição dos pais em verem seus filhos. Os relatos contemporâneos dos Tenetehara afirmam que as crianças mortas eram jogadas no rio sem os pais se despedirem de seus filhos. As

freiras enviam cartas para os superiores na Itália informando os problemas acerca da epidemia de sarampo no internato:

Na Colônia estoura uma epidemia dizimando as crianças em poucos dias [...] A nossa casa dentro de poucas horas encheu-se de cabocos [...] e todos para ver a própria filha. Para sossegá-los, já que receiávamos uma revolta tivemos que hospedar e manter por dois dias e duas noites as mães das meninas. A nossa residência transformou-se numa verdadeira aldeia; cantavam, bradavam, choravam e nós correndo para junto de uma ou de outra e acariciando-as para que não nos levassem as crianças. (SÃO LUÍS, 1901 apud FARIA, 1981, p.32)

Outra tensão aconteceu meses depois, em setembro do mesmo ano, envolvendo o que os frades chamavam de “indisciplina” por parte de um Tenetehara: João Caburé ou Caboré. Conhecido pelos índios como *Kawiré Imàn*, Caburé havia se casado com uma branca através de um ritual realizado pelos frades. Posteriormente, ele se casa com uma Tenetehara e “abandona” a sua esposa branca. Quando os frades tomam ciência do acontecimento punem o Caburé prendendo-o no prédio da missão “ora pelos braços, ora pelos pés, ora pelo pescoço” durante um mês (GOMES, 2002).

Após a saída do Caburé do castigo, ele começou a organizar um levante contra a missão conversando com os parentes de todas as aldeias da região. Os religiosos foram informados da intenção de vingança do Caburé mas eles não acreditaram que uma retaliação por parte dos índios iriam acontecer. Em 13 de abril de 1901, Caburé, acompanhado por algumas dezenas de líderes Tenetehara e um número indefinido de guerreiros, além de mulheres e filhos, em torno de quatrocentas pessoas, atacaram a missão de Alto Alegre. Os Tenetehara chegaram no momento da missa matando todos que estavam presentes na missão (GOMES, 2002).

Durante dois meses, os guerreiros resistiram aos ataques militares vindos de Barra do Corda e Grajaú até que foram vencidos por uma força militar composta por setenta soldados vinda de Barra do Corda, uma unidade militar vinda de Grajaú e quarenta índios Canela. Os índios Timbira, que já possuíam uma relação de rivalidade com os Tenetehara, se tornaram aliados dos não-índios durante a revolta. Essa aliança entre os Canela e os brancos tornaram a relação entre os dois povos ainda mais tensa e desconfiada até hoje.

Os líderes da revolta foram presos e julgados. Não se sabe o que aconteceu com os outros líderes que também foram presos. Tem-se informações apenas do líder *Kawiré Imàn* que foi julgado recebendo a prisão perpétua. Entretanto, em agosto de 1901 ele apareceu morto em sua cela.

Esse conflito ganhou um caráter generalizado com a reunião de líderes de famílias

extensas pela liderança principal, o Caburé, contrastando com a comum disposição política de famílias extensas com seus chefes de famílias. Após a revolta, houve uma dispersão dos Tenetehara para várias regiões, por medo dos ataques e perseguições dos não-índios como Grajaú, Zutiwa, Pindaré e Gurupi, com várias famílias se refugiando nessas regiões.

Clastres (2014) compreende a fragmentação enquanto um efeito e um fim da guerra. Essa aparente unidade surge para a guerra, para, em seguida, surgir a fragmentação, a dispersão das unidades sociopolíticas. A sociedade indígena em seu seio quer a dispersão – a dispersão que aconteceu após a Revolta de Alto Alegre pode ser lida enquanto um fim da própria guerra travada pelos Tenetehara com os frades capuchinhos que já há alguns anos estava concentrando ao redor da missão várias aldeias. Contra a concentração do poder imposto pelos frades, os índios acionaram o idioma da guerra.

[...] não é a guerra que é o efeito da fragmentação, a fragmentação é que é o efeito da guerra. E não é somente o efeito, mas a finalidade: a guerra é ao mesmo tempo a causa e o meio de um efeito e de um fim buscados, a fragmentação da sociedade primitiva. Em seu ser, a sociedade primitiva *quer* a dispersão. Esse querer da fragmentação pertence ao ser social primitivo que se institui como tal na e pela realização dessa vontade sociológica. Em outras palavras, a guerra primitiva é o meio de um fim político. (CLASTRES, 2014, p.235)

Essa grande guerra dos Tenetehara é lembrada constantemente pelos índios como uma forma de mobilização indígena e de resistência de um povo guerreiro. “Ali foi um movimento indígena organizado porque, se não fosse, até hoje os parentes estavam lá sendo dizimados e talvez até deixassem de ser Guajajara. Foi nessa revolta que conseguimos escrever a nossa história”. (Arão Guajajara, fala pública, janeiro de 2018)

Foi através da guerra que os Tenetehara conseguiram se manter Tenetehara impedindo de se tornarem brancos e permanecendo índios. O estado de guerra segundo Clastres é o principal meio que a sociedade ameríndia utiliza para impedir a mudança social.

O estado de guerra permanente e a guerra efetiva periodicamente se revelam como o principal meio que a sociedade primitiva utiliza para impedir a mudança social. A permanência da sociedade primitiva passa pela permanência do estado de guerra, a aplicação da política interna (manter intacto o Nós indiviso e autônomo) passa pela aplicação da política externa (concluir alianças para fazer a guerra) [...]. (CLASTRES, 2014, p. 249-250)

O antropólogo Sztutman (2012) utiliza a noção de “cosmopolítica” a partir de Bruno Latour e Isabelle Stengers para pensar o xamanismo ameríndio e suas derivas compreendendo a ação política ameríndia. A cosmopolítica seria uma recusa à oposição entre o cosmos, como

um domínio dado, e a política como um domínio construído. “Em outras palavras, o ‘cosmos’ evita os limites estreitos da política, enquanto a ‘política’ evita o fechamento estreito de um cosmos em um número finito entidades” (SZTUTMAN, 2012, p.100). Entre os Tenetehara, a guerra enquanto manutenção da diferença está relacionada diretamente com as suas entidades, seus mitos, seus encantados, suas festas culturais.

Como relata Dona Suluene Guajajara, T.I. Araribóia, sobre a planta *muka muka* que servia de proteção na guerra escondendo os guerreiros:

E essa planta, ela, muito antes ela **escondia** a pessoa. Nossos...tem pessoas pesquisando porque o povo Guajajara após quinhentos anos, quase quatrocentos anos de contato eles ainda são um povo resistente, um povo numeroso. **Tão pesquisando o que que levou essa resistência, né? E a nossa vó falava. Quem tinha o muka muka, muitas vezes na guerra escondia.** Ela já foi uma planta mais poderosa ainda, ne. Ela é uma planta que é para ficar escondida na casa da gente, ou na roça pra ninguém olhar e quem usava ia para guerra e alguém vier para lhe pegar, esconde. A planta esconde. Ela é uma planta com poder espiritual e é pajé a planta. (Dona Suluene Guajajara, Aldeia Lagoa Quieta, outubro de 2017, grifo nosso)

A sobrevivência e a resistência do povo Tenetehara se deu também pela proteção espiritual da planta *muka muka*, planta dos pajés, que protegia os Tenetehara na guerra. A política ameríndia Tenetehara é um campo de relação entre eles e as plantas, entre humanos e não humanos, enfim, uma cosmopolítica Tenetehara.

Cohn(2005) identifica que entre os Xikrin, em virtude do processo de “pacificação” estabelecido com o Estado brasileiro, eles reinventam o estado de guerra com a sociedade não-indígena, tendo como referência um estado de guerra latente que produz as relações e a manutenção das diferenciações necessárias para a construção do ser Mebengokré.

Mais uma vez, trago o resumo desses relatos que eles nos revelam, mais do que eventos e a história recente, uma ênfase e um modo de pensar essa história. Nesses casos, os relatos pautam a antiguidade da ocupação dessas terras(...), a capacidade guerreira e a produtividade dessa guerra reinventada.(COHN, 2005, p. 165).

O estado de guerra ainda permanece, como afirma Arão, através da versão da Igreja sobre a Revolta de Alto Alegre e dos seus mártires que morreram santos. Esta versão contada às crianças de Barra do Corda e exposta na fachada da igreja matriz da cidade atualiza a guerra entre Tenetehara e *karaiw*.

Sabe o que foi que a igreja fez? Depois disso? Implantou lá em Barra do Corda um ódio e um preconceito permanente, estão lá as fotografias das treze freiras com padres na frente da igreja. A criança de Barra do Corda quando anda na rua e a mãe pergunta: quem são aqueles? Aqueles são os padres, os santos que os índios mataram. A gente fica de ruim e eles ficam santificados. Eles têm uma santificação merecida, mas o *Kawiré Imàn* esse sim é o nosso santo, o nosso protetor indígena (Arão Guajajara, fala pública, 01/2/2018).

Na fachada da Igreja na praça central da cidade existem as fotos dos freiras e frades que foram mortos na Revolta de Alto Alegre. “São os santos que os índios mataram. A gente fica de ruim e eles ficam santificados”. Em razão dessa versão dessa memória constantemente lembrada pela Igreja, os índios são vistos negativamente na cidade de Barra do Corda criando uma situação de tensão entre índios e brancos.

Figura 2 - Igreja Nossa senhora da conceição onde em sua fachada frontal há as imagens dos mártires do massacre de Alto Alegre, Barra do Corda -Maranhão

Fonte: TripMondo (2018).

Atualmente, os Tenetehara conseguiram aprovar uma lei que irá construir uma estátua de bronze do cacique Caburé que será erguida no local onde ele foi enterrado na cidade de Barra do Corda⁷².

Por contraponto, não existe a versão dos índios Tenetehara sobre essa história para os índios. Arão fala sobre o desafio que eles têm em escrever a própria história com a ajuda da universidade.

Tive na Universidade Federal do Goiás-UFG, e lá Magno [Guajajara, T.I. Cana Brava] tem diretor, e um outro lá que serve, que é historiador e que é lá da Universidade Federal de Goiás-UFG, tem interesse mudar, de contar a história do nosso ponto de vista e não do ponto de vista dos não indígenas. A gente precisa ter isso. A gente precisa [...] ir lá no Alto Alegre onde hoje é o [...] morreram mais de duzentas mães de peito inchado, mais de centenas de crianças que viviam em isolamento, morreram mais de centenas de crianças vítimas de sarampo, todos os

⁷² O projeto de resgate à memória do Caburé foi encabeçado pela liderança Caci. Ela é vereadora da cidade de Barra do Corda casada com um Tenetehara e se tornou uma liderança do povo. Ela é mãe do Inaw'y e do Pinauê que estudam na UFMA e da Inaiury Guajajara que estuda na licenciatura intercultural da UEMA.

parentes foram escravizados, quantos os parentes foram assassinados, quantos parentes não foram mortos, quantos parentes não foram presos, desrespeitados e isso a história nunca vai contar [...] e a gente tem a obrigação de escrever e de contar isso. (Arão Guajajara, fala pública, 01/2/2018)

Outro elemento que os Tenetehara criticam sobre uma visão negativa acerca deles é o documentário que narra essa guerra intitulado de “O Massacre de Alto Alegre” (2005). Os índios reclamam do nome do filme que reforça a visão de mártires dos frades e freiras. O filme começa com os índios atacando a missão durante a missa e matando todos na igreja. Não conta a versão dos índios, mas sim a versão dos *karaiw*. Mesmo o documentário possuindo as falas de vários Tenetehara, os índios não gostam desse filme pois não mostram a verdadeira razão que os índios foram à guerra.

Diante disso, a necessidade dos Tenetehara em expor, escrever, criar uma outra narrativa que expresse a narrativa deles. Arão relata o convite feito pela UFG para realizar um filme com a versão dos Tenetehara. A universidade, contribuindo para os índios, escreveu a história do ponto de vista deles e divulgou os motivos que levaram os índios a fazer esse “acerto de contas”.

Inclusive, viu Magno [Guajajara, T.I. Canabrava], ele diz que faz um filme a custo zero para o povo [...] mas precisa ter uma referência para fazer o contato com esse povo lá. É fácil para você, porque eu posso fazer parte do trabalho. Vocês que são da região, têm uma contribuição melhor para fazer em relação a esse trabalho. **E essa história precisa ser escrita do ponto de vista do nosso povo, do nosso olhar. Porque eles nunca vão colocar isso da forma como ela tá escrita, ela não pode continuar.** Tem um vídeo aí de 15, 20 minutos, um videozinho⁷³ aí, vocês podem olhar na internet, inclusive meu irmão Ademar ele foi precipitado e participou desse filme ele faz o papel de *Caboré* [...] um doido lá no filme. Eu analisando esse filme, hoje – eu assim assisto de vez em quando – porque o que eu sei da história, primeiro começa com a ideia de catequizar os indígenas com a chegada dos padres, das freiras e tudo mais, viu? E também o que o professor falou ainda pouco da colonização, da ocupação da região ali, da região do Barra do Corda [...] pelo governo do Maranhão na época, e aí foi pegando as crianças porque diziam que aquelas almas pequenas tinham que ser estudadas, tinham que trazer para perto de Deus, e essa estratégias foram sendo disseminadas e também a proibição de reprodução dentro da própria comunidade. Você vai ter apenas dois filhos, somente depois disso aqui você não vai ter [...] criança, ter filho. Então tudo era limitado. Era sobre a ordem dessas pessoas que chegaram lá. Então, quando esse filme aparece, ele já aparece o contrário. Esse filme que eu tô falando, tá no Google aí. [...] aparecem os parentes atirando na igreja às 3h da manhã, atirando em todo mundo, aí tem depoimentos e tal e tudo, [...] Quem não conhece a história nessa invasão da igreja, o padre tá lá bonzinho, os perversos, chegaram bagunçando a missa do padre. **Ninguém explica o que levou a essa situação que chegou, essa revolta. [...] para chegar no ponto que chega que é esse conflito, a esse acerto de contas.** (Arão Guajajara, fala pública, 01/2/2018, grifo nosso)

Esse “acerto de contas” realizado pelos Tenetehara em relação aos *karaiw* foi uma

⁷³ Filme “O Massacre de Alto Alegre” dirigido por Murilo Santos (2005).

forma de resistência dos índios em relação à sociedade não-indígena que estava querendo dizimá-los. Os Tenetehara dizem que atualmente essa tentativa por parte do Estado ainda acontece, mas de outras formas. Agora é pela tinta de caneta que o Estado tira os direitos dos povos indígenas garantidos na Constituição.

Hoje eu vejo que a resistência é que faz eu estar aqui, que faz Alessandra estar aqui, os parentes estar aqui é essa resistência. Mas eu não precisava tá resistindo, porque a Constituição foi criada para garantir e que o governo [...] não quer e não obedece. Eu sei que hoje o cenário que a gente tá, as professoras, as professoras não-indígena deles quando olham eles devem estar pensando assim: meu deus, olha...nosso país, aos poucos, eu não quero entrar em política mas é impossível falar de educação falar, de desenvolvimento, falar de cultura se os caras estão lá acabando com a gente. Tudo por causa dessa tinta aqui, caneta, matavam nossos parentes de bala, primeiro matava de bala, tudo, e hoje não, é uma **canetinha assim** (Magno Guajajara, setembro de 2017, grifo nosso).

O fortalecimento que os Tenetehara têm hoje se dá pela educação, como afirma Magno Guajajara, T.I. Canabrava. “Porque que hoje estamos fortalecidos? Porque que tem um Guajajara falando aqui na frente, por quê? Por causa da educação. Embora não seja a educação tão, não seja, a educação almejada, é [...] como diz meu irmão ‘dá pro gasto’ [...]” (Magno Guajajara, fala pública, setembro de 2017).

Os Tenetehara continuam sua relação de resistência e de guerra com os não indígenas, atualizada através da luta pela educação. Educação, enquanto resistência. Os povos indígenas são um exemplo de *(re)existência* secular a uma guerra feroz contra eles para *(des)existi-los*, fazê-los desaparecer, seja matando-os, seja desindianizando-os, como afirma Viveiros de Castro (2017).

Não é porque os Tenetehara têm acesso à educação, que vai deixar de ser índio, como afirma Arão Guajajara. Eles continuam *(re)existindo*.

E dizer a todos aqui que **a gente tá ficando um pouquinho sabido, do ponto de vista dos brancos, a gente não precisa mais andar pelado, andar catando macaúba, andar pintado, andar pensando no rio, andar com as coisas do lado de fora para dizer que é índio**, não precisa andar desse jeito, até porque não tem mais macaúba, não tem mais pitomba, não tem mais peixe, não tem mais caça, não tem mais madeira, não tem mais rio. Acabaram com tudo. Mas mesmo que tivesse, **a gente tem que fazer todo um esforço para ser médico, para ser dentista, para ser advogado, para ser tudo o que for**. Aí tem uma frase, que essa frase é histórica. Eu posso ser quem você é, sem nunca deixar de ser quem eu sou⁷⁴ (Arão Marizé Guajajara, fala pública, 01/02/2018, grifo nosso).

Arão coloca que os Tenetehara que estão ficando um pouquinho mais sabido, do ponto de vista dos não-índios, não precisa andar pelado, andar pintado para continuar a ser índio. Se

⁷⁴ Frase de autoria de Marcos Terena que a proferiu na época da ditadura militar num contexto de afirmação da indianidade perante o Estado.

esforçar para fazer faculdade e se formar dentista, médico e advogado “para ser tudo o que for” é também continuar a ser Tenetehara.

A antropóloga Vieira (2010) identifica entre os Maxacali uma atualização da guerra através da pacificação do branco pela educação. O complexo xamânico-guerreiro dos Maxacali é movido pela pedração(imitação) da magia alheia visando a pacificação dos inimigos.

A educação é compreendida dentro desse complexo a fim de “conquistar uma vida melhor” pelos Maxacali. “Através de livros bilíngues que carregam esta ideia de cartilha ou bíblia, os Maxacali buscam mostrar que, assim como os brancos, tem língua e histórias próprias e, portanto, direito à diferença e à continuidade histórica (VIEIRA, 2010, p. 148). Os Tenetehara, assim como os Maxacali, querem entrar na universidade para poderem ser quem eles quiserem ser para poderem continuar a serem quem eles são.

No próximo capítulo iremos tratar sobre a experiência da Licenciatura Intercultural realizada pela Universidade do Estado do Maranhão, outra modalidade de ensino superior para índios. Como afirma Carneiro da Cunha (2014, p. 9) acerca da etnografia para se compreender as políticas culturais para os índios: “enquanto os números agregados são a via preferencial das políticas, é pela etnografia que elas são testadas.”.

3 “ENTRE O QUE É POSSÍVEL E O QUE É EXIGIDO”: UMA ETNOGRAFIA DO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO

Este capítulo descreve a construção do curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). O objetivo deste capítulo é compreender os efeitos de uma política cultural (CARNEIRO DA CUNHA, 2014) num processo de indigenização da universidade (SAHLINS, 1997). Neste caso, trata-se de uma política de ensino superior para os índios Tenetehara/Guajajara. Realizei uma etnografia da Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena da UEMA, destacando os eventos que a impulsionaram até a sua concretização e desenvolvimento do curso.

Caracterizo esse percurso da Licenciatura Intercultural – entre idas e vindas de documentos, reuniões, ausências, pausas e continuidades –, pela expressão “a arte de burocratizar”, como denominam as antropólogas De Fiore et al. (2017) sobre o percurso burocrático do projeto das ações afirmativas na Universidade de São Paulo (USP), em especial, a política de cotas no Programa de Pós-Graduação em Antropologia (DE FIORI et al., 2017).

O curso teve início em julho de 2016 e está atualmente na sua quarta etapa (janeiro/fevereiro de 2018). O curso surge da demanda dos povos indígenas do Maranhão, em particular do povo Tenetehara/Guajajara. Os Tenetehara são maiores quantitativamente, com maior número de terras indígenas demarcadas, índios professores com magistério indígena ou magistério não indígena realizado em faculdades particulares. Os indígenas professores em sua grande maioria concluíram sua formação de magistério através do Curso de Magistério Indígena ofertado pelo governo do estado.

O referido curso teve uma duração de seis anos (1996-2002), com a formação de 146 professores indígenas dos povos Ka’apor, Tenetehara/Guajajara, Ramkokamekra, Apaniekra, Pyhop cati, Krĩkati e Krepunkateyê (SOARES, 2005). Foi a primeira e única formação concluída de professores indígenas pelo governo do estado⁷⁵.

⁷⁵ A segunda turma do Magistério Intercultural Indígena (como atualmente vem sendo denominado) teve início em 2008 com descontinuidades das etapas de formação, com suspensão das atividades em 2010. O curso foi retomado em julho de 2017 pelo governo do estado em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O curso possui 246 professores indígenas dos povos Tenetehara/Guajajara, Ka’apor, Ramkokamekra/Canela, Apaniekra/Canela, Pyhop cati, Krenyê e Krĩkati que atuam nas escolas das aldeias indígenas (MARANHÃO, 2017). Alguns dos indígenas, em particular os Tenetehara, que estão fazendo o magistério também estão cursando a licenciatura intercultural da UEMA.

Este hiato entre a conclusão da primeira turma de magistério indígena e o início da segunda turma fez com que muitos professores indígenas buscassem uma formação em instituições particulares. Como aconteceu na região de Pindaré, onde os professores Tenetehara/Guajajara fizeram o magistério não específico em virtude da descontinuidade do magistério indígena⁷⁶. A necessidade de ter uma formação para poder atuar nas escolas das aldeias fez com que os indígenas professores buscassem na cidade um curso particular. As professoras Tenetehara se juntaram e fizeram juntas o magistério na cidade de Santa Inês (MA) pois assim elas não ficavam sozinhas e uma ajudava a outra a terminar o curso.

Um segundo movimento realizado pelos professores indígenas, devido à ausência de ações do Estado em relação à formação docente, foi a busca de uma licenciatura intercultural em outro estado: a Licenciatura de Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás (UFG). Como afirma a pesquisadora Pereira (2015) em sua análise sobre o referido curso, este foi uma demanda dos povos indígenas da região Araguaia-Tocantins, que abrange os estados de Goiás, Mato Grosso e Maranhão.

Jonas Gavião, da T.I. Governador, liderança indígena do povo Pyhop Cati, em nossas conversas informais, relatou sobre como surgiu a ideia da licenciatura intercultural da Universidade Federal de Goiás. Logo após o magistério indígena, os professores indígenas não tiveram uma continuidade da formação. Dessa forma, eles não podiam assumir as escolas de ensino médio nas aldeias porque não possuíam o ensino superior.

Através da Comissão Timbira de Professores do Maranhão e Tocantins, eles se reuniram e foram procurar pessoas que quisessem “enfrentar” esse desafio, como ele se refere, de fazer um curso superior para os professores indígenas poderem atuar nas escolas da aldeia. Foi então que falaram com a prof.^a Socorro Pimentel, da Faculdade de Letras da UFG, que fez o projeto e foi aprovado. Jonas Gavião coloca que por ser uma universidade pública “de todo mundo”, não poderiam fazer um curso só para eles, Timbira, mas abrindo para outros povos participarem. Esses outros povos que ele se refere são, em particular, os Tenetehara/Guajajara com os quais existem tensões antigas como afirma a antropóloga Maria Helena Barata(1999).

Cintia Guajajara, liderança indígena, tia de Kari Guajajara, conta como foi que ela “abriu caminho” para a entrada do seu povo e de outros povos Timbira, Krĩkati e Canela, na Licenciatura Intercultural na UFG.

⁷⁶ Essas professoras estão fazendo atualmente a Licenciatura Intercultural da Universidade Estadual do Maranhão.

O primeiro passo do projeto foi pensado para os alunos do Araguaia e Tocantins, né, com os alunos indígenas Karajá, Javaé, os Tapuia- os alunos ali dos rios Araguaia e Tocantins. A professora Socorro com umas lideranças, e a princípio pensando mesmo nessa questão da formação dos professores indígenas, né, que faltava qualificar: a professora Socorro com algumas lideranças fez o projeto, né, discutiui com algumas lideranças indígena. E antes só tinha o Jonas e o Boaventura, o finado Boaventura, do Povo Gavião que fizeram parte né. Ainda não tinha Krĩkati, nem Guajajara. Só tinha três alunos do povo Gavião, né, do Maranhão. E o Maranhão entrou depois e ampliou-se pro Maranhão ir. E aí como já tinha o Jonas né, como Gavião, o Boaventura e o Paulo Belisário, ainda não tinha Guajajara nem Krĩkati nem Canela, os outros povos né? Aí, na gestão da [...] a Isa ainda tava como supervisora da educação escolar indígena e a Eliane com programadora educacional da Funai, o Rubinho como consultor da Seduc. Aí a gente recebeu um convite de conhecer esse curso em 2009. O curso da licenciatura. E aí a gente foi numa sexta feira: e fomos eu, Guajajara, daqui de Amarante, Dejaci lá da região do Pindaré, professor Dejaci do povo Guajajara e a Silvia Krĩkati. E aí a gente foi com a Isa, o Rubinho e a Eliane. A gente foi conhecer, né? No curso da licenciatura, né, a gente chegou lá numa sexta feira e ficou na Ematê, e sábado tem o seminário, que os alunos apresentam os trabalhos, tem o estágio, o estágio durante o curso, tem o estágio que eles apresentam lá. Como o curso é dois anos, né, você sabe dois anos é a matriz básica, e três anos é a matriz específica: Ciência da Linguagem, Ciência da Cultura e Ciência da Natureza. E o que me chamou a atenção foi o trabalho lá que o Júlio Cambeta tava apresentando: o projeto extraescolar na área da linguagem mesmo. E aí me chamou muita atenção. Eu e a Silvia Krĩkati [...], e no final de 2009 já ia, já tava tendo, saindo, já ia sair o edital para o vestibular 2010. E me chamou muita atenção. E a gente se inscreveu para fazer parte do vestibular 2010, e a gente foi fazer sem muito apoio, a gente foi para Tocantins. Aquela dificuldade muito grande e foram eu, [...] cinco Guajajara se inscreveram, ainda não tinha essa concorrência muito grande. Eu, a Tuíra, minha filha, o Zé Pedro lá da região de Arame, a Joeme, e o Pedro Carlo. Aí entrou-se o Guajajara, o Krĩkati, o Gavião, foram a Andreia, né, turma de Gavião. Eu sei que foi uma turma boa. Iniciou cinco Guajajara. Todos cinco passaram e eu já via dificuldade muito grande da gente se deslocar daqui para fazer a prova lá na UFT. E a gente passou e foi assim que a gente abriu a porta para outros Guajajara. Eles dizem que eu fui abrir as portas e o caminho, e aí o curso foi sendo divulgado, o povo gostando e eu sei que lá tem todos os povos, né? Claro, ainda falta o povo Ka'apor, o povo Awá-Guajá que falta, né? Mas assim foi isso. E eu fui Conselheira lá, né, cada povo tem um Comitê Orientador e tem um conselheiro de cada povo. Tem um Conselho, aí eu representava o povo Guajajara, né, Conselheira do povo Guajajara, né, e junto eu dei a ideia para Monica, para coordenadora do curso, que seria bom a gente trazer essa prova do vestibular para o Maranhão já que tinha universidade federal aqui no Maranhão e foi aprovado. Então foi a razão da prova hoje ser aqui na UFMA todo ano. Porque ficava longe aqui a questão de hospedagem, alimentação e o deslocamento da gente fazer a prova lá na UFT. Aí ampliou-se o local de fazer as provas aqui na UFMA, em Goiânia, assim outros lugares, [...] e foi assim que a gente ingressou lá. Eu não sei se já te ajuda, né? É tão tal que hoje já tem quarenta Guajajara eu acho que lá, né. A concorrência tá muito grande agora. E foi isso, foi assim que a gente ingressou lá na UFG. Antes não tinha para o Maranhão e ainda não tinha Guajajara nem Krĩkati. Só tinha Gavião, e aí depois ficou pensado para os povos do rio Araguaia, Tocantins e Maranhão, né? Por isso que a gente faz parte desses três estados. (Cintia Guajajara, entrevista, março de 2018)

Como foi relatado pela liderança Cintia Guajajara, houve uma atuação da Secretaria de Educação do Estado que estabeleceu uma parceria com o curso de licenciatura, pois a Universidade Federal de Goiás estava suprindo uma necessidade que o governo do estado

deveria prover. Como contrapartida, o governo estadual disponibilizava um auxílio no formato de bolsa para as despesas dos indígenas professores.

A bolsa dos cursistas da UFG é motivo de comparações pelos indígenas professores entre os dois cursos de licenciatura. A bolsa possui um valor diferenciado entre os dois cursos: o auxílio para os cursistas da UFG é maior do que o auxílio dos cursistas da UEMA. A justificativa dada é pelo fato de que os cursistas da UFG passam um mês fora de suas casas, pagando aluguel, alimentação e transporte através de tal auxílio. Eles têm que administrar o dinheiro para todo aquele período. Enquanto que na UEMA os indígenas arcam apenas com as suas despesas pessoais. Todo o restante tem sido financiado pela universidade.

Mesmo com uma grande parte dos indígenas Tenetehara professores cursarem a Licenciatura Intercultural em Goiás, ainda havia uma solicitação para que houvesse um curso superior ofertado no estado do Maranhão – pela universidade federal ou pela estadual –, pois, segundo os professores indígenas, em razão da distância das terras indígenas para Goiás, nem todos os “parentes” poderiam se deslocar por tanto tempo longe das suas comunidades.

Os professores indígenas Tenetehara e Pyhop Cati afirmaram, em vários momentos da pesquisa, que na UFMA eles não tinham acesso para conversar sobre a abertura de um curso. Lá em Goiás eles foram conversar com a prof^a Socorro Pimentel que aceitou o desafio criando o curso de Licenciatura Intercultural. Eles não tinham uma “Socorro na UFMA”. Por isso que eles foram para a universidade de Goiás, onde puderam ser ouvidos e atendidos.

Em relação à universidade estadual, as lideranças dos povos indígenas do Maranhão tinham como referência a prof.^a Marivânia Furtado do Departamento de Ciências Sociais, que possui uma trajetória de pesquisa e de atuação em relação aos povos indígenas do Maranhão, em especial, na área de educação escolar indígena. A prof^a Marivânia, após muitas solicitações dos professores indígenas, iniciou um processo de construção do projeto com a participação dos professores indígenas, de vários povos, em especial, dos Tenetehara/Guajajara. Além da construção do projeto teve início a busca por parcerias e recursos financeiros para a implementação do curso de Licenciatura Intercultural.

3.1 O percurso de construção da Licenciatura Intercultural para Professores da Educação Básica no Maranhão: “esse projeto é nosso”

A ideia de uma Licenciatura Intercultural começa a se desenvolver em 2011 através da

criação de um Grupo de Trabalho (GT) Educação Indígena, composto por lideranças e professores indígenas, Secretaria de Educação do Estado (SEDUC), Secretaria de Igualdade Racial, Funai e MEC, representantes das universidades federal e estadual e Instituto Federal do Maranhão (IFMA) (UEMA, 2015).

Em decorrência da criação do grupo de trabalho foi assinado um Termo de Conduta pelo Ministério Público Federal e a Seduc, em abril de 2012. Neste termo, a Secretaria se comprometia a apresentar, no prazo de dez meses, um projeto de formação específica dos professores e gestores da educação indígena (UEMA, 2015).

A Seduc então aciona a Universidade Estadual do Maranhão, através de Ofício nº 319/2013-GS/SEDUC, para firmar uma parceria para a construção e elaboração de uma Proposta de Licenciatura Intercultural e Bilíngue. Com a resposta positiva da instituição, a reitoria da universidade constituiu uma comissão interdepartamental para a elaboração da referida proposta. Esta foi criada via Portaria nº 215/2013-GR-UEMA. A comissão era composta por pedagogos e antropólogos do corpo docente da universidade. Ela tinha como objetivo elaborar propostas em nível de planejamento, execução e acompanhamento para o curso de Licenciatura Intercultural (UEMA, 2015).

Nas reuniões da comissão, decidiram sobre o modelo de curso superior para os povos indígenas, ou seja, uma licenciatura intercultural bilíngue que atendesse aos professores indígenas já inseridos e atuando nas escolas das aldeias. Os resultados das reuniões e a proposta escolhida pela Comissão foi apresentada em uma reunião para os professores e lideranças indígenas, Coapima, Funai, Cimi e Rede de Gestão Ambiental do Maranhão (REGEAMA) (UEMA, 2015).

A proposta foi aceita pelos presentes. Além da apresentação do formato do curso, também foi acordado que a universidade elaboraria a proposta pedagógica e a Seduc seria a responsável financeira pelo curso. As reuniões para a elaboração da proposta continuariam de forma sistemática com as instituições que já vinham acompanhando o projeto, indígenas professores e lideranças indígenas.

As reuniões aconteceram no mês de fevereiro de 2014 semanalmente resultando no final do mês em uma minuta da estrutura pedagógica de Licenciatura Intercultural Bilíngue - nome inicial do curso - que foi apresentada ao Grupo de Trabalho (UEMA, 2015).

Uma das primeiras questões que se coloca, nessa reunião de apresentação da minuta da proposta do curso, é a questão do financiamento do curso, pois havia uma indefinição por parte da Seduc. Esta, então, informou posteriormente que a ação da Licenciatura Intercultural

estaria contemplada no Plano de Ações Articuladas (PAR)⁷⁷ cuja estratégia de implementação seria uma parceria com instituições de ensino superior para execução da formação através da assistência técnica do MEC pelo edital do Prolind (UEMA, 2015).

A prof^a. Marivânia, que estava à frente de todo esse processo, relata sobre a dinâmica desse percurso do surgimento das discussões até o entendimento sobre como executá-lo, administrativamente e financeiramente, tendo a universidade estadual como a referência desse processo.

Essas reuniões que se iniciaram em 2011, foram se estendendo em 2012, em 2013, em vários momentos, em várias reuniões na sede da Secretaria de Direitos Humanos, lá no Palácio Henrique de La Roque. Nos reunimos enquanto Grupo de Trabalho e uma das principais pautas da comunidade indígena para mim, foi uma das principais pautas, foi a formação continuidade dos professores indígenas [...] para que tivéssemos formações em todos os níveis. Aí então, em 2013, se ficou no debate, inclusive qual a instituição que seria [...] o proponente dessa licenciatura, desse projeto de licenciatura intercultural. Então ficou definido que como a licenciatura específica determina que a oferta da formação em todos os níveis é de responsabilidade do Estado, da educação, e como a Secretaria de Estado da Educação não é uma agência formadora, ela deveria então pactuar, ou seja, conveniar com uma agência formadora para então ofertar uma licenciatura. E aí, naquele momento, se entender que, como o Estado, a responsabilidade é do Estado e a universidade estadual estaria vinculada a mesma estrutura [...] a mesma estrutura digamos assim, administrativa, então a parceira inicialmente seria a UEMA. E aí, no grupo de trabalho, decidiu-se então que a UEMA desencadearia o processo, mas ela não seria a única responsável, logicamente pela pesquisa e pelo projeto. (prof^a. Marivânia, fala pública, agosto de 2017)

Com as questões sobre o financiamento do curso encaminhadas, a proposta do curso foi apresentada ao MEC/SECADI/PROLIND em abril de 2014. Enquanto o projeto estava em avaliação em Brasília, lideranças indígenas e suas instituições estavam atentos à tramitação do projeto da Licenciatura Intercultural em Brasília para falar em favor do projeto, bem como garantir a sua aprovação. Como relata a liderança indígena Suluene Guajajara, tia de Kari Guajajara, Terra Indígena Araribóia:

A gente esteve lá para validar a UEMA. A Coapima esteve lá, Não foi, professora Alzenira? A Coiab esteve lá, na minha pessoa, conselheira da Coiab, esteve lá; a Sonia esteve lá como Apib e precisava, ainda não só para validar a UEMA, tinha quer ter um prazo, era um prazo de 14 dias para apresentar essa projeto. Quem ia apresentar esse projeto na UEMA da licenciatura? E nós pedimos a Sônia (Guajajara) para articular esse projeto, e foi aprovado. E foi aprovado. **E foi uma luta do movimento indígena sim.** (Suluene Guajajara, Reunião de Políticas Públicas para os Povos Indígenas, COEPI, julho de 2016, grifo nosso)

⁷⁷ O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, um programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 inaugurou um regime de colaboração, o Plano de Ações Articuladas (PAR), conciliando a atuação dos entes federados mantendo a autonomia com intuito de melhorar os indicadores educacionais. Essa colaboração envolve decisão política, ação técnica e atendimento da demanda educacional (MEC, 2010).

A fala da liderança Suluene Guajajara destaca que a presença do movimento indígena garantiu a aprovação do projeto do curso. A presença das lideranças indígenas Tenetehara, Sonia Guajajara, Suluene Guajajara e Cíntia Guajajara, em Brasília, em 2014, garantiu a aprovação do projeto. Foi com a força do envolvimento dos povos indígenas, em especial, dos Tenetehara que o projeto da licenciatura foi aprovado. Elas defenderam o projeto afirmando que pertencia aos povos indígenas do Maranhão e dos Guajajara. “Esse projeto é nosso!” afirmava constantemente Suluene Guajajara, em referência ao curso de Licenciatura Intercultural da universidade estadual em vários momentos ao longo da pesquisa.

Essa apropriação pelos professores indígenas, em especial, pelos Tenetehara da demanda da educação superior para índios, a luta por uma licenciatura que fosse específica a eles na universidade, afirmada enquanto o “projeto deles”, dos povos indígenas, inverte uma relação de imposição característica da educação escolar para os índios – ao mesmo tempo que inventa uma nova relação com a educação não-indígena. Podemos compreender essa inversão e invenção enquanto uma indigenização modernidade, como afirma Marshall Sahlins (1997), como um processo em que as culturas estão se transformando dentro do contexto dos sistemas mundiais no qual homogeneidade e a heterogeneidade não são mutuamente exclusivas, mas constitutivas da realidade global.

A proposta foi pré-aprovada com a publicação da Portaria nº 68 de 29 de agosto de 2014. A aprovação teve ressalvas com sugestões do Comitê Técnico Multidisciplinar pelo Parecer do MEC/SECADI. Como relata a prof^a Marivânia, sobre a submissão do projeto de licenciatura e a necessidade de realizar alterações necessárias para que o mesmo fosse aprovado completamente:

E aí, então, em 2014, nós entramos com um projeto de licenciatura encaminhado ao MEC através de um edital que parece que agora ele não vai mais ser editado por conta de toda essa conjuntura que estamos vivenciando, que é um edital chamado PROLIND. Então, lançamos o projeto político-pedagógico e financeiro do curso pro MEC em 2014, e o projeto foi aprovado com honra ao mérito. Tivemos que fazer alguns ajustes recomendados pelo MEC, e os ajustes era definir quais áreas seriam habilitadas aos nossos cursistas. Porque nós tínhamos feito na concepção ah [...] da vida e da natureza. Não, não pode colocar **área da vida e da natureza. Tem que colocar ciências naturais! Colocava a [...] história [...] ah não era história [...] era movimento da sociedade no espaço. Não tem que colocar movimento da sociedade no espaço, tem que colocar área de ciências humanas! E aí, então, nessa briga, entre o que é possível dentro da educação diferenciada e o que é exigido para que de fato a educação diferenciada se efetive [...] de uma certa forma tivemos que nos adequar [...]** e, portanto, o projeto foi aprovado em sua totalidade (Prof^a. Marivânia, fala pública, agosto de 2017, grifo nosso).

A prof^a. Marivânia destaca a “briga” entre o que é possível e o que é exigido da educação diferenciada para os povos indígenas. Essa tensão ocorre, primeiramente na

construção do projeto do curso com alterações no projeto inicial, que se caracterizava mais interdisciplinar para atender as especificidades dos povos indígenas tornando-se mais disciplinar como a coordenadora relata. E, em segundo, no sentido financeiro, o projeto sofreu reduções no orçamento.

Durante esse processo de espera do parecer com as orientações sobre a proposta do projeto, a gestão da universidade mudou. A nova gestão designou outra equipe para a reelaboração da proposta e institui uma Coordenação Específica responsável pelo projeto do curso. Novas reuniões com as lideranças indígenas e professores indígenas, as instituições do poder público afeitos à demanda dos povos indígenas e às entidades da sociedade civil aconteceram para reencaminhar a proposta do curso para o MEC (UEMA, 2015).

A primeira reunião para as alterações da proposta e com a nova gestão da universidade ocorreu em março de 2015 com o Pró-reitor de Extensão, Subsecretaria de Educação do Estado, Diretores de Centro, representantes da Funai da regional de São Luís, Imperatriz e Brasília, Cimi, professores e lideranças indígenas (UEMA, 2015).

Nesse momento, os representantes reforçaram a importância daquela ação de parceria entre as instituições com vistas à realização da Licenciatura Intercultural para os povos indígenas, mas colocaram também as dificuldades e desafios para a realização de um projeto pioneiro no estado (UEMA, 2015, p.13). Foi acertado, nesse encontro, que se levaria a proposta do curso de licenciatura às comunidades indígenas para ouvi-las. Ela seria apresentada pelos professores e lideranças indígenas que estavam acompanhando as reuniões da elaboração do curso com os técnicos da Seduc e componentes da Comissão de Reelaboração da Proposta.

Duas aldeias indígenas foram indicadas para ter a apresentação da proposta: aldeia Piçarra Preta, na terra indígena Pindaré, que foi sugerida pelas lideranças indígenas Tenetehara que estavam presentes na reunião. A segunda aldeia, São José, na terra indígena Krĩkati, em razão de uma parceira do projeto – a pesquisadora Katia Nubia⁷⁸ – que, na época, realizava sua pesquisa de doutorado entre os Krĩkati podendo mediar a reunião sobre a Licenciatura Intercultural, como relatou a coordenadora Marivânia.

A apresentação na aldeia Piçarra Preta aconteceu em março de 2015. Nesta reunião, os Tenetehara colocaram que queriam que a licenciatura contribuísse para que eles fossem inseridos nos contextos de trabalho dentro e fora das aldeias, além de formar Tenetehara para

⁷⁸ A pesquisadora Katia Núbia possui uma trajetória com educação escolar dos povos indígenas no Maranhão atuando como gestora na secretaria de educação escolar indígena. Ela esteve presente ao longo da construção do projeto do curso de Licenciatura Intercultural e docente na turma dos povos Jê/Timbira. A sua tese intitulada “Ajcr’y/Cohprô: dinâmicas de “espalhar” e “ajuntar” no território Krĩkati defendida em 2016.

saber viver socialmente e profissionalmente dentro e fora do território indígena (UEMA, 2015, p.51).

Os indígenas professores colocaram suas expectativas sobre o curso de licenciatura que estava se construindo dizendo que queriam que o mesmo favorecesse o acesso ao conhecimento; que realizasse a formação continuada dos professores estabelecendo parcerias, desenvolvendo projetos e fortalecendo a “base”, ou seja, a comunidade indígena; que o curso permitisse continuar a luta por direitos, igualdade cultural e territorial, respeitando as identidades próprias; contribuísse para desenvolver um modelo de educação específica e diferenciada que atenda às necessidades de cada comunidade indígena (UEMA, 2015). As exigências dos índios se tornaram critérios para o perfil profissional do egresso do projeto do curso de Licenciatura Intercultural.

Na aldeia São José, Terra Indígena Krĩkati, as informações sobre a Licenciatura Intercultural e o seu projeto se deu de uma forma própria. Uma das parceiras do projeto do curso que estava acompanhando as discussões do grupo de trabalho, a pesquisadora Katia Nubia, estava fazendo a sua pesquisa de doutorado entre os Krĩkati. Ela ficou responsável em fazer a apresentação na aldeia São José, juntamente com outra parceira do projeto, professora da universidade estadual do campus de Imperatriz.

No período que a pesquisadora Katia Núbia estava na aldeia, ocorreram várias festas entre os Krĩkati. Foi o período do *Pýrpej*, também chamado de Festa da Barriguda ou Tora de Barriguda⁷⁹ durante 16 dias. Após as festas, houve um momento em que teve a defesa da monografia da coordenadora da escola da aldeia, a liderança Silvia Krĩkati⁸⁰, que estava concluindo a graduação no curso de Licenciatura Intercultural da UFG. Após defesa da monografia da liderança se falava sobre a licenciatura.

Naquele momento, na comunidade, havia uma presença grande de não indígenas, em especial, de representantes da Secretaria de Educação do Estado que receberam muitas questões dos índios em relação a diversas questões sobre “educação”. Em seguida, Lourenço Krĩkati, liderança do povo Krĩkati, membro da Coiab, apresentou a pesquisadora para falar

⁷⁹ Esta festa é o encerramento do período do luto para os Krĩkati. As toras de buriti são chamadas na Festa de Toras de Barriguda por conta do seu formato. Elas oficializam a despedida da pessoa que morreu e o término do cumprimento do luto.

⁸⁰ A grande maioria dos professores indígenas estão cursando a UFG. As defesas das monografias dos cursistas estão acontecendo nas aldeias e muitas vezes na língua materna Krĩkati. A antropóloga Kátia Núbia relatou, em conversas informais, que na defesa da monografia da liderança Silvia Krikati ela estava muito nervosa, não com a banca de professores não-indígenas, mas com os mais velhos que iriam ouvi-la. Ela estava com medo de falar algo “errado” da cultura krĩkati. Os professores Krĩkati se autodenominam, enquanto professores pesquisadores da sua própria comunidade, que “podiam falar em nome de sua própria cultura” (CORREA, 2016, p. 27). Este processo entre os Krĩkati é uma situação instigante a ser melhor aprofundada por outras pesquisas.

sobre a licenciatura que a Universidade Estadual estava construindo e que ela, enquanto uma representante da licenciatura, iria repassar as informações para a comunidade.

A pesquisadora, ao falar, tentou esclarecer que não trabalhava na universidade, mas que era apenas uma parceira do curso e que estava acompanhando as discussões da licenciatura. O cacique então disse que como não tinha conhecimento da licenciatura precisaria ser feito uma outra reunião com mais tempo para a comunidade compreender o que estava acontecendo. A reunião foi remarcada por várias vezes, mas esta não ocorreu durante a estadia da pesquisadora.

A pesquisadora Katia fez um “trabalho de formiguinha”, como afirma. Falou com os indígenas professores sobre a licenciatura, de forma isolada, conversando com eles sobre o projeto, enquanto a reunião não acontecia. Até o momento em que a pesquisadora, antes de deixar a aldeia, foi conversar com o cacique para lhe explicar o projeto do curso de licenciatura e a sua participação naquele processo.

Foi diante dessa conversa, explicando que ela não era professora da universidade nem responsável pelo curso de licenciatura, mas que estava lá para informar e tirar as dúvidas da comunidade sobre o curso, que o cacique então colocou que antes havia entendido que ela não estava querendo se comprometer com a comunidade. A partir dessa compreensão mútua, o cacique disse que ela seria os “olhos e os ouvidos dele” sobre a licenciatura. Tudo que acontecesse sobre a licenciatura ela deveria ligar para ele e informá-lo. Então, ele diria à comunidade no pátio.

Esse “não-entendimento” inicial entre a pesquisadora e o cacique pode ser compreendido à luz da noção de equivocação de Viveiros de Castro (2004), em que uma tradução está sendo operada entre mundos. A dificuldade, como afirma o autor, é saber o que pode ou deve ser uma tradução e quando esta está sendo operada. “But the problem is knowing what precisely is, can, or should be a translation, and how to carry such an operation out.” (VIVEIROS DE CASTRO, 2004, p. 5). Nessa situação, para o cacique era menos importante a pesquisadora ser da universidade e sim que ela fosse aliada dos Krĩkati nessa relação com a universidade.

Após a apresentação na comunidade Tenetehara/Guajajara, ocorreu a reunião geral, em abril de 2015, para deliberar o encaminhamento da proposta com base nas sugestões do MEC. Em maio do mesmo houve uma reunião de finalização do projeto para ser apresentado.

Na reunião de outubro de 2015, pude estar presente. Essa aconteceu no auditório da UEMA. Estiveram presentes representantes da Seduc, do Cimi e da Universidade Federal do Maranhão. As lideranças indígenas que viriam para a reunião não conseguiram chegar em

virtude das diárias que não foram depositadas a tempo na conta para que eles pudessem se deslocar das aldeias para a reunião na capital do estado. O tempo burocrático é outro tempo que não é o tempo das comunidades indígenas. É um tempo que quase nunca se cumpre. Aliado ao fato de promessas serem sempre quebradas por parte do “Estado” segundo os professores indígenas. Esta é uma reclamação constante dos índios em relação ao “Estado”. Não se acredita no que o “Estado” promete em relação a ações que beneficiarão aos índios.

Essa tensão em relação à figura do Estado, essa desconfiança em relação ao Estado, pode ser compreendida enquanto uma recusa do Estado pelos povos indígenas, como afirma Clastres (2013a). O Estado compreendido enquanto a unificação do poder, da palavra, o Um por excelência. “Uma é toda coisa corruptível. O modo de existência do Um é o transitório, o passageiro, o efêmero. Aquilo que nasce, cresce e se desenvolve somente para perecer, isso será o dito Um” (p. 187). A história dos povos indígenas é a história da luta contra o Estado.

A luta dos povos indígenas contra o Estado, atualizada a cada “tensão” nessa relação com a figura do Estado, se dá, segundo Viveiros de Castro (2017, p. 189), em razão da não sujeição dos povos indígenas ao Estado, corroborando com o pensamento de Clastres. “O indígena olha para baixo, para a Terra a que é imanente; ele tira sua força do chão. O cidadão olha para cima, para o Espírito encarnado sob a forma de um Estado transcendente; ele recebe seus diretos do alto”.

Esse tenciosamento era marcado, nas reuniões, ao se falar do contexto daquela proposta do curso de Licenciatura Intercultural para os povos indígenas, pela coordenadora Marivânia. Ela apresentou como uma pauta antiga, dos anos 2011, 2012 e o percurso que a proposta estavam seguindo, em busca de recursos financeiros, para ser executada. O primeiro impedimento se deu quando a Seduc afirmou não possuir recursos para execução do curso. Mas, posteriormente, em outra reunião, surgiu uma alternativa de recurso através do PAR, “uma sinalização de recurso” como relata a prof. Marivânia. O projeto então se inscreveu para o edital do Prolind para ser possível financiá-lo.

Um destaque em torno do projeto relatado, nas falas da coordenadora, é o pioneirismo de ser uma universidade estadual a pleitear a execução de um curso de licenciatura, pois a maioria das universidades que pleiteiam são federais. Entretanto, para o MEC gerou uma dificuldade de rubrica. Como transferir recursos da esfera federal para a esfera estadual?

Na proposta, constava um orçamento na faixa de 4 milhões, contabilizando alunos, professores e deslocamentos para a realização do curso, mas o orçamento deveria ter cortes em virtude do contexto nacional de redução no orçamento educacional. Diante disso, o quantitativo de vagas iria diminuir também de 120 vagas para 60 vagas. Naquele momento, a

previsão do início do curso seria para setembro de 2015, porém, em aberto para se ter uma próxima reunião com a presença das lideranças indígenas que não puderam comparecer na reunião.

A proposta foi enviada e aprovada pelo edital do Prolind. Todavia, o recurso nunca chegou para execução do projeto. O principal argumento dado pelo MEC foi pelo fato de ser uma instituição estadual e não federal. Dessa forma, havia dificuldades para o repasse ser realizado pois seriam necessários outros caminhos burocráticos, o que se converteu em não repasse para a instituição de ensino.

Entretanto, apesar de ter sido aprovado, de ter saído no Diário Oficial e a UEMA não ter tido nenhum projeto apoiado pelo MEC, os recursos na ordem de 8 milhões para garantir a formação, até hoje não foi descentralizado e por conta dessa conjuntura, o contingenciamento do MEC até hoje não houve nenhuma sinalização. (Profª. Marivânia, agosto de 2017)

A outra via de financiamento do curso, a Seduc, responsável por uma contrapartida financeira, também não disponibilizou os recursos para a licenciatura. Apenas com a justificativa de que não tinha recursos disponíveis. A universidade, em especial, a comissão responsável pela elaboração da proposta do projeto estava diante de um impasse: ou abandonava todo o trabalho até então realizado ou, a universidade arcava sozinha com a execução do curso.

Como afirma a pesquisadora Cássia Oliveira (2017), sobre esse momento de indecisão acerca do projeto da Licenciatura Intercultural pela universidade, devido às ausências das instituições parceiras que estavam a cargo da parte financeira do projeto, a universidade já possuía a responsabilidade pedagógica do curso e possivelmente iria assumir “‘sozinha’ sua responsabilidade financeira”.

[...] a falta de operacionalidade do MEC e as ‘promessas’ de parceria da SEDUC encurralaram a Universidade, que naquele momento, já possuía a responsabilidade pedagógica do curso, a assumir ‘sozinha’ sua responsabilidade financeira. Isso graças a visão progressista da Reitoria da UEMA, caso o contrário, seria mais um setor que inviabiliza o Projeto, negligenciando o histórico de luta dos povos indígenas do Maranhão, em busca por autonomia e empoderamento através de uma educação superior específica e diferenciada. (OLIVEIRA, 2017, p. 42)

Diante desse impasse, os índios, em especial, os Tenetehara, resolveram a indecisão não desistindo da possibilidade de criação de um curso intercultural bilíngue para os professores indígenas.

Nesse sentido, é registrar que se todo esse recurso não tivesse de forma decisiva a participação da cobrança, da apresentação da demanda, do acompanhamento aqui e em Brasília pelos próprios indígenas, pelo movimento indígena, talvez esse projeto

não tivesse saído da letra dos gestores, lá do momento que ficou em avaliação. E aí esse é o início do caminho: no meio do caminho foram feitas **decisões políticas, política-pedagógica e o curso do ponto de vista da condição pedagógica e financeira da UEMA**, e do ponto de vista pedagógico estabeleceu um processo de interculturalidade colocando a experiência tanto para a análise das nossas pesquisas quanto para o grupo de estudo que coordeno, que é o Lida⁸¹, ou de pessoas que eu sei que virão, de teoria quanto [...], numa interculturalidade que estamos ofertando um processo de escolarização que não pode ser nem restritivo nem impositivo. (Prof.^a Marivânia, fala pública, agosto de 2017, grifo nosso)

A prof.^a Marivânia marca em sua fala, a presença dos povos indígenas através da luta das lideranças indígenas para que o projeto não esmorecesse no meio do caminho. Foi a persistência e insistências dos índios que fez com que a prof.^a Marivânia tomasse decisões político-pedagógicas para que o curso fosse realizado.

Diante dessa situação de impasse e de tomada de decisões, foi colocado para a universidade o estabelecimento de uma relação com os povos indígenas, com o diferente, que a princípio eles estavam reticentes em estabelecer. Entretanto, os acordos políticos criados pela luta dos povos indígenas e a ajuda da responsável pela criação do curso, foram sendo forjados até que fosse construída a relação com os povos indígenas, com alteridade, ou como ela afirma, para que um “processo de interculturalidade” se iniciasse.

A Universidade Estadual então se compromete a custear o curso de Licenciatura Intercultural para os professores indígenas com recursos próprios, retomando, em maio de 2016, as reuniões para organizar o início do curso de licenciatura.

Pude acompanhar uma das reuniões desse momento de elaboração sobre o edital do processo seletivo para a abertura e entrada no curso de licenciatura. Falou-se também da logística da realização do processo seletivo, a cerimônia de lançamento do edital, e, por fim, o início do curso.

Nessa reunião, participaram as lideranças indígenas Dona Alzenira, da T.I. Pindaré, e Paulo Belizário Gavião, Jonas Gavião, profissionais da Seduc, pesquisadores parceiros do projeto, professores da UEMA envolvidos no processo e o assessor da Reitoria da universidade. A reunião durou manhã e tarde na qual foi esclarecida a posição da UEMA na efetivação do projeto de Licenciatura Intercultural.

A Prof.^a Marivânia abriu a reunião apresentando a trajetória do projeto do curso e os impasses que aconteceram no caminho provocando a indecisão sobre a efetivação ou não do curso. O assessor da Reitoria estava lá para garantir que a universidade se comprometia em abrir e manter o curso até o final dessa primeira turma. O único recurso financeiro para a

⁸¹ É a sigla do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão Lutas Sociais, Igualdade e Diversidade-LIDA coordenado pela prof. Marivânia Furtado.

realização do curso é o da universidade estadual.

Foi colocado pelas lideranças indígenas sobre os receios que as comunidades tiveram sobre a indecisão do início do curso. A prof.^a Marivânia, após a fala das lideranças, se comprometia, baseada na fala da Reitoria da universidade, em começar e terminar o curso de Licenciatura Intercultural. E aquela reunião estava acontecendo para que todos os envolvidos no projeto deliberassem sobre últimos detalhes para a abertura do curso.

A professora Marivânia explicou que, por questões normativas da universidade para poder ser realizado o financiamento e o funcionamento do curso, foi criado um Programa de Formação de Docentes para a Diversidade Étnica (PROETNOS) através da Resolução CONSUN 930/2016. O curso de Licenciatura Intercultural foi criado, assim, dentro do programa Proetnos que abrange projetos de formação de professores indígenas e de comunidades tradicionais e quilombolas. A partir da aprovação da Resolução de criação do Proetnos, foi autorizado o funcionamento do curso de Licenciatura Intercultural para Educação Básica Indígena. O curso surge inserido no Proetnos, e ganha a sigla de Formação de Professores Indígenas (FORMAPROIND) como está posto no edital do seletivo do curso.

A coordenação explicou que o edital de um processo seletivo deve seguir alguns princípios predefinidos, presentes em qualquer edital, pelo setor jurídico da universidade e comum a qualquer edital de seletivo. O que poderia ser definido na reunião e específico a um curso de Licenciatura Intercultural para povos indígenas seria os documentos a serem solicitados para a inscrição dos candidatos.

Foi sugerido na reunião que se tomasse como base os editais de seletivo da Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Goiás (UFG). Os professores Paulo Belisário Gavião e Jonas Gavião que já cursaram a licenciatura da UFG falaram que lá pedem uma declaração assinada pelo cacique da comunidade, além de outros documentos relativos à questão da confirmação do candidato com formação em magistério indígena e o exercício do mesmo⁸².

A coordenadora perguntou acerca da avaliação do seletivo e sugeriu ser uma produção textual o que foi aceito pelo grupo. Ela ponderou a questão da língua na qual a prova seria realizada, pois era um seletivo específico e diferenciado para povos indígenas que falam línguas diferentes e que deveriam ser respeitadas essas diferenças. No entanto, se fizesse nas línguas indígenas de cada povo, seriam pelo menos 4 línguas: Tenetehara/Guajajara, Canela, Pyhop cati/Gavião e Krĩkatĩ. E teria que se ter “especialistas” nessas línguas para poder

⁸² Conforme Edital nº 57/2015 da Universidade Federal de Goiás-UFG para o processo seletivo para ingresso no curso de educação intercultural/2016.

realizar a correção das provas. Outro ponto seria a questão da grafia das línguas indígenas e sua diversidade de escrita podendo gerar conflitos nos povos. A sugestão é que se fosse feita a prova em língua portuguesa, seria mais fácil conseguir um especialista para a correção e evitaria os conflitos por conta das grafias das línguas indígenas. Os presentes na reunião concordaram, inclusive as lideranças indígenas, dizendo que seria melhor para evitar desentendimentos nos povos indígenas.

Outro tema deliberado foi sobre o local da realização das provas do seletivo. A professora Marivânia sugeriu que não se centralizasse o local de prova e se distribuisse em vários campi da universidade. Com o intuito de facilitar os deslocamentos dos candidatos para a inscrição e realização da prova. Foram dois critérios estabelecidos para a escolha do local das inscrições e da realização das provas: municípios onde tivessem campus da universidade estadual e que fossem próximos das terras indígenas.

O campus no município de Imperatriz, por exemplo seria um local de prova, que abarcaria as terras indígenas Araribóia, Krĩkati, Governador; o campus no município de Santa Inês que atenderia as terras indígenas Rio Pindaré e T.I. Caru; o campus no município de Zé Doca para contemplar o povo Ka'apor; e o campus no município de Barra do Corda que contemplaria as terras indígenas Cana Brava, Rodeador e Morro Branco. Esta última terra indígena seria a mais distante pois fica no município de Grajaú por volta de 120 km de Barra do Corda. A inscrição no campus de Zé Doca não aconteceu, pois, posteriormente se confirmou o não interesse de quatro possíveis professores Ka'apor que iriam participar da licenciatura. Todos na reunião concordaram com a distribuição dos locais de prova e seus critérios.

A questão da quantidade de vagas foi também apresentada pela coordenação informando a todos que elas seriam menores do que anteriormente pensadas para poder ser possível o financiamento pela universidade. A quantidade de vagas aprovadas pela universidade para o funcionamento do curso foi de 90 vagas. Distribuídas em 70 vagas para os povos de tronco linguístico Tupi e 20 vagas para os povos de língua do tronco Macro Jê. A professora Marivânia justificou que em termos quantitativos os povos Tenetehara são em maior número do que os povos Timbira. As lideranças indígenas não se manifestaram contra o quantitativo, nem a divisão das vagas.

A coordenação sugeriu que o seletivo não tivesse taxa de inscrição. Devido ser uma política pública de cumprimento de uma demanda dos povos indígenas, somente os documentos solicitados para a inscrição e o comparecimento no dia da prova. Todos concordaram, pois seria um gasto a menos para os professores indígenas.

Outro ponto debatido na reunião foi sobre quais disciplinas iriam ter início no primeiro módulo, sendo necessária uma reorganização da carga horária alterando e adequando o projeto político pedagógico. Também se discutiu sobre quais os professores colaboradores que iriam participar desse primeiro momento do curso. As alterações a serem realizadas na execução do projeto se deram em virtude da nova forma de financiamento e da alteração das datas de início do curso.

Na reunião, foi entregue um cronograma para os dois meses seguinte até a abertura do curso em julho de 2016. Essa organização da coordenação do curso tinha como objetivo dar agilidade para se realizar o seletivo no mínimo de tempo possível para a abertura no curso. No dia 23 de maio, o reitor da universidade assinou o edital do processo seletivo; no dia 24, o edital estava disponível na página do site da universidade; e no dia 25 foi anunciado no site da universidade a implantação e abertura do curso de Licenciatura Intercultural.

A Coordenação informou ao grupo envolvido que devido à problemas de agenda do Governo do Estado e para que não atrasasse o cronograma do início do curso não teve a cerimônia de lançamento do edital. A professora Marivânia informou ao grupo de professores, lideranças indígenas e parceiros envolvidos no processo de implantação do curso a aprovação e publicização do edital. Foi através dessa rede de relações que o edital pôde ser divulgado entre os índios e chegou às informações às comunidades indígenas.

O processo seletivo para o curso de Licenciatura Intercultural, intitulado “Processo seletivo simplificado de acesso ao curso de licenciatura intercultural para a educação básica indígena”, foi regido Edital nº 062/2016.

O edital define três critérios para selecionar os candidatos que poderão concorrer ao seletivo: os candidatos devem ser índios, possuir o nível médio e serem indicados pelas comunidades para assumir o processo de escolarização em suas aldeias. Foi utilizado o critério linguístico e não o critério pela especificidade por povo.

A maioria das vagas são para os povos de língua Tupi por conta do grande contingente populacional do povo Tenetehara. Os outros povos de língua Tupi, como os Ka’apor e os Awá não possuíam tanto interesse na licenciatura intercultural, por questões distintas, como já apontado anteriormente. Portanto, praticamente as vagas foram para o povo Tenetehara. Em relação aos povos do tronco Macro-Jê, além de serem quantitativamente menores eles fazem a sua formação pela UFG.

Uma das professoras que ficou responsável pela execução do vestibular no campus de Santa Inês disse que lá ocorreu uma situação inusitada. Uma pessoa que possui uma relação com a comunidade Tenetehara da T.I. Pindaré estava solicitando a carta do cacique para se

inscrever no processo seletivo para a licenciatura. A pessoa chegou a se inscrever no seletivo. Então, o coordenador da escola da aldeia ligou para a universidade informando que ele não era índio Tenetehara e que estava solicitando uma carta de recomendação aos caciques das aldeias para conseguir fazer o curso de licenciatura. A inscrição dele foi indeferida, pois, ele não conseguiu a carta do cacique. A carta era um dos critérios documentais para realizar a inscrição no seletivo.

Importante destacar o “controle” dos povos indígenas em relação ao processo seletivo da UEMA, podendo interferir mais diretamente e garantir que as vagas fossem preenchidas apenas por índios. E, assim, fazer valer o direito às ações afirmativas no ensino superior, uma situação das ações afirmativas na Universidade Federal do Maranhão – diferente de como apresentamos anteriormente.

No edital, se definiram as características do curso que possui como objetivo “formar professores indígenas em Licenciatura Intercultural, a fim de atender à demanda das comunidades indígenas nas escolas do Ensino Fundamental e Médio”. No edital marcou-se que o curso é uma demanda dos povos indígenas e que o mesmo está respondendo a essa solicitação. A segunda característica que está posta no edital é que o curso será executado na modalidade parcelada ou de alternância, compreendendo os “Tempos Comunidade e os Tempos Universidade” para o desenvolvimento das atividades do curso.

Em relação à inscrição dos candidatos, novamente o edital reitera os três critérios para se concorrer ao seletivo. Dentre os documentos requeridos para a inscrição, solicitaram o certificado de conclusão do Magistério Indígena ou declaração de conclusão do ensino médio em escolas indígenas ou Magistério Indígena, o histórico escolar do ensino médio ou magistério indígena e a declaração de indicação da comunidade indígena assinado pelo cacique e pela direção da escola à qual o candidato está vinculado (UEMA, 2016).

O edital não exigiu nenhuma “comprovação” de indianidade para os candidatos, apesar de reafirmar em vários tópicos do documento que o seletivo era para “candidatos indígenas”. Entretanto, esse critério de indianidade era correspondido em razão da exigência dos certificados de conclusão do magistério indígena ou declaração de conclusão de ensino médio em escolas indígenas e da declaração de indicação da comunidade indígena assinada pelo cacique e pela direção da escola.

Estes documentos se justificam em virtude do público-alvo do seletivo serem índios professores que necessitavam de formação para continuar atuando nas escolas das comunidades indígenas. A delimitação do público-alvo foi muito discutida nas reuniões. Seria uma formação para índios, mas como não se tinha vaga nem recurso para atender à demanda

total de todos os povos, deveria delimitar a quem o curso iria se direcionar.

As lideranças colocavam a necessidade da formação dos professores indígenas, em especial, aqueles que fizeram a formação pelo Magistério Indígena e que não tinham continuado seus estudos. Os índios afirmavam que eles queriam assumir o ensino médio nas suas comunidades e não podiam, pois quem assumia as escolas das aldeias eram os professores não-índios. E os não-índios estarem assumindo as vagas nas escolas das comunidades estava trazendo uma série de consequências.

O que mais foi relatado pelos Tenetehara é a situação dos acordos entre cacique e o professor *karaiw*. Esses acordos entre a liderança indígena e os professores não-índios ocorrem através da troca de favores em que os caciques recebem uma parte do salário dos professores pela carta de indicação, em vez de indicar um “parente”. Ao ser estabelecida a troca, o professor *karaiw* não se sente na obrigação de ir trabalhar indo para a escola indígena quando quer.

Os índios relatam que quando está no final do contrato, e prestes a sair um novo seletivo para professor, começam os “presentes” para os caciques. “Que se vendem por um gado, uma galinha”, e assim eles dão a declaração para o professor *karaiw* e os parentes ficam sem o cargo. Outra consequência é o fato de que os professores brancos ensinam em português “coisas do branco”, muitas vezes não respeitando a cultura dos índios. Assim, ter mais professores indígenas é uma maneira de combater a grande presença de professores não indígenas nas escolas das aldeias.

A avaliação do seletivo foi por meio de uma prova de “Produção Textual” realizada em língua portuguesa. Nas reuniões debateu-se a possibilidade de se fazer a prova em língua materna indígena, mas devido à dificuldade em serem povos com línguas diferentes se teria a necessidade de ter pessoas qualificadas nas línguas indígenas para poder fazer correção das provas, o que geraria dificuldade financeira e logística.

Outro ponto ligado ao primeiro foi a questão da grafia das línguas indígenas. Apesar de todas as línguas serem grafadas, possuem gramáticas, alguns materiais didáticos, Bíblias etc., não há um consenso entre os povos acerca da sua grafia variando de região para região. Entre os Tenetehara ocorrem divergências entre algumas palavras tanto na fala quanto na escrita.

Os Tenetehara da T.I. Araribóia falam e escrevem de forma diferente dos “parentes” da T.I. Pindaré e da T.I. Morro Branco e T.I. Cana Brava. Essas duas terras, por serem próximas e estarem na mesma região chamada de região de Barra do Corda, possuem mais similaridades na língua materna.

Entre os povos conhecidos como povos Timbira há uma proximidade nas línguas indígenas dos povos Ramkokamekra/Canela, Apaniekra/Canela, Pyhop cati/Gavião, Krĩkati. No entanto, há diferenças e os índios consideram como línguas diferentes umas das outras. As suas línguas foram grafadas por missionários, possuindo bíblias, materiais didáticos, mas possuem diferenças em suas línguas maternas tanto na fala como na escrita, gerando embates acerca de uma possível “língua Timbira”. Os Krenyê e os Krepunkateye não são mais falantes de sua língua materna.

A prova foi realizada em língua portuguesa “podendo os exemplos de fundamentação serem dados de acordo com a realidade da etnia do candidato versando sobre tema ligado à educação escolar indígena” (UEMA, 2016). Os critérios para avaliação da prova foram: “atendimento ao tema proposto (conteúdo); coesão e coerência textual; ortografia e pontuação e estrutura da produção textual” (UEMA, 2016).

O edital possui um tópico intitulado de “Do tratamento diferenciado” para atender às situações de necessidades especiais dos candidatos no dia da realização da prova. São eles: “prova ampliada; prova em Braille; auxílio de leitura da prova (ledor); intérprete de LIBRAS (língua de sinais); “empresta” mão”; atendimento hospitalar; sala individual para candidatos com doenças contagiosas; atendimento a lactantes; sala térrea (dificuldade para locomoção).

Na reunião durante a elaboração do edital foi colocado sobre a necessidade de se atender a todas as exigências de especificidade ainda mais por já ser um edital para atender a um público diferenciado. As falas dos representantes da universidade afirmavam que era uma preocupação da universidade em se tornar a mais inclusiva possível. Por fim, o edital determinava que, em razão do caráter “especial” do curso, não seriam permitidos trancamentos de matrícula pelo cursista aprovado.

Oliveira (2017) descreve que o seletivo obteve cerca de 237 inscritos: 163 da região do município de Barra do Corda; 59 da região de Imperatriz; e 15 da região de Santa Inês. Ultrapassando as 90 vagas disponíveis no edital. Tomando como critério a divisão por tronco linguístico, foram 180 inscritos para o tronco Tupi e 57 inscritos para o tronco Macro-Jê.

Destes, foram aprovados 46 da região de Barra do Corda, 31 da região de Imperatriz e 13 da região de Santa Inês. Dos 90 classificados, 2 Tenetehara/Guajajara das terras indígenas localizadas na região de Barra do Corda não se matricularam e 2 Tenetehara/Guajajara da T.I. Araribóia não se matricularam (OLIVEIRA, 2017).

No dia 26 de julho de 2016, ocorre a aula inaugural do Curso de Licenciatura Intercultural da UEMA no campus em São Luís. Antes de começar a cerimônia da aula inaugural com a mesa de abertura, os índios Tenetehara/Guajajara começaram a cantar e a

dançar conduzidos pela Dona Cíntia Guajajara, ela disse que estava muito emocionada de estar ali naquele momento tão importante para os povos indígenas no Maranhão, principalmente, para os Guajajara. Ela tinha que estar ali presente naquele momento. A cantoria foi para alegrar e dar força e proteção aos parentes para iniciar o curso.

Figura 3 - Aula inaugural Cintia cantando

Fonte: UEMA (2016).

Após a cantoria dos índios Tenetehara, fez-se a abertura com os representantes índios e não-índios. Foram chamados os componentes da mesa: o Reitor, os secretários de estado, a coordenadora Marivânia, as lideranças indígenas que são coordenadores pedagógicos do curso, Dona Alzenira e Paulo Belisário Gavião. Os índios que se inscreveram no curso, lideranças indígenas e os parentes que vieram acompanhar seus pais, mães, filhos, primos no curso estavam no auditório assistindo a abertura. Em seguida, teve a aula inaugural do professor de linguística sobre educação escolar indígena.

A filha de Cíntia Guajajara, Erica, prima de Kari, entrou para o curso de licenciatura, e à época, estava com um bebê recém-nascido. Sua mãe, Cintia, me contou estar preocupada em deixar a filha dela lá estudando com o filho, e que estava lá para poder instalar a filha e ajudá-la. Kari e sua irmã também estavam presentes na abertura. Elas foram acompanhar suas parentas. Kari estava muito contente por estar finalmente acontecendo o início de um curso,

tão esperado. Sua irmã⁸³, que na época estava estudando para finalizar o ensino médio, queria entrar na próxima turma da licenciatura.

No tópico seguinte iremos analisar a estrutura do curso de Licenciatura Intercultural e sua efetivação. Destacamos que o curso constitui em si uma experiência para todos os envolvidos tendo como característica uma constante transformação a partir das lógicas dos ameríndios, enquanto um processo de indigenização da universidade.

3.2 A estrutura do curso de Licenciatura Intercultural da UEMA e o processo de indigenização da universidade

O curso em sua versão última para o MEC foi nomeado de Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena. O projeto político-pedagógico do curso teve como referência as propostas exitosas de outras universidades públicas, estaduais e federais, principalmente da região amazônica. Segundo o projeto Político Pedagógico do Curso (PPP), essa referência existiu em virtude das semelhanças das relações entre os povos indígenas e a sociedade não indígena.

Entretanto, no processo de realização do curso foi se construindo paulatinamente, como afirma a prof.^a Marivânia, coordenadora do curso. As reuniões com a equipe da coordenação, os docentes e os cursistas (como é chamado pela coordenação) aconteciam antes de cada etapa, em tempo-universidade e tempo-comunidade, durante as etapas do tempo-universidade e após a etapa do tempo-comunidade. O curso foi sendo, a cada momento, remodelado pela relação entre as lógicas dos povos indígenas e a dos não-índios envolvidos. Uma transformação constante a partir da lógica interétnica que se estabeleceu na relação entre índios e não-índios e entre índios Tupi e índios Timbira no curso. Como afirma Carneiro da Cunha (2009, p.356) “a lógica interétnica não equivale a submissão à lógica externa nem a lógica do mais forte. É antes um modo de organizar a relação com estas outras lógicas”.

O projeto do curso teve a influência das experiências de duas licenciaturas interculturais: a Licenciatura Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e a Licenciatura Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás (UFG) (UEMA, 2015, p.12).

⁸³ No ano de 2017 a irmã da Kari passou para o curso de História na Universidade Federal de Goiás (UFG) pelas cotas.

Do curso de Licenciatura Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados tomou-se a estrutura de funcionamento do curso em Blocos/Módulos, com carga horária e distribuição dos tempos comunidade e universidade. A divisão das atividades do tempo-comunidade foi adaptada para a realidade das comunidades indígenas que serão o público-alvo do curso.

Segundo a coordenadora do curso, este modelo de licenciatura intercultural em que há alternância entre a universidade e a aldeia é um elemento inovador por ter a presença de monitores. Estes são estudantes da graduação, graduados e mestrados. Como são várias comunidades, os próprios cursistas escolhem uma aldeia que receberá todos os alunos e os monitores durante o tempo-comunidade.

Outro projeto tomado como referência foi o do curso de Licenciatura em Educação Intercultural desenvolvido pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Essa escolha se deu em razão das experiências de muitas lideranças e professores indígenas Pyhop cati, Krĩkati, Canela, Tenetehara/Guajajara com esta licenciatura, com a sua dinâmica. Estes professores estiveram na construção do PPP da licenciatura da UEMA o que fez com que aquela se tornasse um parâmetro para a criação desta.

A modalidade de ensino adotada no PPP da UEMA foi a da “pedagogia da alternância”. Esta modalidade foi desenvolvida por pesquisadores a partir da oferta educacional para comunidades tradicionais que vivem no campo, construindo uma nova teoria sobre educação popular (RIBEIRO, 2008 apud UEMA, 2015, p.31).

O projeto se baseia em uma proposta da educação do campo para a realidade dos povos indígenas em que se articulam as disciplinas escolares básicas englobando temáticas relativas à vida associativa e comunitária, ao meio ambiente e à formação integral nos meios profissional, social, econômico e político dos alunos/professores indígenas (UEMA, 2015).

Dessa forma, o projeto da licenciatura em Educação Intercultural possui uma modalidade de ensino baseada na pedagogia da alternância através da metodologia das etnopedagogias “gestão própria das escolas nas aldeias em interação com a conjuntura científica e política do mundo contemporâneo, bases antropológicas e o desenvolvimento de projetos de pesquisa” (UEMA, 2015, p.32).

Essa aproximação entre a educação do campo e a educação para povos indígenas se dá baseada numa relação campo-cidade. Entretanto, uma educação superior indígena deve levar em consideração aspectos específicos aos povos indígenas enquanto povos distintos como língua, parentesco, cosmologias, entre outros aspectos.

O curso de Licenciatura Intercultural é estruturado em dois blocos de formação: Bloco

I, que é o núcleo comum das disciplinas; e o Bloco II, que é o núcleo específico. Este está organizado em três grandes áreas ou temas, a saber: *Línguas e saberes sobre o mundo físico, da vida e quantificação* que, em função das alterações solicitadas pelo MEC, é também denominada de Ciências da Natureza; *Línguas e saberes sobre os movimentos das sociedades no espaço* denominado também de Ciências Humanas; e *Línguas Indígenas em interação com Línguas Oficiais* chamado também de Ciências da Linguagem (UEMA, 2015).

O objetivo geral do núcleo comum é o de “fortalecer a identidade étnica dos povos inseridos no curso e possibilitar conhecimentos científicos complementares e não em substituição aos saberes tradicionais visando a superação das relações interculturais assimétricas geradas pelo contato interétnico” (UEMA, 2015, p. 53). As disciplinas que compõem esse módulo são: Teorias do Conhecimento, Introdução à Antropologia, Linguística Aplicada, Etnopedagogia, Fundamentos das Ciências Sociais, Fundamentos das Ciências Naturais e Etnomatemáticas. A carga horaria total desse bloco é de 660 horas. No projeto constava que as aulas aconteceriam nos municípios onde possuem campi da universidade estadual, mas ocorreram apenas no campus da capital em São Luís.

O núcleo específico teve início após os cursistas terminarem o núcleo comum. O objetivo deste núcleo é articular os três campos do conhecimento intercultural: a área das ciências naturais e da matemática, a área das ciências humanas e sociais, e a área das ciências da linguagem. As disciplinas serão desenvolvidas através de eixos político-pedagógicos de conteúdos e de temas de pesquisa para atuação dos professores indígenas nas comunidades, com a ênfase na segunda etapa do ensino fundamental (UEMA, 2015).

Além da área que o professor irá escolher para se dedicar, o curso tem como objetivo específico que os cursistas se aprofundem no conhecimento em língua materna e na produção de material didático específico, justificando a nomenclatura de formação específica de “Língua e saberes” como está posto no projeto político pedagógico do curso.

Dessa maneira, ao final da formação específica os índios terão suas línguas maternas não somente como objeto de estudo por eles mesmos, mas também como “língua de veiculação de saberes dos conteúdos curriculares das outras áreas do conhecimento” (UEMA, 2015, p. 59).

O objetivo específico da área de “Línguas e saberes sobre o mundo físico, da vida e quantificações” é “estabelecer uma relação entre os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas aos conhecimentos acumulados e classificados pelo mundo ocidental como Ciências Naturais e Matemática além de fazer interface com os conhecimentos das chamadas Ciências Humanas e da Linguagem” (UEMA, 2015, p.60).

As disciplinas específicas dessa área são “Formação das ciências naturais, instrumentalidades e metodologias”; “Diálogos filosóficos, legais e antropológicos para o exercício profissional da docência em contexto de interculturalidade”; “Saberes tradicionais em articulação aos conhecimentos ‘científicos’”; “Estudos da organização molecular e celular dos seres vivos”; “Diversidade biológica, ecologia e conservação dos territórios étnicos”; “Matemáticas e estudos estatísticos aplicados às ciências da natureza”.

A área de “Línguas e saberes sobre os movimentos das sociedades no espaço”, também chamada de Ciências Humanas tem como objetivo articular as categorias tempo, espaço, sociedade e cultura para a compreensão e interpretação dos fenômenos sociais, suas dinâmicas e representações simbólicas, respeitando os processos próprios de ensino e aprendizagem de cada povo.

As disciplinas específicas dessa área são “A formação do conhecimento científico e geográfico ocidental”; “A colonização do território ameríndio e o impacto sobre os povos indígenas”; “A colonialidade e a descolonialidade dos saberes antropológicos e sociológicos”; “processos sócio-territoriais contemporâneos”; “Indigenismos. Movimentos indígenas e globalização” e “Estruturas sociais, sistemas econômicos e políticos na contemporaneidade”.

A área de “Línguas Indígenas em interação com Línguas Oficiais” intitulada de Ciências da Linguagem tem como objetivo qualificar os cursistas para desenvolverem o ensino de línguas maternas em todos os níveis da formação escolar nas aldeias, bem como, atender aos desafios postos pela interculturalidade necessitando relacionar os saberes indígenas aos saberes da sociedade envolvente. Outro objetivo presente no projeto é “subsidiar aos indígenas cursistas para interpretar o mundo afim de que desenvolvam ações críticas e de consequências positivas para seus povos e comunidades usando tanto o recurso da escrita em línguas maternas e oficiais” (UEMA, 2015, p.75).

Os cursistas devem escolher uma língua estrangeira para estudar, além das línguas maternas e do português, entre inglês, francês e espanhol. As disciplinas específicas dessa área são “Línguas Indígenas”; “Língua Portuguesa”; Línguas oficiais estrangeiras: espanhol, inglês ou francês” e “Linguagens artísticas, corporais e práticas de lazer”.

Durante o núcleo específico, os cursistas contam com disciplinas específicas de sua área de escolha e as disciplinas que serão comuns a todos os estudantes. As disciplinas comuns são “Gestão escolar em territórios étnicos”; “Relações interétnicas, identidade e etnicidades”; Linguística aplicada ao ensino das ciências naturais, sociais e matemáticas”; “Sociedades, memórias e territórios”; “Novas tecnologias e educação intercultural” e “Trabalho de Conclusão de Curso”.

O curso possui duração de quatro anos. No meio do curso os alunos escolhem qual das áreas ele vai se habilitar. Durante as reuniões entre a coordenação e os docentes não indígenas que participam do projeto, foram discutidos quais critérios, estratégias e instrumentos seriam escolhidos para a escolha dos cursos pelos professores indígenas.

Além da questão da escolha da área específica, outro elemento de destaque nas reuniões era a questão da língua, pois são dois grupos linguísticos distintos, além da língua franca, o português. Assim, outra organização iria acontecer a partir da metade do curso com o aumento do número de disciplinas, turmas e docentes.

Nessa reunião participaram os professores das áreas de Linguística, Educação, Matemática, Antropologia, Sociologia, os monitores e a coordenadora. O professor de Linguística destacava a importância das línguas maternas indígenas e percebia uma diferença entre as turmas: nas do tronco Tupi, percebia haver um grande interesse pela língua materna, e o mesmo não ocorria com a turma Macro-Jê.

A professora de Antropologia falou acerca de alguns relatos de indígenas professores que, após concluírem o ensino superior, não aplicavam o conhecimento adquirido nas comunidades. A professora alertava para o arrependimento que os cursistas poderiam ter sobre a própria escolha. Sugeriu, então, que isso fosse bem pensado pelos professores indígenas.

A professora da área de Educação propôs que fosse feito um portfólio de interesse dos alunos e que a escolha fosse baseada na análise dos seus currículos. Como sugestão metodológica, uma análise a ser realizada antes da etapa de julho, que era a etapa de transição do curso, e era o momento em que seria feita a escolha da área específica.

O professor de Sociologia falou da possibilidade de uma seleção interna para se concorrer às vagas de cada área. O professor da área de educação falou da sobrecarga dos professores indígenas nas comunidades, pois eles devem atuar nas séries iniciais em várias disciplinas diferentes, e agora eles teriam que escolher apenas uma área. Os outros professores concordaram e relataram situações de cursistas que possuem interesse em distintas áreas como Ciências Humanas e Ciências Naturais ao mesmo tempo.

Esse interesse em “distintas áreas”, apontado pelos docentes como uma dificuldade para o andamento do curso que exige uma escolha em “única área”, demonstra uma imposição da “racionalidade ocidental” e expressa uma falta de imaginação com que compreende os regimes de conhecimento tradicionais, como aponta Carneiro da Cunha (2009, p. 329) em sua análise sobre as caracterizações binárias acerca dos regimes de conhecimentos. “Há muito

mais regimes de conhecimento e de cultura do que supõe nossa vã imaginação metropolitana.”

Entretanto, nesse contexto de etnicidade como coloca a autora, os povos indígenas para atingirem os seus objetivos acabam se conformando às expectativas dominantes, operando com os conhecimentos e com a cultura tal como são entendidos por outros povos. Nesse caso, pela universidade, enfrentando as contradições que isso possa gerar.

A coordenação relatou que os professores indígenas na Terra Indígena Pindaré já estavam discutindo na escola as escolhas das habilitações de cada professor. Estava sendo uma decisão coletiva, levando em consideração as necessidades da escola e da comunidade indígena. Na terra indígena Pindaré, os professores indígenas tomaram a frente da escola. A maioria dos professores são Tenetehara, havendo poucos brancos que trabalham lá e a formação na licenciatura é também para que se complete o quadro da escola apenas com professores indígenas. Esta é uma realidade particular da terra indígena Pindaré. No entanto, “nem todos são Pindaré” como disse a coordenadora se referindo ao fato de que esse diálogo entre a escolha das áreas dos professores e a escola juntamente com a comunidade não acontecem em todas as comunidades indígenas.

Na T.I. Araribóia, ocorre ainda a imposição externas com decisões via Secretaria de Educação do Estado e Município. Os índios relatam muitas dificuldades em darem conta do que é solicitado pelo estado e município. Diante disso foi posto pela coordenação, que se criaria um critério para os Guajajara e um critério para os Jê em relação à escolha das áreas específicas.

Foi colocado pela coordenação que não se atingiu o público ideal como se pensava e como estava determinado no edital do seletivo. Esse ideal seria através do cumprimento dos três critérios: morador da aldeia, vinculado à escola e com a carta do cacique. Não foi o que aconteceu. A coordenação respeitou a indicação do cacique realizada através da carta.

Tem cursistas que estão na segunda, terceira graduação. Tem cursistas que não são professores, mas que foram indicados pelo cacique. Alguns não são professores, mas passaram no seletivo, estão esperando ser chamados, e foram indicados pelo cacique. Dessa forma, existem várias realidades dos cursistas da licenciatura, diferente do que foi estabelecido pelo edital do seletivo. Diante dessa diversidade, dentro da diversidade, se poderiam criar critérios que não fossem impositivos? Esse era o dilema durante a reunião para se pensar e criar critérios para a escolha das áreas específicas pelos professores indígenas.

A professora de Antropologia sugeriu que se apresentasse as três áreas para os cursistas e daí se estabelecesse um diálogo com eles, tirando suas dúvidas e realizando

esclarecimentos. A coordenação concordou, pois era menos “complicado” fazer um diálogo com os cursistas do que com a comunidade indígena em cada aldeia. Fez-se um levantamento breve entre os docentes e os monitores para saber das intenções dos indígenas sobre a área de interesse dos mesmos.

Durante a reunião, o procedimento de como iriam realizar a pré-inscrição, para se saber sobre a intenção do cursista, e eles colocariam em ordem de preferência: da primeira à terceira e última opção. No entanto, que ficasse claro que mesmo que tivesse escolhido uma área como preferência não era garantia que fosse ficar nela pois iria ser decidido a partir do levantamento das outras áreas. O professor de Sociologia sugeriu que, após esse levantamento dos interesses, se fizesse a proporcionalidade de vagas e interesse para que uma área não tivesse maior concentração do que outra buscando um equilíbrio das áreas e turmas. A quantidade mínima em uma turma seria de dez pessoas.

Seriam então dois momentos interligados sobre a escolha da área de formação específica pelos cursistas: primeiro, a apresentação e a conversa sobre as três áreas de conhecimentos; em seguida, a pré-inscrição com a preferência das áreas. Foi destacado pela coordenação que esta sondagem deveria acontecer na primeira semana da próxima etapa do curso para dar tempo deles conversarem entre si e com seus familiares.

A prof^a Marivânia falou sobre a preocupação com os seletivos, que os professores indígenas estão constantemente concorrendo para assumirem o cargo de professor nas comunidades indígenas. A preocupação era de que muitos professores de uma comunidade fizessem em uma área, e depois quando viesse o seletivo eles iriam concorrer entre si e apenas alguns conseguiriam entrar. Assim, caso eles se dividissem em áreas diferentes, um não concorreria com os outros parentes da mesma comunidade. Por fim, foi definido que na área de línguas seriam duas turmas separadas pelo tronco linguístico Tupi e pelo tronco linguístico Macro Jê. As outras duas áreas, Ciências Humanas e Ciências Naturais, seriam apenas uma turma com todos os alunos inscritos juntos independente de língua materna.

Assim, a partir da terceira etapa a coordenação, juntamente com os professores, iniciaram falas em sala de aula, conversas com as turmas sobre as escolhas sobre a área específica que os cursistas teriam que fazer. Realizaram a metodologia de apresentar as três áreas nas turmas e, em seguida, passaram os papéis para que os alunos escolhessem suas áreas por ordem de preferência.

Devido à modalidade da pedagogia da alternância, o curso possui dois tempos: tempo-universidade e tempo-comunidade. A denominação “tempo-universidade” refere-se ao tipo de conhecimento que serão estudados bem como o ambiente no qual esses conhecimentos serão

trabalhados. Este tempo tem a duração de duas a três semanas, no período entre janeiro e fevereiro, e entre julho e agosto.

O segundo tempo, “tempo-comunidade”, é o momento em que os cursistas receberão os monitores em suas respectivas comunidades indígenas para tirar as dúvidas sobre as atividades e o acompanhamento dos cursistas em relação aos trabalhos das disciplinas. Esse período dura de sete a dez dias ocorrendo entre os meses de abril e junho e de outubro e novembro.

Essa articulação entre o tempo-universidade e o tempo-comunidade é compreendida como fundamental para o desenvolvimento do curso, pois, segundo o PPP, o curso visa a formação em serviço dos seus integrantes, respeitando e valorizando os saberes e a realidade dos povos indígenas envolvidas no processo (UEMA, 2015).

No projeto, está presente uma fala de uma professora Guajajara registrada na apresentação da proposta do curso na aldeia Piçarra Preta sobre os tempos universidade e comunidade:

É muito importante para dar condição dos professores participarem, senão a gente não tem condição de fazer um Curso Superior só presencial, devido os custos *pra* ir pra fora da aldeia, até porque nossa modalidade de contrato não nos assegura os salários se sairmos para estudar fora (Professora Guajajara em reunião do dia 27 de março na aldeia Piçarra Preta). (UEMA, 2015, p.34)

Ainda no projeto do curso, justifica-se a demanda por escola indígena por nove povos indígenas (Tenetehara/Guajajara, Awá/Guajá, Ka’apor, Kri’kati, Ramkokamekra/Canela, Apaniekrá/Canela, Pyhop cati/Gavião, Krepumkateyê e Krenyê)⁸⁴, localizados no estado do Maranhão. De acordo com o PPP, dos 933 professores que lecionam nas escolas das aldeias 500 são não-indígenas e 433 são índios.

Quadro 7 – Formação dos professores indígenas

Povo/etnia	Cursando o ensino médio	Ensino médio completo	Cursando o ensino superior	Superior completo	Total/ povo
Tentehar/ Guajajara	112	152	35	48	347
Awá/Guajá	-	-	-	-	-
Kaapor	21	4	-	-	25
Kri’kati	2	2	16	-	20
Ramkokamekrá Canela	10	3	2	-	15

⁸⁴ Os povos indígenas Tremembé e Gamela estão em processo de reivindicação territorial, e devido a esse contexto, as políticas indigenistas, em particular, de educação escolar indígena, ainda não os atendem.

Apaniekrá/ Canela	6	2	-	-	8
Pyhop cati/ Gavião	1	6	10	1	18
Krepu'kateyé	-	-	-	-	-
Krenyê	-	-	-	-	-
TOTAL GERAL	152	169	63	49	433

Fonte: SEDUC apud OLIVEIRA(2017).

No quadro acima, identifica-se que o número de índios Tenetehara com ensino médio completo é alto, bem como, cursando o ensino médio. Mas em relação ao ensino superior completo, esse número cai bem – como índios Tenetehara que estão cursando o ensino superior. Em relação aos outros povos indígenas o número é ainda menor e até mesmo inexistente. É um reflexo das demandas dos próprios povos indígenas, pois para alguns povos fazer a universidade é uma demanda, enquanto para outros não existe um interesse no ensino superior, como os Awá Guajá.

Em relação aos professores indígenas cursando o ensino superior, tem-se um número relativamente expressivo: 35 Tenetehara/Guajajara, 16 Krĩkati, 2 Ramkokamekra/Canela e 10 Pyhop cati/Gavião.

Os Timbira possuem uma característica específica nesse contexto, como já explicamos anteriormente, o que se deve à entrada dos professores indígenas na Licenciatura Intercultural da UFG através da parceria da Secretaria de Estado com a Universidade de Goiás, e a posterior entrada dos povos Tenetehara e Krĩkati.

Os povos indígenas Gamela, Tremembé, Krenyê, Ka'apor⁸⁵ e Awá não foram contemplados no edital para a licenciatura por razões diferentes. Os Gamela e os Tremembé não possuem escolas indígenas. Os Tremembé estão reivindicando atualmente uma escola indígena para atender à comunidade. A Seduc justifica que, em razão deles não terem uma terra indígena reconhecida, eles não podem ter uma escola indígena. Já os Krenyê não têm professores indígenas. Os três povos estão em luta pelo direito à terra indígena. A relação com a luta pela terra se relaciona com a luta pelos outros serviços do estado, ou seja, a educação escolar indígena e o atendimento de saúde aos povos indígenas. Os Awá não possuem ainda professor indígena, mas possuem escola indígena nas aldeias.

Dessa forma, o público alvo do curso se limitou aos povos indígenas Guajajara/Tenetehara do tronco linguístico Tupi e os povos Gavião/Pyhop, Cati,

⁸⁵ Os Ka'apor, povo de língua Tupi, estão vivenciando alguns conflitos internos no grupo, o que dificulta algumas informações chegarem a todo o povo.

Canela/Ramkokamekra, Krĩkati, do tronco linguístico Macro Jê. Durante a etapa do Núcleo Comum da licenciatura existiam três turmas: Duas turmas de Tenetehara/Guajajara divididas por terras indígenas e região – Turma Tupi I que era constituída pelos índios das T.I. Cana Brava, Bacurizinho, Morro Branco e Colônia. Também chamada como a turma da região de Barra do Corda e Grajáú, a turma Tupi II era composta pelos índios da T.I. Araribóia, T.I. Pindaré e T.I. Caru. E uma única turma dos povos Timbira, intitulada de Turma Macro-jê – a menor turma durante o período do Núcleo Comum.

Outras atividades acadêmicas que compõem a matriz curricular do curso de licenciatura são as “atividades acadêmicas articuladas ao curso” compostas por: práticas de ensino e gestão; atividades complementares; estágio supervisionado; trabalho de conclusão de curso. Estas atividades fazem parte do tempo-comunidade que ocorre nas comunidades indígenas.

A modalidade de práticas de ensino e de gestão serão desenvolvidas nas escolas das comunidades nas quais os indígenas são professores não se restringindo ao tempo-comunidade, mas sim a todo o período da formação do cursista. Das atividades complementares que são atividades extracurriculares de caráter acadêmico-científico-culturais, como consta no projeto do curso, devem ocorrer em vários formatos como:

Semanas acadêmicas; congressos, seminários, palestras e conferências; atividades culturais, atuação profissional e atividades de iniciação científica e capacitação e eventos científicos, sociais, esportivos e culturais organizados pela comunidade acadêmica, pelas comunidades indígenas ou pelo movimento indígena. (UEMA, 2015, p.82)

O estágio curricular supervisionado será contemplado na modalidade de formação em serviço, uma vez que os cursistas já são professores atuando nas escolas das comunidades indígenas. Como posto no projeto do curso, na perspectiva de uma educação escolar diferenciada o estágio contempla outras ações como práticas de pesquisa: execução de ações pedagógicas desenvolvidas cotidianamente na escola de ensino fundamental e médio; cumprimento das atividades curriculares da escola de acordo com a proposta metodológica do curso de formação; desenvolvimento de projetos ou oficinas envolvendo os conteúdos curriculares; e registro das atividades desenvolvidas aliada a reflexão sobre os desafios e avanços apresentados (UEMA, 2015).

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) deverá ter início na segunda metade do curso. Portanto, esta atividade ainda não começou. Mas os professores, desde o início, alertam os cursistas para irem pensando em um tema para as suas monografias, algo que eles queiram

pesquisar nas suas comunidades. De acordo com o projeto do curso, o TCC deverá considerar as línguas maternas, as realidades socioculturais e políticas dos discentes, além da realidade educacional das aldeias nas quais eles são professores. Pois nem sempre eles são professores das suas comunidades de origem (UEMA, 2015).

Essa experiência de transformação dos índios professores em pesquisadores, com uma produção de monografias sobre sua “cultura”, ainda em processo na licenciatura, traz, em particular, a possibilidade de índios fazendo-se antropólogos de sua própria cultura. Dentre os Tenetehara que estão cursando a licenciatura, Venâncio Guajajara, T.I. Rio Pindaré, afirmou escolher Ciências Humanas, pois queria ser antropólogo para estudar sua própria cultura.

Como aponta Gallois et al. (2016), uma antropologia indígena feita pelos próprios índios traz uma contribuição para a etnologia brasileira que não se reduz à sua participação nas lutas pelas terras, nas políticas públicas educacionais e em outras áreas, mas abrangendo questões no âmbito de reformulações conceituais e metodológicas da disciplina⁸⁶.

Os processos de avaliação acadêmica e pedagógica do curso são definidos no projeto como um “amplo e diversificado sistema de avaliação voltado para a formação do professor de acordo com as necessidades indígenas.” (UEMA, 2015, p.85). Esse sistema de avaliação é composto por diversos momentos: encontros/reuniões de planejamento e elaboração de recursos pedagógicos; ações investigativas, pesquisas e os conhecimentos trazidos pelos cursistas; observações, visitas, oficinas e laboratórios realizados durante o curso; autoavaliação da prática docente e participação e avaliação do Projeto Pedagógico (UEMA, 2015, p.85).

O processo de avaliação será constante. Os professores que ministram aulas no curso, chamados no projeto de “professor formador”, serão avaliados pela coordenação como pelos cursistas. Os alunos serão avaliados para que possa acompanhar seu aprendizado e com o propósito de superar as dificuldades.

O projeto do curso contempla várias modalidades e instrumentos avaliativos a serem adotados para a avaliação dos discentes, entre os quais: avaliação diagnostica inicial realizada através de encontros com os cursistas para identificar as experiências pedagógicas dos cursistas; olhares e representações que eles têm de mundo; e compreensão da sua e das outras culturas. Este diagnóstico será realizado a cada início de módulo, com intuito de identificar as impressões dos alunos a respeito do curso e suas experiências na comunidade para que possam articular com o seu planejamento escolar e com as atividades a serem realizadas nas

⁸⁶ Como ainda é um processo em construção, talvez ao fim da primeira turma poderemos ter um olhar mais amplo dos efeitos de uma antropologia indígena para os Tenetehara e para a própria disciplina.

disciplinas.

Os outros instrumentos são a organização do portfólio de cada cursista, a ficha de acompanhamento individual enquanto um corpo documental do curso, autoavaliação dos cursistas, relatório elaborado pelo cursista para a construção de uma memória para subsidiá-lo na elaboração do seu trabalho de conclusão de curso, e avaliação das comunidades através de relatórios indicando as possíveis mudanças advindas da formação do cursista em sua prática docente e da sua vida na comunidade (UEMA, 2015).

A avaliação do curso foi pensada enquanto uma avaliação contínua e sistemática, realizada pelo Colegiado do Curso, Coordenação do Curso e a representação da comunidade indígena. Essa avaliação constante também servirá para uma possível reavaliação do projeto pedagógico.

O curso conta com três coordenações, segundo o projeto do curso: coordenação geral do curso, coordenação Tupi e coordenação Macro Jê. Os coordenadores de cada povo são lideranças indígenas que atuam na educação escolar indígena: Dona Alzenira Guajajara da Terra Indígena Pindaré, e Paulo Belizário Gavião da terra indígena Governador. Os coordenadores indígenas foram designados por já possuírem ensino superior, terem cursado o magistério indígena, serem professores bilíngues e possuírem uma posição de respeito nas suas respectivas comunidades.

Dona Alzenira Guajajara esteve presente na maioria das etapas do tempo-universidade. Ela se ausentou em uma etapa devido a problemas pessoais. Nas etapas do tempo-universidade ela fica presente, acompanhando as aulas; também circulava, a pedido da coordenação nas duas turmas Tupi, entretanto permanecia por mais tempo na turma em que estavam os professores da T.I. Pindaré. Na etapa das disciplinas do Núcleo Específico, ela esteve a maior parte do tempo na Turma de Línguas dizia: “É a minha área”. Dona Alzenira se interessa muito por língua indígena e queria aprender mais – ela estava interessada em fazer um mestrado em Letras.

Os coordenadores indígenas não recebem nenhum apoio para irem às etapas no tempo-universidade que são realizadas na capital do estado. Dona Alzenira, coordenadora Tenetehara/Gujajara, participava por conta própria. Além do próprio interesse no estudo da sua língua materna, o fato de sua irmã estar cursando a licenciatura, é um fator relevante. Como ocorreu no tempo-comunidade de janeiro de 2018, no qual Dona Alzenira ficou todo o período das aulas, ela permaneceu durante toda a etapa porque a sua irmã pediu que ela ficasse com ela. Esse acompanhamento é entendido por Alzenira esse “acompanhamento” é baseado numa relação mais familiar, por conta da irmã, e do interesse próprio em acompanhar

as aulas de Linguística.

Os coordenadores Tupi e Macro Jê não possuem ajuda financeira que lhes permita participar das etapas do tempo-universidade. Eles podem usufruir do suporte que é dado para os cursistas indígenas, isto é, o transporte que busca os cursistas nos campi da universidade na cidade mais próxima das terras indígenas, a alimentação, o alojamento.

Perguntei à coordenação porque o coordenador pedagógico dos povos de língua Macro- Jê não estava indo às etapas, como fazia a coordenadora dos povos de língua Tupi: responderam-me que não sabiam, e que Dona Alzenira ia para as etapas, custeando ela mesma o transporte e suas despesas, utilizando a infraestrutura para os cursistas como a hospedagem e a alimentação. A coordenadora do curso depois me disse que iria informar ao coordenador Macro-jê que ele também poderia vir com os alunos da licenciatura para acompanhar as etapas na capital.

No projeto do curso de licenciatura, consta a coordenação “indígena” referente a cada Tronco Linguístico como exigido pelo edital Prolind. Entretanto, a presença dos coordenadores indígenas no andamento do curso significou uma resposta à exigência do edital em possibilitar sua aprovação, mais do que uma real participação da comunidade por meio de suas respectivas lideranças indígenas.

O projeto pedagógico do curso está vinculado ao Centro de Ciências Sociais Aplicadas no Campus de São Luís da Universidade Estadual do Maranhão. A justificativa da escolha desse Centro, segundo a coordenação do curso, e não o Centro de Educação, se dá em razão da especificidade do curso e do público-alvo: curso intercultural para povos indígenas. As Ciências Sociais, enquanto área que atua junto aos povos indígenas, teria uma autojustificativa para ser a referência do curso de Licenciatura Intercultural na UEMA.

Dessa forma, o projeto apenas afirma a inserção do curso no Centro onde está localizado o Departamento de Ciências Sociais, o qual tem o papel de articulador dos demais departamentos para a oferta de docentes a atuarem na Licenciatura Intercultural.

A universidade possui restaurante universitário com refeições servidas gratuitamente no almoço. À noite não são servidas refeições, mas devido à especificidade do curso e, como contrapartida da universidade, as refeições da noite seriam ofertadas pelo restaurante para os cursistas. As acomodações para a estadia dos cursistas ao longo do tempo-universidade seriam garantidas pelos parceiros do projeto.

No PPP está colocado que o curso ocorreria no espaço da universidade, o que de fato aconteceu, mas apenas no primeiro tempo-universidade. No entanto, no decorrer do curso o que estava previsto no projeto foi sendo transformado pelos próprios índios e suas lógicas

próprias – uma indigenização do ensino superior, como aponta Sahlins (1997). Apesar da imposição de um sistema educacional, de outros regimes de conhecimento que os índios são obrigados a conhecer, eles articulam essas imposições e dominações a partir de suas próprias lógicas culturais. Sahlins (1997) destaca a dinâmica de distinção cultural que vários povos indígenas estão vivenciando, na contemporaneidade, por meio dos projetos de um culturalismo indígena, que ressignifica a formação discursiva moderna das identidades indígenas em sua relação com as alteridades global-imperial.

No primeiro tempo-universidade julho/agosto de 2016, que ocorreu no Centro de Ciências Sociais Aplicadas, como estava previsto no projeto do curso, ocorreram tensões com os costumes dos indígenas. Os alunos ficavam o dia inteiro na universidade sem poder voltar para o hotel para tomarem banho ou descansar antes do retorno às aulas que ocorria o dia inteiro – manhã e tarde. Almoçavam no restaurante universitário e voltavam para as aulas. Dormiam nos corredores durante o intervalo entre a parte da manhã e da tarde e, à noite, comiam no R.U novamente, e eram levados para o hotel que ficava próximo à UEMA. As crianças pequenas que iam acompanhando os pais tinham pouco espaço para brincar durante as aulas.

Os alunos então reclamaram da alimentação do restaurante universitário: alegavam ser pouca comida (na bandeja com espaço delimitado), atribuindo ser esta a causa de vários adoecerem. Toda a alimentação dos cursistas ficou a cargo do restaurante da universidade. À noite, levavam uma refeição, uma “quentinha” para o hotel, mas muitos faziam uma “vaquinha” para comprar “churrasquinho”, carne no espeto, que era vendido na frente do hotel – disseram-me que a comida da universidade não saciava a fome e ainda adoecia. A coordenação respondia às queixas dos cursistas informando a refeição era aquela preparada para toda a universidade, que não poderia ser específica para cada povo indígena. Dessa forma, os cursistas indígenas deveriam se adequar às práticas da universidade.

O deslocamento entre o local das aulas e o restaurante da universidade também foi descrito pelos estudantes como algo negativo em relação às aulas na universidade. Os alunos iam “embaixo do sol quente” e, depois de almoçarem tinham que voltar e ficar nos corredores esperando o horário das aulas sem poder tomar banho ou descansar.

Outra reclamação foi em relação ao fato de não terem espaço onde lavar as roupas e colocar para secar. Faziam isso dentro dos quartos. E nesse período, o hotel ficou sem água, pois a cidade passou por problemas de abastecimento de água – um problema recorrente na cidade de São Luís.

Durante esta primeira etapa, ocorreu um episódio que marcou os cursistas: a ida de

uma equipe de reportagem para fazer uma filmagem sobre a Licenciatura Intercultural. A equipe soube que havia índios fazendo um curso na universidade, entraram em contato com a coordenação, que conversou com os índios, para que fosse autorizado filmá-los, o que foi aceito. Quando chegou a equipe de filmagem na universidade, os mesmos ficaram chocados porque os índios não estavam nus, nem de penas, nem pintados; usavam roupa e falavam português. Quiseram que os cursistas se “ornamentassem” para parecerem mais índios.

Os Tenetehara ficaram chateados e não quiseram mais participar da filmagem. A coordenação ficou incomodada com a situação e tentou explicar sobre os “índios de verdade” que estavam lá, e não os índios dos livros didáticos que permeavam o imaginário da equipe de reportagem. Essa situação incomodou muito os cursistas que durante vários momentos relembavam este episódio em relação ao preconceito que sentiram ao estar no espaço da universidade.

Diante de todas essas tensões entre as distintas lógicas dos povos indígenas e da universidade, alguns alunos foram falar com o Pró-Reitor de Ensino da UEMA sobre situações que os incomodava: “índio não pode ficar sem tomar banho o dia todo, índio gosta de comer bastante, deitar depois do almoço” (Fala de um cursista Gavião). Desse jeito como estava, ele e os parentes não estavam gostando de fazer um curso na universidade. (Fala de um cursista Gavião).

Na etapa seguinte, o tempo-universidade não foi mais realizado no campus da Universidade Estadual. Segundo a prof.^a Marivânia, foi a atitude do cursista Gavião que gerou a mudança de local da etapa do tempo-universidade. A etapa seguinte foi realizada no espaço de retiro espiritual intitulado Oásis. Os tempos universidade seguintes (janeiro/fevereiro de 2017, julho/agosto de 2017 e janeiro/fevereiro de 2018) ocorreram nesse espaço. O retiro possui dormitórios, refeitório e espaços para que ocorram as aulas.

A mudança trouxe vários efeitos culturais para os índios cursistas, em especial, para os Tenetehara da região de Barra do Corda e Grajaú onde ficam as Terras Indígenas Morro Branco, Cana Brava, Bacurizinho, Lagoa Cumprida, Rodeador e Urucu-Juruá.

O retiro é dirigido por freiras, e está cheio de imagens de santos e frases religiosas por todos os espaços, salas, quartos, banheiros, salas de aula, corredores. O retiro possui horário de fechamento dos portões, às 22h, momento em que soltam os cachorros, abrindo os portões apenas pela manhã às seis horas.

Os alunos indígenas Tenetehara/Guajajara contaram que no primeiro dia, ao chegarem ao sítio, não gostaram e quiseram voltar. Um deles teve um pesadelo em que o padre queria enforcá-lo, não dormir, pois as imagens dos santos não o deixavam dormir. Eles disseram

estar com medo por conta do que aconteceu em Alto Alegre, Maranhão⁸⁷.

Figura 4 - Oásis com as imagens dos santos

Fonte: Autora (2017).

Mesmo com a resistência dos Tenetehara em se hospedar no retiro, no primeiro momento, eles decidiram, posteriormente, ficar no Oásis, já que nada que os incomodasse sobremaneira havia acontecido. Mas a fala acerca da Revolta de Alto Alegre é uma constante ao longo do trabalho de campo na licenciatura.

Outra mudança “positiva” sobre a mudança de espaço, da universidade para o retiro, relatada pelos alunos Tenetehara da terra indígena Morro Branco, foi o fato deles não sentirem mais o desconforto que tantas vezes os incomodou no espaço da universidade. Os Tenetehara relataram que na primeira vez que entraram no restaurante universitário, as pessoas ficaram olhando para eles fixamente, deixando-os constrangidos. Além disso, o R.U. não permite que se repita a refeição. Quando estavam nos corredores, nos intervalos das aulas, percebiam ser encarados pelos não-índios. Já no retiro, sentiam-se mais à vontade, por serem apenas “eles”. Os outros parentes podiam se pintar, cantar, falar na língua materna, usarem seu artesanato sem ser julgados.

Outro ponto que os índios Tenetehara apontaram era sobre as mães com filhos pequenos que passaram a poder levar um parente para poder cuidar dos filhos durante as etapas do curso. Eram acomodados no próprio espaço onde aconteciam as aulas. Outro ponto destacado em suas falas era relacionado à alimentação. Segundo os cursistas, estava muito melhor, pois “ninguém mais ficou doente. Na primeira etapa, voltou todo mundo magro, magrinho...e agora tá voltado todo mundo gordinho” (Fala de Bia, aldeia Chupé, T.I. Araribóia). Entretanto, surgem outras questões como o fato de muitas cursistas estarem de resguardo por terem tido filhos, e elas não poderem comer determinados tipos de alimentos

⁸⁷ A revolta de Alto Alegre já foi anteriormente analisada no presente trabalho.

como alguns tipos de peixe, pois não sabem se são reimoso.

A alimentação dos cursistas indígenas continuou a gerar tensões. Dessa vez entre a coordenação, as cozinheiras do retiro e os índios. Na visão das cozinheiras, fazer peixe para índio seria o que daria “menos problemas” já que “todo índio come peixe”, como afirmou uma das cozinheiras. Para a coordenação, a questão do custo sobre a alimentação era o que mais preocupava pois não se poderia atender a cada restrição de cada cultura de cada povo indígena. Nessa tensão de lógicas culturais distintas, os cursistas seguiam as suas lógicas próprias de evitar comer o que não se conhece, o perigo do que não se conhece, visto que não se sabe que substâncias podem entrar em seu corpo.

Como afirmam os antropólogos Anthony Seeger, Roberto da Matta e Viveiros de Castro (1979, p. 19), a construção constante do corpo ameríndio e sua centralidade regida em um regime da substância: “(...) lembraríamos novamente a necessidade de se tomar o discurso indígena sobre a corporalidade e a pessoa como um informador da *práxis* social concreta e única via não-etnocêntrica de inteligibilidade desta *práxis*.”

Em vários momentos ao longo do curso de Licenciatura Intercultural, a *práxis* indígena baseada na construção da corporalidade não foi levada a sério pela coordenação do curso, o que não impediu que os índios a vivenciassem independente dessa não compreensão por parte dos não-índios.

Através de suas falas, percebe-se que a presença indígena no espaço universitário é fortemente marcada entre os índios e os não-índios. No local reservado do retiro, essas diferenças se estabelecem em dois outros níveis: primeiro através das diferenças entre os regimes de conhecimento dos povos indígenas e os regimes de conhecimento do “ocidente” ou melhor, do não-indígena; e segundo, entre os povos indígenas que cursam a licenciatura.

O contexto interétnico da licenciatura proporciona esses dois eixos de relações interétnicas: entre índios e não-índios e entre os próprios povos indígenas que estão cursando a universidade.

No tópico seguinte, descreveremos a dinâmica das reuniões coletivas de caráter de avaliação do curso. Foram encontros marcados por diversos momentos: desde avaliação pelos cursistas, a palestras e a explicação sobre o andamento do curso.

3.3 A dinâmica e os tensionamentos das reuniões coletivas do curso de licenciatura

Ao longo do curso, a coordenação realizou reuniões durante as etapas do tempo-universidade e antes de cada tempo-comunidade. São diversos tipos de reuniões que ocorrem na licenciatura: reuniões com todos os componentes como cursistas, monitores e os professores formadores; reuniões apenas com a coordenação e os cursistas; reuniões apenas dos cursistas sem a presença de não índios. Em toda essa diversidade de modos e objetivos distintos para cada encontro coletivo, destaco os momentos em que as tensões culturais aconteceram provocadas pelas equivocções (VIVEIROS DE CASTRO, 2004) num contexto de etnicidade (CARNEIRO DA CUNHA, 2009).

As reuniões com todos ocorriam uma vez por semana durante o tempo-universidade, ou, excepcionalmente, quando havia necessidade de um diálogo específico com os cursistas. Eram reuniões que visavam informar aos alunos o que iria acontecer ao longo daquela etapa e as expectativas dos mesmos.

Os encontros com a coordenação e os monitores aconteciam também semanalmente, durante o tempo-universidade, ou quando havia necessidade de decisão em torno de questões inesperadas. As reuniões entre os cursistas, por sua vez, ocorriam por decisão deles, em qualquer momento, fora dos horários de aula.

Os momentos de reunião coletiva com todos os cursistas aconteciam para informes, explicações e reclamações por parte dos cursistas. Interessante destacar a disposição dos Tenetehara no auditório: eles não se “misturavam” aos outros – os Tenetehara de um lado e os Jê de outro lado. Entre os Tenetehara, os da T.I. Araribóia em um grupo, e os da Cana Brava, Morro Branco e Rodeador em outro.

Essa paisagem formada nos espaços coletivos do curso reafirma que uma “unidade identitária” de um povo indígena é construída virtualmente em oposição a algo exterior, em geral, o Estado. Gomes (2002) aponta que foi no processo da luta pelo reconhecimento e demarcação de suas terras, entre 1975 e 1985, que os Tenetehara tomaram a consciência de si como um povo único. Mas essa consciência não se estendeu para além dessa relação de reconhecimento de direitos com o Estado. A antropóloga Dominique Gallois (2004) destaca o quanto é contraditória a ideia de unidade para um povo que se pensa de forma independente a partir das trajetórias dos seu grupos e facções políticas.

(...) é fundamental considerar que essas formas de indianidade são produtos da apreensão gradativa e variável dos direitos especiais que, aqui, o Estado confere aos índios, tanto em termos fundiários como nas áreas de educação, de saúde e, mais recentemente, no âmbito das políticas ambientais. (GALLOIS, 2004, p. 2)

A ideia de uma “unidade dos povos indígenas” é uma virtualidade compreendida pelos povos enquanto necessária nessa relação com o Estado, nesse caso, com a universidade. Ao mesmo tempo, as distinções entre povos, e internamente em um mesmo povo, continuam operando em todo e qualquer espaço.

Um tema que provocou tensionamento entre os cursistas indígenas foi a questão da pintura corporal, por manchar os lençóis das camas. As freiras, responsáveis pelo retiro, pediram que os cursistas tivessem cuidado, em razão delas estarem “perdendo” muita roupa de cama por estarem manchadas. Os índios Gavião, Krĩkati e Canela não se pintavam durante as etapas do tempo-universidade; eles usavam mais adornos corporais como pulseiras, colares, brincos e cocares. Os índios Teneteraha eram os que usavam as pinturas com tintas de jenipapo.

Dentre os vários assuntos e temas que eram tratados nas reuniões coletivas, alguns pontos foram recorrentes, como por exemplo, sobre os acompanhantes dos cursistas. Muitos cursistas possuem filhos pequenos que ainda estão sendo amamentados pelas mães. Por isso as mães traziam as crianças e um acompanhante para cuidar deles enquanto elas assistiam as disciplinas. Segundo a coordenação do curso os alunos têm direito somente a um acompanhante.

Entretanto, a cada etapa vinham mais de um acompanhante para os cursistas que precisam trazer seus filhos pequenos. Além de situações em que vinham filhos maiores com os pais quando eles não tinham com quem deixar as crianças. A coordenação solicitava que apenas os filhos pequenos viessem, mas vinham também os maiores.

Os impedimentos eram explicados pela coordenação em razão dos recursos financeiros que eram contabilizados por pessoa e que não poderia ultrapassar o número de vagas que o curso garantiu que iria atender. Já que as vagas disponíveis no edital do seletivo não foram totalmente preenchidas, havia o recurso disponível para aquele quantitativo de vagas. Assim, as vagas restantes estavam sendo ocupadas pelos acompanhantes dos cursistas, o que era positivo pois estava dentro o orçamento do curso e os cursistas ficavam tranquilos em continuar a sua formação com seus filhos estando ao seu lado. Entretanto, tal contexto dificultaria a abertura de mais uma turma do curso de licenciatura. Mesmo com essa “explicação” por parte da coordenação em toda etapa do tempo-universidade, os cursistas traziam os acompanhantes que eles precisavam trazer para poder continuar o seu curso.

Os cursistas não atendiam à regra imposta a eles de apenas um acompanhamento. Essa regra aparentemente burocrática reflete um tipo de sociabilidade exterior às lógicas culturais tradicionais baseadas em outras regras de parentesco. Para os Tenetehara o núcleo familiar

central na sociabilidade é composto pela família extensa, na qual o genro ainda convive com a família do sogro após passar alguns anos plantando para o pai da sua esposa. A criança é cuidada por todos da família. Estar na universidade coloca essas lógicas em choque.

As reuniões também foram espaços de mobilização, reivindicação e articulação dos cursistas em relação à questão das bolsas ou auxílio da Seduc: um assunto que durou praticamente todo o andamento do curso, até onde pude acompanhar (IV Etapa realizada em janeiro e fevereiro de 2018).

Ao longo de todas as etapas do tempo-universidade, a Secretaria de Educação do Estado esteve presente, com um representante indo às etapas, realizando reuniões com os índios, acompanhando as aulas. Entretanto, o diálogo entre a secretaria e os índios foram marcadas por equívocos (VIVEIROS DE CASTRO, 2004).

Quando iniciou o curso, a Secretaria de Estado se comprometeu a ofertar um auxílio para os cursistas como uma contrapartida, já que a Seduc era parceira inicialmente do projeto do curso de licenciatura. Contudo não pôde cumprir sua promessa de contribuição financeira para a execução do projeto do curso, como já relatado anteriormente.

A coordenação do curso nas reuniões coletivas informava sobre o não envolvimento da UEMA na questão do pagamento das bolsas, pois, nem a coordenadora e nem a universidade haviam se comprometido em fornecer esse auxílio aos cursistas. Era um compromisso da Secretaria de Educação do Estado. E, portanto, os cursistas deveriam exigir respostas da Secretaria. Os cursistas diziam que compreendiam a diferença entre as instituições, apesar de todas serem “estado”: universidade estadual e secretaria de estado.

A diferença se estabelecia pelo fato deles possuírem uma aliada na universidade, a prof.^a Marivânia, que cumpria as promessas que fazia aos índios, enquanto na Secretaria de Estado eles não tinham parceiros e nem aliados. Os índios afirmavam constantemente que todas as promessas feitas pelos funcionários do estado não eram cumpridas.

A relação dos índios cursistas com o Estado é pautada na desconfiança e na suspeita. A qualquer momento poderia haver mais uma traição por parte do Estado. Sztutman (2013) identifica, a partir do pensamento de Pierre Clastres, que os povos indígenas criam mecanismos de uma recusa ativa do poder político centralizado. A “forma-Estado” é entendida enquanto uma fatalidade que pode ser prefigurada e, portanto, conjurada.

(...) a configuração das sociedades indígenas revelaria, isso sim, mecanismos capazes de promover uma recusa ativa do poder político centralizado, fazendo da “forma-Estado” não a finalidade da História, nem o privilégio de certas sociedades, mas sim uma fatalidade, um acidente, que poder ser prefigurado e portanto conjurado. (SZTUTMAN, 2013, p. 4)

Os índios se organizaram de várias maneiras, durante as etapas do tempo-universidade, para reivindicarem as suas demandas, especialmente as exigências relativas à questão das bolsas dos cursistas. Na primeira etapa, foi criada uma Comissão dos Acadêmicos da Licenciatura Intercultural da UEMA. Era uma comissão composta por representantes das turmas dos Tenetehara e da turma dos Timbira – os índios Tenetehara eram os que estavam mais à frente dessa comissão.

A primeira etapa da Licenciatura Intercultural ocorreu na mesma semana que estava acontecendo a reunião da Comissão Estadual de Articulação de Políticas Públicas (COEP) para Povos Indígenas. Representantes das três turmas da Comissão dos Acadêmicos Indígenas e Dona Alzenira Guajajara foram à reunião e solicitaram à coordenação da reunião a permissão para poderem falar. Eles justificaram sua ida à reunião, em virtude da presença de lideranças de todas as terras e de todos os povos indígenas do estado, para reivindicar as pautas dos acadêmicos indígenas que estavam cursando a Licenciatura Intercultural da UEMA.

Os cursistas colocaram acerca da importância de um auxílio, uma bolsa de estudos durante a graduação. Assim como, os parentes que estudam na UFG, que recebem uma bolsa. A liderança Dona Suluene Guajajara, tia de Kari, apoiou a causa dos cursistas indígenas poderem continuar o curso como os professores que estudam na UFG:

E quando o professor Magno [Guajajara, T.I. Cana Brava] nos alerta que os acadêmicos precisam de bolsa, precisam de se manter no deslocamento, na permanência, para continuar o curso. E nós estamos aqui. Porque é assim que a gente consegue. Hoje nós temos os acadêmicos na UEMA que já é uma implementação de uma política, uma educação, uma licenciatura intercultural. E a gente está aqui, professores. O que precisar da gente, do movimento indígena, a gente está aqui para fortalecer essa luta, essa reivindicação de vocês. E essa reivindicação é justa. Igualmente os que estão na UFG e estão sendo beneficiados por bolsas, vocês também têm todo direito (Dona Suluene Guajajara, fala pública, julho de 2016).

Outro momento em que os cursistas que estavam à frente da Comissão se mobilizaram, foi em uma ida até a Seduc para se informar sobre o auxílio, pois a mesma havia garantido que estaria nas contas bancárias até o último dia do curso da II-Etapa, mas não foi o que acontecera. Eles informaram que não tinha previsão de cair o auxílio. Os índios não foram recebidos pelo coordenador. Este foi conversar com eles no meio da rua. Eles voltaram bem tristes. Após esses dois momentos de uma “unidade” da representação dos cursistas indígenas essa Comissão se arrefeceu e foi se dispersando. A própria denominação “acadêmicos” é pouco utilizada pelos índios cursistas.

A Comissão foi criada principalmente pelos cursistas Tenetehara da região de Barra do Corda e Grajaú onde ficam as T.I. Cana Brava, Morro Branco, Rodeador e Bacurizinho. Os Tenetehara que moram nessas terras já possuem uma relação de participação na política partidária local com candidatos indígenas eleitos⁸⁸, diferentemente das T.I. Araribóia e Pindaré, onde essa relação com a política partidária ainda não se configura de tal forma.

Quando perguntei do porquê que a Comissão não estava mais “atuando”, os Tenetehara das T.I. Araribóia e Pindaré responderam que “isso era coisa da turma de lá”, referindo-se à turma Tupi I onde estavam os cursistas das T.I. Cana Brava, Morro Branco, Rodeador e Bacurizinho. Essa tentativa de representatividade dos cursistas não conseguiu construir uma legitimidade nem entre os Tenetehara, nem entre os outros povos indígenas. Como problematiza Carneiro da Cunha (2009) acerca das associações indígenas que são criadas, após a Constituição de 1988 para tratar com o Estado, a dificuldade se impõe entre lógicas diferentes de uma autonomia das comunidades e da representatividade de um coletivo unificado.

Outras ocasiões de tensionamento aconteciam na relação com a Secretaria de Educação do Estado. Foi realizada uma grande reunião com todos os cursistas e os representantes da Seduc, no II-Tempo-Universidade. Os Tenetehara não gostaram porque atrapalhou a aula. Os professores das disciplinas também não gostaram, pois, não foi algo acordado antes. Os funcionários da Seduc simplesmente chegaram no curso, e a reunião aconteceu com as três turmas presentes.

Os representantes da Seduc começaram falando sobre a dificuldade que tinham em estar ali falando com os cursistas por conta até do pouco tempo que tinham para tratar, *in loco*, daquele assunto. Por isso, a demora deles em comparecer lá na licenciatura. Falaram sobre os salários que ainda estavam em trâmite para sair e que não dependia deles, mas do setor jurídico da Secretaria; eles disseram que sairia em uma data próxima, mas que não sabiam a dia exato. Explicaram que o auxílio já tinha sido enviado ao setor jurídico e que até o final do curso sairia, o que deveria acontecer na semana seguinte. Logo após essa apresentação, os cursistas pediram para falar.

Alessandra Guajajara, da terra indígena Morro Branco, colocou que era uma oportunidade aquela reunião e que não deveria deixar passar a oportunidade para falar sobre a situação da educação na sua comunidade. Ela disse que os professores indígenas estavam sem receber salário.

⁸⁸ Para uma análise mais aprofundada da participação Tenetehara da T.I. Cana Brava nas eleições municipais ver Florbela Ribeiro(2009).

Catorze acadêmicos estão sem receber salário há meses. Queremos uma educação escolar indígena de qualidade. Estamos nos qualificando porque queremos uma educação de qualidade. Professores são somente contratados. Cada um vai para sua aldeia. (Alessandra Guajajara, fala pública, janeiro de 2017)

Alessandra falou também sobre o espaço físico das escolas nas aldeias, pois, várias escolas estão precisando de reformas e manutenções.

A demanda de Grajaú é grande, precisamos de material didático, material permanente. Estamos precisando de merendeira, pois se pedirmos para um parente ele vai pedir algo em troca. Os outros parentes podem falar do que eles estão precisando. (Alessandra Guajajara, fala pública, janeiro de 2017).

Vladimir Canela, da aldeia Escalvado, povo Ramkokamekra/Canela pediu a palavra. Ele falou sobre o tempo: que o tempo para eles era importante também e que não era só eles da Seduc que se importavam com o tempo deles. Vladimir falou da dificuldade deles em chegar até aquele momento de começar uma licenciatura. “Foi muito difícil para nós chegar até aqui. Quando eu comecei a fazer estudo aqui a gente não tem internet para fazer trabalho, somos oito alunos, e aí, fica difícil. E 17 alunos da Macro jê. Nós precisamos de colaboração de vocês aqui. É só isso” (Vladimir Canela, fala pública, janeiro de 2018).

Ao retomar a palavra, o representante da Secretaria justificou a burocracia e as dificuldades acerca de todas as solicitações feitas pelos cursistas: sua fala tratou do processo seletivo e de um possível concurso para professores indígenas, o que causou mal-estar entre os cursistas Tenetehara.

O representante da Seduc disse que o concurso para professor indígena iria demorar a acontecer, pois, se fizessem agora quem passaria seriam apenas os não-índios pois os índios não teriam condições para competir em igualdade com os brancos. A intenção do governo era realizar, cerca de dois anos após, para que quando eles terminassem a Licenciatura Intercultural, pudessem competir em pé de igualdade com os não índios.

Os índios não falaram nada na reunião. Posteriormente, os Tenetehara comentaram na sala de aula que o funcionário da Seduc foi preconceituoso e etnocêntrico. Ele afirmou que os professores indígenas não tinham condição de passar em um concurso público.

Os Tenetehara, que estavam tendo a disciplina de Antropologia, utilizaram as noções que a professora estava apresentando para expressar como eles estavam se sentindo. Os alunos disseram que o coordenador era “evolucionista e preconceituoso, pois, vários professores já passaram em processo seletivo seja do estado seja do município e concorreram de igual para igual com não índio” (Bia, aldeia Chupé, T.I. Araribóia). Eles ficaram chateados consigo mesmos porque eles não levantaram e falaram algo na reunião. Os índios se sentiram

desqualificados pelo próprio secretário da Seduc. Disseram que eles estavam sendo etnocêntricos ao afirmarem que os índios não eram capazes.

A demanda por concurso público para os indígenas é antiga, pois os seletivos têm trazido muitos problemas. Os índios falam que cada professor tem uma entrada com um mês diferente, e que a cada seletivo tem que renovar o contrato do professor, implicando em mais documentos, mais assinaturas. Além da dificuldade de comunicação entre a Secretaria e os professores nas aldeias, causada, principalmente, pela exigência da questão da declaração dos caciques e da comunidade, necessária ao professor que só pode assumir o cargo se tiver levar em mãos essa declaração da liderança da comunidade.

A professora de Antropologia que estava na reunião da Secretaria ouviu as falas dos alunos e disse que ficou contente por eles terem articulado o que estavam sentindo com as noções que haviam sido trabalhadas em sala de aula. Usaram as noções de evolução, etnocentrismo e preconceito. A professora estava bem empolgada com o uso dos conceitos pelos alunos e seus novos sentidos.

Nesse momento de tensionamento, os cursistas se apropriaram de categorias externas para refletir acerca de sua própria posição numa relação de etnicidade torcendo as próprias categorias antropológicas em um sentido indígena. Já não é um pesquisador externo a falar de outra cultura, mas sim os próprios integrantes daquela cultura para falarem de si mesmos. Como aponta a antropóloga Clarice Cohn (2008) acerca dos desafios que o mundo contemporâneo apresenta aos índios, e o que eles têm podido responder a partir de suas lógicas e modos de atuação. “(...) porque esse novo registro interétnico frequentemente os desloca do centro das ações e decisões, obrigando-os a se rever e refazer” (COHN, 2008, p.12).

A coordenação colocava o espaço das reuniões como um espaço em que os cursistas poderiam conversar sobre qualquer situação e contexto que os incomodassem, muitas vezes incentivando a mobilização dos mesmos.

Os encontros coletivos aconteciam também por outras razões: além das reuniões de avaliação do curso, como por exemplo, para as atividades extracurriculares como as aulas de campo, palestras, seminários, defesa de monografia, lançamentos de livros, jogos de futebol.

Outro momento extracurricular que ocorreu no quarto tempo-universidade (janeiro/fevereiro de 2018) foi o lançamento do livro da professora Josinelma Rolande do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), que pesquisou as pinturas corporais entre os Canela/Ramkokamekra. O livro, fruto da dissertação de mestrado, é intitulado “Moços Feitos, moços bonitos: a ornamentação na prática Canela de construir corpos” (2017). A professora

fez a apresentação em slides do livro e mostrou algumas imagens dos rituais de iniciação masculina, o Ketuwajê e Pepjê, dos Canela.

Um dos jovens que estava na festa registrada pela pesquisadora cursava a licenciatura quando faleceu em um acidente na comunidade. Ele veio somente na primeira etapa que ocorreu no campus da Universidade Estadual. Após a fala da professora o Vladimir Canela, vice-cacique da aldeia Escalvado, pediu a fala. Disse que eles não poderiam estar vendo aquelas imagens dele, pois era perigoso. A professora imediatamente tirou as imagens do telão e pediu desculpas.

O vice-cacique então disse que já havia falado para a prof.^a Marivânia que se na próxima etapa eles tivessem que voltar para o campus da universidade, eles, os Canela, não poderiam mais ficar naquele mesmo hotel que eles se acomodaram, pois quando lá estiveram o parente deles também esteve, e estava vivo. Eles, para poderem ficar instalados, só poderiam entrar no hotel depois de fazerem um ritual no mesmo lugar onde o parente havia falecido. O ritual era de proteção contra o *mekarõ*⁸⁹ do parente. Neste ritual, seria preciso trazer o *cay* (pajé) pois apenas o pajé tem o poder de se comunicar com o *mekarõ*.

O retiro Oásis, onde estão acontecendo as aulas da licenciatura, tornou-se para os Ramkokamra/Canela um espaço aparentemente “neutro” por não “perigo” em relação ao *mekarõ*⁹⁰. Ao mesmo tempo, para os Tenetehara é um espaço que produz tensões em razão da história de colonização pela Igreja Católica sobre os Tenetehara. As distintas lógicas culturais dos povos indígenas participantes da licenciatura se articulam nesse espaço provocando novas sínteses culturais numa constante transformação (SAHLINS,1997).

Após fala de Vladimir Canela, Diolina Krĩkati falou sobre as suas festas de iniciação e de despedida do morto, a Festa da Barriguda. Os Tenetehara não fizeram perguntas no lançamento. Após as falas dos índios, a professora entregou um exemplar para cada Canela e sorteou para os demais cursistas da licenciatura. Em conversas informais os Tenetehara elogiaram a palestra, a pesquisa da professora e ficaram admirados com a “cultura” dos parentes Canela que eles não conheciam.

Esse contexto de etnicidade proporcionado pela formação superior no qual os povos indígenas estão inseridos, lhes permite interagir entre lógicas culturais distintas. O contexto da

⁸⁹ O *mekarõ* é como é chamado um parente que está morto. O *mekarõ* é perigoso para os vivos. A pesquisadora Nelma Rolande (2017) afirma que entre os Canela é perigoso lembrar-se dos mortos pois o *mekarõ* pode querer levar os vivos, como ocorre com outros povos Timbira, como os Krahô.

⁹⁰ Carneiro da Cunha(1978) identifica entre os Krahô, povo Timbira localizado no Estado do Tocantins, o *mekarõ*, plural de *karõ*, enquanto o sopro vital que habita o corpo embora se ausente nos sonhos e nas doenças, sobrevive ao homem indo se estabelecer entre os mortos levando uma existência insípida e diminuída. Os mortos são exteriores à aldeia, a comunidade e à aldeia dos vivos. Essa separação deve ser constantemente mantida.

universidade permite que haja trocas culturais entre os diferentes povos indígenas, em particular entre os povos Macro Jê e os povos Tupi.

Outro momento coletivo realizado dentro da etapa do tempo-universidade foi o “I Seminário de Educação Intercultural Indígena na UEMA”, em fevereiro de 2018. Esse formato de seminário foi concebido para atender a disciplina “Relações interétnicas, identidades e etnicidades”, sendo obrigatória a todas as habilitações. Os professores da disciplina decidiram, juntamente com a coordenação do curso, utilizar o formato de seminário com mesas redondas e convidados.

O seminário ocorreu durante os dias 1º e 2 de fevereiro de 2018, com palestrantes não indígenas e lideranças indígenas, lideranças do movimento negro, de movimentos sociais, pesquisadores, jornalistas e representantes das instituições que atuam com os povos indígenas. A programação do seminário ficou organizada da seguinte maneira: abertura com uma conferência realizada pelo antropólogo João Pacheco de Oliveira do Museu Nacional (UFRJ), duas mesas redondas, um painel temático, uma oficina e a conferência de encerramento com a antropóloga Elizabeth Maria Bessera Coelho (UFMA).

A coordenação disse que o intuito do seminário, que tinha um caráter político, era que fosse apresentado aos índios outros movimentos sociais, tais como: o movimento negro e quilombola, movimento de outras comunidades tradicionais como a TEIA⁹¹, movimento dos sem-terra e movimentos sociais na cidade como o Movimento de Defesa da Ilha⁹².

Como as etapas do tempo-universidade têm ocorrido longe do espaço universitário, a coordenação decidiu levar o seminário para o espaço da universidade como uma forma de ocupar a universidade pelos índios dando visibilidade ao curso de Licenciatura Intercultural. “Vocês são alunos da UEMA! Vamos ocupar a universidade” (Fala da coordenadora do curso, janeiro de 2018). Entretanto, a universidade estava em seu período de recesso e praticamente vazia durante o seminário da licenciatura. As duas atividades do seminário, a oficina e a palestra de encerramento aconteceram no retiro Oásis. Segundo a coordenação, por razões de espaço.

Os Tenetehara se prepararam para ir à universidade: se pintaram de jenipapo, colocaram colares, cocares, brincos e levaram maracás. O seminário foi marcado pelas

⁹¹ Teia dos Povos e Comunidades Tradicionais do Maranhão é um movimento composto por índios, quilombolas, quebradeiras de coco babaçu, geraizeiros, sertanejos e pescadores artesanais. Surgiu em 2011, como uma forma de resistência e de organização popular. O CIMI é um dos grandes apoiadores desse movimento.

⁹² Movimento de Defesa da Ilha, surge em 2015, em um processo de resistência e lutas sociais realizadas por comunidades afetadas por projetos de desenvolvimento na Ilha do Maranhão (SANT’ANA JUNIOR; ALVES, 2017).

cantorias e danças dos Tenetehara. Quando a primeira mesa foi composta, os Tenetehara iniciaram a cantoria em frente ao auditório. Cantaram e dançaram. No intervalo das mesas da tarde eles cantaram novamente. Os Timbira ficaram filmando a cantoria dos Tenetehara.

Figura 5 - Cantorias

Fonte: Autora (2017).

No dia seguinte, antes de iniciar as atividades alguns índios Tenetehara, se posicionaram em frente à mesa, para falar para os parentes: falaram na língua materna. Após a fala dos Tenetehara, a coordenação perguntou se os Timbira não queriam falar também. Diolina Krĩkati levantou e foi para a frente do auditório. Ela falou na língua indígena Krĩkati com os parentes. Em seguida, ela cantou.

Figura 6 - Diolina Krĩkati cantando

Fonte: Autora (2018).

Essa desenvoltura que acontece na última etapa, por parte dos povos Timbira, após o período de luto, devido às várias mortes que ocorreram nas comunidades durante o período do curso de licenciatura. Assim, após o período de luto, eles puderam cantar, pintar, sorrir, falar em público (CORRÊA, 2016; MELO, 2017; ROLANDE, 2013; CARNEIRO DA CUNHA, 1978; GIRALDIN, 2012).

A primeira mesa redonda intitulada “Etnicidades e Movimentos Sociais” foi composta pela liderança indígena Arão Guajajara e pela liderança do Movimento Quilombola do Maranhão (MOQUIBOM) João da Cruz. Após a fala do representante quilombola que falou sobre a trajetória de luta e organização dos negros quilombolas, passou-se a palavra para Arão Guajajara, que iniciou falando primeiro na língua Tenetehara. Os Tenetehara sorriram durante a fala de Arão. Os Timbira ficaram em silêncio, quietos, apenas observando.

Em seguida, Arão falou em português pedindo desculpas por não ter pedido permissão para falar na língua indígena com os seus parentes. Cumprimentou os não-índios e os índios Timbira. Disse estar muito emocionado em estar ali, pois estava lembrando dos mestres que vieram antes deles.

[...] me traz à memória daqueles que foram os nossos professores na evolução e neste avanço que está acontecendo aqui hoje. Então, com muito orgulho que estou aqui, quando eu vejo vocês professores, Gavião, Canela, Guajajara, Krikati, todos juntos aqui. A história se repete aqui e me traz a memória do José Lopes, do João Cacineiro da Silva, Joaquim Pedro, o pai faleceu no dia 12. A Creuza da região do Araribóia, Adriano Carvalho, Uirajara Carvalho e outros que foram os nossos mestres lá na história há quarenta anos atrás, quando se iniciou esse processo. Por isso que eu me sinto aqui até um pouco assim sensível, mas me sinto também

fortalecido porque acredito que através de vocês, através do nosso trabalho, nós temos sim esse compromisso e a responsabilidade de fazer cumprir e de fazer acontecer. Que a escola e a educação tão necessárias para o nosso povo realmente aconteça lá na aldeia. A exemplo disso como foram os nossos mestres monitores bilíngues. (Arão Guajajara, fala pública, 02 /2/2018)

Arão falou do surgimento do movimento indígena desde 1500, através da luta e da resistência cultural dos Tenetehara com as suas festas, sua língua. Uma história que não é contada pela História.

Em relação ao movimento indígena quero assim, só para aprimorar um pouco a nossa conversa, o nosso diálogo aqui. Que o movimento indígena, a gente vive esse processo de movimento indígena desde quando houve o confronto, em 1500, com a sociedade envolvente. Ela começa de lá. A história talvez não conte isso. Eu creio que os dominadores entre aspas querem registrar é esses movimentos que a globo coloca lá um índio, um parente pelado [...] onde ele tem que ficar pintado, onde ele tem que ficar isolado e descaracteriza, ou tenta descaracterizar o trabalho que a gente sempre fez espelhado no papel e na função dos nossos anciãos. Foi aquilo que o professor disse ainda há pouco. Porque a intenção do governo nunca foi realmente a de fortalecer o nosso povo, a nossa organização, o nosso projeto e o nosso trabalho. Sempre veio na contramão de dizimar o nosso povo, de acabar com nosso povo. Então por isso nunca foi interessante para governo nenhum dizer que os indígenas, povos indígenas, teriam que ser fortalecidos pra se defender, temos provas de todas as ordens mas não conseguiram. **Durante esses quinhentos anos, quinhentos e dezoito anos que vai fazer agora, nós conseguimos resistir e nós somos forte. E a gente só conseguiu chegar aqui [...] mesmo que aconteça problemas internos entre nós, mas nós sim ainda temos a união entre nós. E isso tem nos fortalecido.** E nossas crianças estão aí. Nós, Guajajara, temos mais de trezentos anos de contato, mas nós estamos aqui falando firme. Estamos aqui mantendo a nossa Festa do Moqueado, Festa da Menina Moça, Festa do Mel, Festa dos Rapazes [...] não conseguiram. Apesar de todos os ataques contra o nosso povo, estamos aqui resistentes. (Arão Guajajara, fala pública, 02 /2/2018, grifo nosso)

Arão destaca, em sua fala, que mesmo com os conflitos internos, os índios se unem para se fortalecer, para resistirem contra o estrangeiro, os não-índios. Como já apontado por Clastres (2014), a dispersão, a fragmentação dos grupos indígenas é uma característica das sociedades ameríndias na qual a guerra é o seu efeito. São sociedades voltadas para a guerra.

Arão fala da memória de um movimento em favor dos direitos indígenas na América realizada primeiramente por não-indígenas e que se estende posteriormente no Brasil com a necessidade de organização dos próprios povos indígenas.

A memória do movimento indígena, de acordo com o levantamento feito, ela se inicia do ponto de vista do *não-indígena* (ênfase) em 1940 no México onde houve a necessidade de lideranças indígenas para avaliar de que forma os direitos adquiridos na América estavam sendo exercitados. Houve essa grande reunião em 1940 que foi conhecida como a Convenção de Pasquale. Não sei [...] vocês que conhecem bem melhor essa linguagem, vocês traduzem depois. E aqui no Brasil isso também, a exemplo do que aconteceu lá [...], só para organizar o encontro também do nosso povo porque dividido, separado, um lutando para um lado e outro lutando para outro ficaria mais fácil dos grandes latifundiários, dos empresários, do povo que tem dinheiro e que tem ambição de, cada vez mais, de avançar e de acabar com o nosso povo, porque são

esses que vão para o governo mesmo, seja ele nas três esferas, Então a gente se viu na necessidade também de se organizar. É aí que surge em 1987 a FOIRN que é a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro. E, logo em seguida, em 1989 surge a COIAB - Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira, que engloba nove estados e aí está inserido também o Maranhão. E aí o processo avança e se iniciou o processo do movimento indígena de iniciativa nossa mesmo, pra cobrar do governo os direitos que estão inseridos na Constituição de 1988 que lá nos artigos 231 e 232 estão garantidos todos esses direitos que, infelizmente, não estão sendo respeitados. E que também não foi um presente de mão beijada. Isso aí foi um movimento que aconteceu em Brasília na Constituinte, onde teve a presença de várias lideranças indígenas no Brasil. Destaco aqui a presença do cacique Raoni. Esteve lá liderando o movimento naquele tempo Megaron e outros tantos. E depois desse processo pronto, os próprios constituintes, latifundiários, os ricos, os gananciosos, dizem para nós agora que aqueles direitos de 1988 não tá bom para nós. Não tem que modificar. Na verdade, eles nunca respeitaram, né? Tá lá escrito mas ninguém respeita. Então por causa dessa situação de desrespeito aos nossos direitos, começou a acontecer o Acampamento Terra Livre. E é nesse Acampamento Terra Livre que tem como mês, a agenda, todo mês de abril de cada ano. Surge, em seguida, a Apib que é a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil. E atualmente quem é a coordenadora da Apib é a parente Sonia Guajajara da terra indígena Araribóia. Ela tem enfrentado esse desafio inclusive no exterior. Já esteve três, quatro vezes fazendo denúncia [...] denunciando contra o governo brasileiro, esse desmando e desrespeito que tem aos direitos dos índios brasileiros. Nós sabemos que não é fácil. Como disse aqui o irmão que é sofredor também como nós, aquele que se destaca para defender o povo de qualquer categoria sofrida ele é tido como um inimigo de uma sociedade de elite, do dominador. Assim como o cacique que tenta defender a sua terra indígena contra os madeireiros, ele é tido pelos madeireiros como inimigo dos madeireiros e por aí vai. Então temos aí esses movimentos. (Arão Guajajara, fala pública, 02 /2/2018)

Arão, em sua fala, distingue o movimento indígena e as respectivas lideranças que surgem, como os chefes das comunidades, os caciques. Uma liderança de movimento não substitui o papel de um cacique na comunidade indígena.

Aqui no Maranhão nós temos a Coapima. A Coapima surgiu [...] também da necessidade da gente se organizar internamente aqui no Maranhão respeitando as organizações internas. **A Coapima não substitui a função de um cacique, a função de uma liderança. Não é essa a função da Coapima.** (Arão Guajajara, fala pública, 02/2/2018)

Arão destacou, em sua fala, os desafios atuais do movimento indígena em decorrência da insegurança, da garantia dos direitos dos povos indígenas já conquistados, mas ameaçados. A “porta de libertação” dos povos indígenas é a educação.

Diante dessa situação, nós temos aí uma situação que a gente precisa entender que há necessidade para a nossa organização. Mais ainda porque nós sabemos que o direito está sendo aí perseguido a cada dia. Tem mais de trinta, não sei quantos projetos no Congresso, em andamento, e é exatamente esses projetos que estão lá que impactam diretamente na nossa organização interna, na nossa organização social. Como grandes empreendimentos, que a gente sabe quando o governo quer não respeita cultura, não respeita povo, não respeita a Convenção 169 da OIT, não respeita a Constituição, não respeita nada. Então a nossa vida – para o interesse do governo, e aí vão os interesses dos grandes latifundiários –, a nossa vida é como se não tivesse valor. Talvez a vida de um

gado, de uma vaca, de um boi, atualmente tem mais valor do que a vida de um cacique, do que a vida de uma liderança indígena. E esse risco, a gente corre sim. Porque nós fazemos a denúncia também. E quem faz a denúncia já tem a previsão de que madeireiro, os invasores não vão levar um bolo de parabéns no dia de aniversário para ele. Tem que ter coragem. Porque se não tiver nem provoca porquê é pior. Eu tenho feito isso. Inclusive denunciando e assinando as minhas denúncias. E aí então quando a gente vem para cá, vejo aí uma situação mais complicada, que são os nossos desafios. Sai aí imprensa, sai nos jornais, sai na Globo. Se destaca o estudante que foi melhor no Enem e a gente observa que **a porta de libertação do nosso povo é, exatamente, é a educação. A gente precisa utilizar essa bandeira** (Arão Guajajara, fala pública, 02/2/18, grifo nosso).

Arão fez críticas à Universidade Federal do Maranhão em relação ao acesso e entrada nas cotas indígenas, chamando os parentes à luta para fazer uma mobilização em frente a universidade, caso ela não mudasse de postura em relação às cotas⁹³.

A ameaça da mobilização para reivindicar direitos pelo acesso ao ensino superior é uma ameaça de guerra. A liderança Tenetehara abertamente chama os parentes Tupi e Timbira para se unirem contra um inimigo comum. A lógica da guerra é a lógica das sociedades contra o Estado, como afirma Clastres (2014, p. 252-253):

A máquina de guerra é o motor da máquina social, o ser social primitivo baseia-se inteiramente na guerra, a sociedade primitiva não pode subsistir sem a guerra. Quanto mais houver guerra, menos haverá unificação, e o melhor inimigo do Estado é a guerra. A sociedade primitiva é sociedade contra o Estado na medida em que é sociedade-para-a-guerra.

Em seguida, Arão parabenizou a UEMA por estar proporcionando esse benefício a eles. Disse acreditar que os índios que estavam ali iriam levar essa contribuição para os povos indígenas.

Parabenizo aqui de coração que a iniciativa da UEMA por proporcionar esse, essa, esse benefício que eu não considero gasto, isso aqui é um investimento para o nosso povo. E aqui eu faço em seu nome [...] a todos vocês, em especial os povos indígenas, que estão aqui aproveitando se dedicando eu tenho certeza que vocês levarão essa contribuição para o nosso povo. Eu acredito nisso (Arão Guajajara, fala pública, 02/2/18).

Quando foi aberto ao público para perguntas, apenas os índios Tenetehara falaram. Eles relataram sobre as situações dos parentes que não estão conseguindo entrar na universidade federal. Arão reforçou o chamado de mobilização pelas cotas na UFMA.

⁹³ Após fala do Arão no seminário da UEMA, ele conseguiu uma reunião com a Reitoria da universidade federal para tomar alguma providência acerca da lista de aprovados para vagas indígenas que ele identificou como não-indígena. A universidade criou duas comissões: uma Comissão para verificar a ocupação das vagas por não-indígenas, composta por funcionários da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES), docente e discente indígena. Com apoio externo da Funai, da liderança Arão Guajajara e de um Tenetehara, Oswaldo Amorim Soares – cujo filho não conseguiu entrar nas vagas indígenas por estarem ocupadas –, representando a comunidade indígena; e a segunda comissão, para atuar nas próximas entradas via SISU/ENEM.

A professora Marivânia ao informar sobre o seminário para os cursistas durante a etapa do tempo-universidade disse que o seminário era para os cursistas e que eles aproveitassem aquele espaço para se articularem entre si, decidissem sobre as suas demandas, as suas questões. Para isso, um turno do seminário intitulado de “Articulação discente” foi posto na programação do evento. A coordenação pediu que cada turma escolhesse um representante para conduzir o debate.

Os índios Tenetehara estavam entendendo que eles iriam falar no seminário. Apresentar as suas demandas para os órgãos e instituições que estariam presentes no seminário. Os cursistas Tenetehara me pediram ajuda para organizar a pauta de reivindicação com eles. Os cursistas da turma de Ciências Humanas, em especial, os Tenetehara, decidiram se organizar em camisas com uma cor para cada turma, diferenciando as áreas. Eles solicitaram apoio da Secretaria de Direitos Humanos para confeccionar as camisas.

No entanto, quando a coordenação compreendeu para o que era aquela mobilização dos índios, foi conversar com eles, pois eles não haviam compreendido o objetivo estabelecido pela coordenação do chamado momento de “articulação discente”.

Depois de várias explicações da coordenação é que eles compreenderam que seria um encontro entre eles cursistas, sem representantes de instituições ou setores do governo. Eles então desanimaram. Um Tenetehara falou “para que eu quero falar para os outros parentes? Eu quero falar é para o Estado, para a Seduc”. A professora explicou que era uma forma deles se organizarem entre si, enquanto coletividade, até para terem mais força política. Eles, então, se “organizaram” como a coordenação solicitou: todos os cursistas se reuniram no auditório e conversaram, não fizeram mais camisas, nem cartazes. Nem ponto de pauta.

Neste momento do evento, permaneceram apenas os índios para conversarem e se organizarem enquanto cursistas da licenciatura. Nenhum não índio ficou presente no auditório.

A articulação política entre os povos indígenas, proposta pela coordenação do curso de licenciatura, e a ação política ameríndia empreendida pelos ameríndios são distintas em seus próprios termos. Como afirma Viveiros de Castro (2004), a diferença é uma condição de significação nessa relação “entre mundos”.

No próximo tópico iremos descrever os períodos do tempo-comunidade que ocorrem nas comunidades indígenas. Este é o momento em que os monitores vão às comunidades indígenas para acompanhar os índios cursistas em suas atividades. O “tempo das comunidades” se impõe a cada tempo-comunidade programado pela universidade.

3.4 Os vários “tempos” no tempo-comunidade

O curso de Licenciatura Intercultural é composto por regime de alternância entre o tempo-universidade e o tempo-comunidade. Este, acontece no intervalo, durante o período das aulas na capital. Esses períodos se caracterizaram por uma imposição do “tempo” burocrático da universidade” sobre o “tempo da comunidade” e é, ao mesmo tempo, uma articulação entre os dois “tempos” pelos cursistas indígenas nas suas respectivas comunidades.

Durante a pesquisa, algumas situações geravam tensionamento entre as lógicas culturais dos povos indígenas e a lógica da universidade. Destaquei no presente tópico as situações que ocasionavam tais conflitos, como: a compreensão dos Tenetehara e de outros povos indígenas acerca do período do tempo-comunidade, das atividades das disciplinas, a dinâmica da vida na aldeia, a relação com o tempo-comunidade e a apropriação deste tempo pelos Tenetehara.

Cada povo escolhe onde vai acontecer o tempo-comunidade. Entre os Timbira, as aldeias escolhidas foram as maiores: a São José para os Krĩkati, a aldeia Governador para os Gavião, e a aldeia Escalvado para os Canela. Entre os Tenetehara/Guajajara, que estão divididos em duas turmas, as escolhas foram feitas por critérios diferentes: os Tenetehara da Turma Tupi I das terras indígenas Cana Brava e Morro Branco escolheram as aldeias com mais fácil acesso de estrada como a aldeia Ipu e El Betel; os Tenetehara da turma Tupi II acionam outros critérios dependendo da terra indígena.

As cursistas da T.I. Pindaré escolheram, em todas as etapas, a aldeia Januária. Elas decidiram essa aldeia por ser a mais centralizada em relação às outras aldeias. A maioria dos professores trabalha na escola dessa aldeia, e a escola possui salas grandes e climatizadas, sendo um espaço utilizado também como ponto de encontro para reuniões na comunidade.

As duas cursistas da aldeia Massaranduba da T.I. Caru escolheram realizar o tempo-comunidade junto aos Tenetehara na T.I. Rio Pindaré. Elas escolheram em razão de possuírem parentes na aldeia Januária. No entanto, só compareceram no primeiro tempo-comunidade. É uma distância de seis horas de viagem. Elas disseram que iriam e depois não compareciam entregando a atividade no tempo-universidade seguinte.

Os cursistas da T.I. Araribóia têm feito um rodízio entre as aldeias, pois os cursistas são de várias aldeias diferentes. A T.I. Araribóia (413.288 mil ha) é uma das maiores terras indígenas abrangendo os municípios de Amarante, Grajaú e Santa Luzia (INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2018).

A circularidade dos locais onde ocorre no tempo-comunidade, não isenta os ciúmes entre os índios para saber quem trata melhor os monitores. O primeiro tempo-comunidade foi realizado em dois momentos: em setembro e em novembro de 2016, na aldeia Chupé. O segundo tempo-comunidade ocorreu na Aldeia Novo Funil em junho de 2017, e o terceiro tempo-comunidade ocorreu na aldeia Lagoa Quieta em outubro de 2017.

Os períodos dos tempos-comunidade geraram desentendimentos constante em relação à data e aos locais onde seriam sediados. Foi o que aconteceu entre os cursistas da Turma Tupi I dos Tenetehara e entre os monitores compreendendo períodos distintos de datas e de local.

Além das datas e locais, outra questão posta pelos alunos das T.I. Morro Branco, Cana Brava e Grajaú era a questão do deslocamento. Os Tenetehara da aldeia de Ipu, T.I. Cana Brava, não têm transporte, como moto, por exemplo. Os da T.I. Morro Branco possuem motos ficando mais fácil o deslocamento deles para a outra aldeia. A coordenação então determinou que para que não tivesse mais essa confusão que todos os tempos comunidade dessa região ficassem apenas na aldeia Ipu.

Mesmo com toda a preparação e conversa entre os índios e os monitores, quando os mesmos chegam na aldeia, a dinâmica da vida na aldeia é outra. Os índios cursistas, em especial, os Tenetehara não deixam o “tempo” da licenciatura se sobrepor ao “tempo” da aldeia. Como aconteceu na aldeia Ipu, T.I. Morro Branco, em que o monitor chegou no dia das crianças na aldeia. A comunidade estava toda envolvida e os índios cursistas também: fizeram brincadeiras com as crianças, distribuíram balas e refrigerantes. Eles disseram que não poderiam dar atenção para os monitores naquele dia que eles ficassem lá. As atividades seriam entregues no dia seguinte, após o dia das crianças.

A dinâmica da vida da aldeia se impunha ao ritmo e ao tempo pragmático da universidade, com cumprimentos de entregas e prazos. Os alunos acordavam de antemão as datas do período do tempo-comunidade, entretanto não se prendiam a esse tempo imposto a eles. Vivenciavam o “tempo da comunidade” com os seus desenvolvimentos cotidianos: um processo de indigenização (SAHLINS, 1997) da universidade pelos Tenetehara que a cursavam, uma reação positiva desencadeada pelos índios incorporando a lógica homogeneizadora do sistema mundial ao seu próprio sistema de mundo.

Pois ao menos aqueles povos que sobreviveram fisicamente ao assédio colonialista não estão fugindo à responsabilidade de elaborar culturalmente tudo o que lhes foi infligido. Eles vêm tentando incorporar o sistema mundial a uma ordem mais abrangente: seu próprio sistema de mundo. (SAHLINS, 1997, p. 52)

Outro momento em que ocorria um processo de indigenização da universidade era em relação às atividades das disciplinas do curso, visto que os índios tencionavam as regras impostas. As atividades tiveram um caráter diversificado como resumos, fichamentos, relatórios, projetos de pesquisa, textos sobre mitos, operações matemáticas e atividades práticas como plantação de mudas na beira do rio.

Alguns desses trabalhos eram solicitados pelos professores para serem atividades em grupo, ou individuais, outros ainda com fotos e imagens como produção de vídeos. As atividades práticas, fazer fotos e produzir vídeos eram facilmente realizadas pelos Tenetehara. Os trabalhos em grupo solicitados pelos professores quase não se concretizavam, tornando-se atividade individuais.

Os cursistas possuíam dificuldades em relação às atividades solicitadas pelos docentes colaboradores do curso. O trabalho em equipe gerou diversos equívocos e tensões entre os índios Tenetehara.

A ideia de trabalhos em grupos dada por alguns professores é baseada na ideia de que o trabalho em equipe seria “mais fácil” para os cursistas indígenas, por serem do mesmo povo, e da mesma comunidade, da mesma “região”. Entretanto, fazer a atividades “em equipe” não estava funcionando.

A coordenação argumentou sobre a complexidade de situações. Já que alguns índios Tenetehara moravam na cidade, outros moravam em aldeias diferentes na mesma terra indígena, cada um queria se encontrar na sua aldeia para fazer a atividade em grupo. Em decorrência disso, os cursistas individualmente faziam os trabalhos e o “grupo” não se reunia.

Na T.I. Pindaré, houve uma situação de conflito entre duas cursistas que impediu a realização da atividade em grupo impossibilitando o grupo de realizar o trabalho. As cursistas Tenetehara eram da mesma aldeia e em razão da briga, as outras colegas tomaram partido. Por isso, os grupos se dividiram e não fizeram o trabalho em equipe fazendo-o individualmente.

Outra cursista, que mora em uma aldeia próxima de onde ocorreu a briga, sentiu-se excluída. Seu marido foi até os monitores para explicar que o grupo não se uniu para fazer os trabalhos. e quer se aposentar, tem artrose, está com as mãos inchadas e cheias de calos fazendo a mão travar. Ela quer desistir em razão de ter se sentido excluída do grupo.

Outra atividade em grupo solicitada pela professora da disciplina de Antropologia, em que pedia as etapas de uma pesquisa antropológica, também não aconteceu. Os cursistas não fizeram a pesquisa, não leram o texto base que a professora da disciplina solicitou, afirmando

que tiveram dificuldades em se reunir. Aos monitores disseram que “ninguém era mais criança”.

A coordenadora colocou sobre a ideia do senso comum ao pensar em povos indígenas onde tudo é coletivo. “Pensamos que os povos indígenas, porque vivem juntos que eles dividem tudo, mas não é bem assim, pois eles têm muita dificuldade em se reunir e fazer as atividades juntas”. Essa fala foi reforçada pelo que aconteceu entre os Krĩkati, os Tenetehara/Guajajara de Pindaré, Morro Branco, Cana Brava, Rodeador e Araribóia.

As demandas da universidade foram envolvidas pelas tensões e conflitos internos das comunidades indígenas. Os Tenetehara tencionavam a lógica da universidade atendendo à demanda de realizar uma atividade das disciplinas, mas nos seus próprios termos culturais. Fazer o trabalho, mas não fazer no formato grupo. Este grupo, virtualmente construído na universidade, não tem sentido para eles.

Um dos grandes impasses para a coordenação do curso era a questão da entrega das atividades, pois em todos os tempos comunidade os cursistas começaram a realizar as atividades somente quando os monitores chegaram nas aldeias. Os cursistas também queriam entregar os trabalhos depois do período do tempo-comunidade. A coordenação foi bem taxativa em relação aos prazos dizendo que os cursistas só deveriam entregar dentro do período já anteriormente acordado. Caso os alunos não tivessem nenhuma atividade “pronta” era para os monitores “darem a meia volta e irem embora”.

Essa atitude dita aos próprios cursistas nas reuniões coletivas de avaliação do curso tinha como intuito fazer com que os índios fizessem as atividades e apenas tirassem as dúvidas com os monitores. No primeiro tempo-comunidade, os cursistas trataram os monitores como professores. Não só tiraram dúvidas com eles como também pediram que eles explicassem os conteúdos novamente, já que, já tinham se esquecido. Essa postura foi sendo transformada ao longo das etapas do tempo-comunidade através das constantes reavaliações e acordos estabelecidos entre a coordenação e cursistas.

Após o período do tempo-comunidade, ocorrem as reuniões para entrega das atividades para a coordenação, bem como a exposição dos monitores sobre a ida às comunidades. Ao longo das reuniões pós-tempo-comunidade, destacam-se nas falas dos monitores “os imprevistos”, “desencontros” e “não entendimentos” entre o que havia sido programado e acordado com os cursistas e o que acontecia nas comunidades. Os monitores se deparavam com a vida da comunidade, o tempo da comunidade e sua própria dinâmica.

As etapas do tempo-comunidade na Terra Indígena Araribóia, diferentemente das outras terras indígenas, ocorriam sem grandes “conflitos” de informações de data, local ou

conteúdo de atividades. As etapas tinham a presença dos cursistas que vinham com as atividades quase prontas tiravam dúvidas das que não conseguiam fazer, em especial, de matemática.

O que mais se diferencia, em relação ao tempo-comunidade nas outras comunidades indígenas, é a participação das lideranças e dos mais velhos das aldeias. Essas foram marcantes nas etapas do tempo-comunidade na T.I. Araribóia. Na primeira etapa, que aconteceu na Aldeia Chupé, os índios tinham como atividade da disciplina Teoria do Conhecimento entrevistar uma pessoa mais velha da comunidade com o intuito de saber “como eles conheceram as coisas” (OLIVEIRA, 2017).

Os alunos relataram aos monitores a dificuldade que estavam enfrentando em entrevistar alguém mais velho da comunidade, seja por conta da disponibilidade de pessoas com idades avançadas quanto pelo constrangimento em incomodar. Depois de muita conversa entre os cursistas, eles decidiram entrevistar uma única pessoa mais velha da comunidade. Assim, cada um fazia uma pergunta para ela acreditando que dessa forma o incômodo seria menor: decidiram, então, falar com a Tia Maria.

Tia Maria é uma liderança Tenetehara /Guajajara conhecida como Dona Santana, avó de Kari Guajajara, mãe de Cintia Guajajara e de Suluene Guajajara. Ela era chamada por todos os cursistas de tia, mãe ou avó. Conhecida por ser uma grande parteira, Dona Santana fez o parto de praticamente todos as índias Tenetehara cursistas da T.I. Araribóia. Ela mora na aldeia ao lado da Aldeia Chupé, a aldeia Lagoa Quieta. Na aldeia Chupé fala-se o português. A língua indígena é falada através de poucas expressões. A pessoa mais velha, com mais conhecimentos daquela região é Dona Santana.

Uma das cursistas, Beatriz Guajajara, aldeia Chupé, foi a escolhida para falar com Dona Santana, já que estava recepcionando aquela etapa na sua comunidade. Dona Santana aceitou realizar a entrevista, mas demorou a aparecer no horário combinado, e Beatriz pensou que ela não fosse mais vir, até que ela chegou na escola onde todos a aguardavam (OLIVEIRA, 2017).

A pesquisadora Oliveira (2017) descreve esse momento da entrevista dos cursistas com Dona Santana desde sua chegada com a filha Suluene Guajajara e seu genro e cursista, Seu Luís Carlos, pai de Laís. Dona Santana chegou, tirou a camisa ficando de saia e se apresentou: “Meu nome é Maria Santana Silva Guajajara, aldeada, nascida e criada na Terra Indígena Araribóia”.

Ela contou sobre a história da terra indígena Araribóia, sobre as invasões dos brancos na terra indígena e falou sobre suas experiências de parteira conhecida por ser a melhor

parteira da região. Sua fama se estendia até entre os brancos que vinham chamá-la para fazer os partos nos povoados da região. Dona Santana falou sobre a sua tristeza de ver tantos parentes sem saberem falar a sua língua materna, sem saberem sobre sua cultura, sua origem.

Após essa fala inicial de Dona Santana, os alunos começaram a fazer as perguntas sobre como ela aprendeu sobre as histórias indígenas; quais eram as referências de educação indígena antes de existirem as escolas; como ela tinha aprendido os cânticos; como surgiu as origens de todas as coisas para o povo Guajajara e a última pergunta foi feita por um cursista na língua materna que a Dona Santana respondeu na língua indígena também. Ele então explicou que era uma preocupação pessoal por isso a pergunta foi feita na língua indígena. Ela então disse que ele tinha perguntado sobre os conflitos internos na comunidade, como as situações recentes de índio matar índio.

Oliveira (2017) destaca, na fala da liderança Guajajara, a importância da cultura para a união do povo Guajajara, da cultura como sentimento e como coisa sagrada que deve ser respeitada. Para Dona Santana, a força Guajajara está presente na língua e no sangue. Ela falou e mostrou sobre como se pescava antigamente. A experiência transmitida por Dona Santana para os alunos da licenciatura foi bem marcante, pois não tinham mais o costume de sentar e perguntar aos mais velhos. No tempo-universidade seguinte, os índios contaram como foi a experiência de entrevistar um mais velho da comunidade e repetiram com muito entusiasmo os conhecimentos que Dona Santana havia falado para eles.

O segundo tempo-comunidade aconteceu na T.I. Araribóia, na aldeia Novo Funil. Esta comunidade, assim como a aldeia Chupé, são as duas comunidades de toda a terra indígena⁹⁴, segundo os Tenetehara, que não falam a língua indígena. Somente o português. Eles são muito criticados pelos outros parentes das outras aldeias por não falarem mais a língua. Especificamente em relação à aldeia Novo Funil, os outros parentes os criticam por eles terem uma quadrilha indígena que dança nos arraiais dos povoados no mês de junho. Os parentes os chamam de “mestiço”. Nas outras aldeias da terra indígena se falam as duas línguas, mas com predominância da língua materna.

Na aldeia Novo Funil, a cursista Dona Lucine ficou responsável em recepcionar o tempo-comunidade recebendo os monitores e os índios cursistas. As atividades aconteceram na escola da comunidade. Dona Santana disse que a aldeia Novo Funil são parentes diretos dos Tenetehara da aldeia Lagoa Quieta.

⁹⁴ A Terra Indígena Araribóia possui atualmente são 148 aldeias oficiais e 180 não oficiais. Com 11.500 indígenas na terra indígena do Araribóia de acordo com o cacique Silvio Santana Guajajara, filho da Dona Santana (Conversa informal em outubro de 2017).

Durante o tempo-comunidade, Érica Guajajara, filha de Cintia Guajajara, perguntou se teria encerramento. Nós dissemos que até então não tínhamos pensado, mas que poderia acontecer. Ela disse que a sua mãe queria vir para o encerramento e cantar, e nossa resposta foi sim, que seria muito bom recebê-la. Os alunos gostaram da ideia, mas a maioria já havia entregue todos os trabalhos e viriam apenas para o encerramento.

No último dia da etapa, chegaram Dona Cíntia, Milton, seu esposo, Dona Suluene, Seu Luís Carlos e algumas crianças. Erica não veio para o encerramento, ficou descansando da licenciatura cuidando da casa. Elas disseram ter ido para a Novo Funil ver a licenciatura e fazer o encerramento da etapa do tempo-comunidade – era uma alegria para o povo Tenetehara estar acontecendo a licenciatura e as “professoras” para o tempo-comunidade na Terra Indígena Araribóia.

Cintia chegou bem animada, afirmando que “O mais importante é o encerramento, encerramento que é bom”. Elas entraram na sala e ainda havia alguns alunos finalizando as atividades na escola. Elas disseram que estavam muito felizes em ver os alunos se dedicando à licenciatura. Perguntaram como estava indo a etapa e dissemos que estava indo bem, que a maioria já tinha entregue as atividades. Somente aqueles que estavam na sala estavam finalizando para entregar as últimas atividades. Cintia começou a conversar e aconselhar os parentes.

A licenciatura é intercultural. É para articular os dois conhecimentos. Valorizar a língua, a cultura, viu Regis? A universidade está nos fazendo ser mais autônomos para conhecer e poder usar os dois conhecimentos. A gente tá ganhando autonomia para não depender dos não-índios. (Conversa informal, Aldeia Novo Funil, junho de 2017)

Cintia perguntou como eles estavam na licenciatura, se estavam aproveitando, e as monitoras responderam que estavam aproveitando muito a licenciatura. Elogiou o cursista Daniel, da aldeia Guaruhu, que é falante, filho de também falante, segundo Cintia. Ela disse que as parentes dela, Dona Luci e a Dona Rosário, são professoras e estão fazendo ensino superior – uma na licenciatura da UEMA e a outra a licenciatura da UFG – que não falam a língua indígena, mas valorizam a cultura, mesmo sendo são filhas de cacique que é falante da língua. Elas sabem ler e escrever na língua indígena, não falam, mas entendem, disse Cíntia.

Aqui o português é forte. Por isso coloquei Dona Luci para o Saberes Indígenas porque ela sabe ler e escrever bem. Ela que levou para frente a escola aqui, se desligou de lá (aldeia Araribóia). E levou para frente. E lá no Araribóia ela colocou a Renata para levar para frente a cultura, (Conversa informal, Aldeia Novo Funil, junho de 2017).

Cíntia e Santana, que são falantes da língua materna indígena, destacaram a questão da importância de ser falante da língua indígena. Cintia enfatizou que, apesar de Dona Luci e Dona Rosário não falarem a língua, elas valorizam a cultura Tenetehara, as festas culturais – Festa do Moqueado, Festa do Mel, Festa dos Rapazes. Dona Cíntia falou do projeto dos Saberes Indígenas⁹⁵, que está acontecendo em algumas aldeias na T.I. Araribóia, e chamou Dona Luci para participar como uma forma de valorização da cultura Tenetehara. “Aqui [Aldeia Novo Funil] é muito forte o português e na Aldeia Chupé também. É importante valorizar a cultura” disse a Dona Cíntia.

O tema dos Saberes Indígenas a que ela se referia era sobre jogos e brincadeiras. Dona Cíntia disse que voltou à infância dela ao fazer os brinquedos para o projeto. Os brinquedos eram feitos de palha, de barro, antes das bonecas de tecido de brinquedos de não-índio.

Dona Cíntia⁹⁶ falou sobre a oficina, sobre língua Tenetehara, que ela organizou juntamente com um linguista na T.I. Bacurizinho, na aldeia Itu, onde a cacique é irmã da liderança Arão Guajajara. Participaram 150 pessoas. A cacique delimitou as vagas. Cintia não concordou, mas não perguntaram para ela. Os parentes não gostaram. Nessa oficina, eles discutiram sobre os nomes dos números na língua. Eles chegaram até o número 1000 em termos de números mas ainda estão discutindo sobre os números. Na T.I. Araribóia, eles vão somente até 10, segundo ela.

A cacique da aldeia onde ocorreu a oficina de Linguística no Bacurizinho é forte mesmo. Falou que não ia ter quadrilha durante os 10 dias de oficina, e não teve mesmo. Ia ter só cultura. Que os jovens pegaram o maracá e foram para cantoria, e foi assim mesmo. Exemplo para mim de cacique, é ela mesmo. É a cacique Lilian. Ela falou de outros cursistas que estavam cantando muito. (Cintia Guajajara, conversa informal, Aldeia Novo Funil, junho de 2017)

Em seguida, Cintia falou sobre as dificuldades que ela enfrentou quando estava cursando a Licenciatura Intercultural da UFG. Contou que o problema é que os parentes não valorizam as etapas nas aldeias. Ela e sua outra filha, Tuíra terminaram no tempo certo – em cinco anos, porque elas valorizam as etapas na aldeia. Ficaram com medo de perder o curso. E os outros parentes não valorizam.

Outra dificuldade apontada por Dona Cíntia foi acerca da escrita, creditando ao fato de serem um povo mais festeiro. “Nós Guajajara temos muita resistência para escrever. Nós somos muito festeiro. Vocês já perceberam né? E somos muito emotivos também”.

⁹⁵ Saberes indígenas na escola é uma ação, no âmbito do MEC, que integra o “Eixo Pedagogias Diferenciadas e usos das línguas indígenas do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas” instituído pela Portaria MEC nº 1.062, de 30 de outubro de 2013.

⁹⁶ Cintia Guajajara, após se formar na licenciatura da UFG fez um mestrado em Linguista no Museu Nacional na UFRJ. Ela defendeu no início de 2018.

Dona Cintia disse, ainda, que fazia questão de ter encerramento, com quem tivesse lá. Voltamos para a escola e ela foi chamando todos para irem para lá: compareceram algumas crianças e adultos, o Regis, o Tainan, o Sidney, Luís Carlos, Dona Suluene, Dona Luci, as monitoras e eu. Dona Cintia falou sobre a licenciatura e a importância de estar acontecendo a licenciatura na comunidade. Depois seu marido, que é cantador, começou a tocar o maracá, ela começou a cantar e se fez a roda. As crianças se animaram, os adultos também e foram entrando na roda e dançando.

Figura 7 - Cantoria na aldeia Novo Funil na T.I. Araribóia

Fonte: Autora (2017).

Depois da cantoria, fomos para a aldeia Lagoa Quieta com Dona Cintia, S. Milton, Dona Suluene, S. Luís Carlos e as crianças. Havíamos falado antes com Dona Luci do convite de Dona Surama, mãe de Kari, e de Dona Santana, avó de Kari, para irmos almoçar na aldeia Lagoa Quieta.

No caminho para a Lagoa Quieta, Cíntia e Dona Suluene foram contando e mostrando os lugares por onde eles andavam: os setores de roça. Uma das monitoras perguntou como eles escolhiam uma nova aldeia, elas responderam que geralmente já é uma área por onde eles já andam, como um setor de roça. Eles ficam um tempo por lá para colocar roça e depois

podem pensar em formar aldeia por lá, e foi assim com a Lagoa Quieta. Eles nos mostraram o setor de roça atual, que não é muito longe da aldeia.

Quando chegamos na casa da Dona Surama, o almoço já estava pronto. Estavam nos esperando. Depois veio a Dona Santana e disse que estava muito feliz em nos ter em sua aldeia. Perguntou se estávamos sendo bem tratadas, se estávamos gostando. Depois perguntou a todas as monitoras como estava indo sua neta, como estava se comportando na licenciatura, como ela era como aluna em sala de aula. Em seguida, qual era nossa avaliação e nossa nota, e todas deram nota alta. Ficou muito contente em saber que sua neta era boa aluna e se comportava bem longe de casa.

A fala de Dona Santana remete ao ensinamento acerca do comportamento do ser Tenetehara. Ela, enquanto conhecedora de sua cultura, queria saber acerca do comportamento das suas netas na universidade longe da comunidade. Perguntar às monitoras a avaliação do comportamento das netas era uma forma de participar dessa relação com a universidade e a comunidade.

Outro momento em que a comunidade se apropriou a partir dos seus próprios termos do tempo-comunidade aconteceu no terceiro tempo-comunidade/outubro de 2017. Durante o tempo-comunidade, as lideranças Tenetehara fizeram a “abertura do evento” como eles chamaram. Eles se preparam para esse momento com pinturas, maracás. Primeiramente, houve a fala do cacique, de outras lideranças e, em seguida, a cantoria.

O local escolhido na Terra Indígena Araribóia foi a aldeia Lagoa Quieta. Esta aldeia fica próxima à aldeia Chupé e próxima às aldeias Novo Funil e Araribóia. Na preparação para a abertura, Cintia Guajajara pintava todos as índias cursistas. Aos que chegaram sem pintura, perguntava: “Por que que vocês estão nuas? Sem pintura? Como vocês vão para a abertura assim?” Então, elas foram se pintar.

Dona Cíntia as pintou de urucum nas articulações dos braços e das pernas: “para proteção”, disse ela. No rosto, elas se pintaram com jenipapo usando um pauzinho fino para traçar as linhas. “Agora sim, vocês estão bonitas” disse Dona Cintia. Esse tipo de pintura é usada pelos Tenetehara quando a pessoa vai falar em evento com muita gente, e também como proteção para que tudo dê certo.

A tinta do jenipapo também dá força, segundo os Tenetehara. Dona Cíntia comentou depois que as meninas chegaram caladinhas, tristes e depois de pintadas elas estavam alegres, animadas e falantes.

Quando todas estavam pintadas, fomos em direção ao centro de cultura. Em seguida, chegou Seu Milton, esposo de Dona Cíntia, que também estava pintado, e com seu maracá.

Dona Cíntia disse que ele mesmo se pintou com jenipapo. Seu Milton é cantador. Ela disse que não conhecia essa pintura que ele estava usando, e perguntou a ele o que significava. Seu Milton disse que era a pintura do Caboré, guerreiro indígena, da Revolução de Alto Alegre – ele é da Terra Indígena Morro Branco.

Figura 8 - Milton Guajajara e Cíntia Guajajara, falando na abertura do tempo-comunidade

Fonte: Autora (2017).

Dona Cíntia disse que esse momento era uma forma de trazer para a comunidade a universidade dando um retorno para mostrar o que os professores indígenas estão aprendendo, e a comunidade saber o que está acontecendo. O cacique da aldeia, Silvio Guajajara, irmão de Dona Cíntia, chegou para a abertura, e falou sobre a importância daquele momento na aldeia Lagoa Quieta.

Silvio Guajajara disse que ele estava fazendo a Licenciatura Intercultural de Goiás. Destacou como era importante estar acontecendo aquela etapa da licenciatura da UEMA, na aldeia, recebendo as professoras da UEMA na comunidade. Falou sobre a importância de se ter um intercâmbio entre as licenciaturas para uns saberem o que estavam aprendendo com os outros. Em seguida, falou sobre a sua posição de liderança na comunidade – a de cacique, e que trabalhava também na Funai para proteger as terras indígenas, em particular, a Terra Indígena Araribóia.

Após a fala do cacique, Dona Cíntia, usa da palavra para referir-se à presença das

lideranças indígenas naquele momento – Silvio, Luís Carlos e ela própria. Ela disse ser a terceira mais velha da aldeia: a primeira é sua tia, irmã da mãe, depois a mãe e ela. Uma era uma “uma guardadora da tradição” juntamente com a sua mãe, Dona Santana. Lembrou do seu tio, marido da sua tia materna que também conhece as histórias e mora ao lado do centro de cultura. A tia dela estava presente na abertura. Ela olhou as fotos da Menina Moça que ela também estava. Ficou muito feliz com as fotos.

Depois Seu Milton começou a cantoria acompanhado por Dona Cíntia e seu maracá. As pessoas da comunidade, os índios cursistas entraram na cantoria e dançando. Ela e o marido apresentaram uma música nova que elas fizeram recentemente pois aquele era um momento importante para cantá-la.

Figura 9 - Cantoria “Abertura” do Tempo-Comunidade

Fonte: Autora (2017).

Os ciúmes entre os cursistas para receber as monitoras foram muito presentes nas etapas do tempo-comunidade. A primeira etapa do tempo-comunidade aconteceu na aldeia Chupé divididos em dois momentos, os quais ocorreram na mesma aldeia. Na segunda etapa do tempo-comunidade, os alunos escolheram a aldeia Novo Funil. No entanto, antes do início da etapa, as cursistas da aldeia Chupé quiseram mudar o local para que fosse novamente na aldeia delas, dizendo que apenas elas sabiam receber as monitoras indo até à casa de Erica para que fosse na aldeia Chupé. Mas Dona Santana e Dona Cíntia disseram que apoiava ser na aldeia Nova Funil e, se fosse preciso, elas iriam ajudar Dona Luci a receber as monitoras professoras. Por isso, Dona Cíntia foi realizar o encerramento da etapa na aldeia Novo Funil.

Uma atividade que teve participação das lideranças indígenas Tenetehara foi orientada pela disciplina Fundamentos de Ciências Naturais. Como as disciplinas duraram três etapas do Núcleo Comum, o professor solicitou distintas atividades, todas inter-relacionadas.

Na segunda etapa, o professor solicitou que os estudantes plantassem nas beiras dos rios e brejos. Essa atividade surgiu a partir das falas dos índios em sala de aula sobre os desmatamentos das terras indígenas, das queimadas que destruíram a mata das terras espantando os animais, do gado nos arredores das terras e dentro das terras através de arrendamento, do lixo que se acumula nas comunidades poluindo os rios e brejos.

O professor solicitou a plantação de açaí e de juçara⁹⁷, colocando a todos que o importante era replantar nas áreas desmatadas das beiras dos rios e não, necessariamente plantar juçara. A sugestão do açaí e da juçara se justificava em razão do tipo de vegetação que existe nas terras indígenas Rio Pindaré, Caru e Araribóia. Toda a turma aceitou a ideia de plantar mudas de açaí e de juçara, apenas uma índia da T.I. Rio Pindaré disse que plantaria mudas de plantas da região dela.

O professor disse que eles ficariam responsáveis pelas mudas e tirariam fotos de todo o processo de plantação, e que se deixassem para fazer apenas quando os monitores chegassem, não iria dar certo. As plantas precisam de tempo para crescer. Os alunos gostaram da ideia e ficaram bem empolgados, querendo plantar mais de 50, 100 mudas. O professor perguntou quantas mudas eles dariam conta de observar e cuidar – 50 mudas, foi o combinado.

Todos os alunos fizeram essa atividade. Cada cursista, em sua aldeia, plantou na beira do rio. As meninas da aldeia Chupé, Sidney da aldeia Araribóia e Tainan da aldeia Novo Funil levaram seus alunos da escola para plantar na beira do rio. Os outros cursistas plantaram sozinhos, como Dona Luci, que fez as mudas e plantou sozinha. O Regis, da aldeia Zutiwa, pediu ajuda ao seu pai que tem formação em agronomia para fazer as mudas. Ele fez e plantou na beira do rio. E o Seu Luís Carlos, que também já possui uma formação técnica em agronomia, já estava fazendo na sua casa várias mudas de diferentes tipos de plantas como juçara, bacaba, *muka muka*.

Quando fomos almoçar na aldeia Lagoa Quieta, no tempo-comunidade que aconteceu na aldeia Novo Funil, eles nos convidaram para ver o plantio. Conforme o combinado, deveriam ser feitas fotos e colocá-las no relatório da atividade: tiramos fotos e filmamos Seu

⁹⁷ Açaí (*Euterpe oleracea*) e juçara (*euterpe edulis*) são palmeiras que produzem um fruto roxo utilizado na confecção de alimentos e bebidas. Eles comumente são confundidos, mas são palmeiras diferentes. Estão localizadas na região do Pará, Amazonas e Maranhão. (Dicionário Houaiss, 2009).

Luís Carlos enquanto este explicava o processo de preparo das mudas. Plantava na beira do rio e doava mudas às pessoas que quisessem plantar também. Ele disse que gostou muito da atividade, a ponto de já estar pensando em fazer mais mudas da forma com o trabalho sugeriu.

No tempo-comunidade realizado na aldeia Lagoa Quieta, perguntei a Seu Luís Carlos como estava o plantio, pois, da última vez lá estive visitamos a beira do rio e estava muito bonito, com várias mudas. E assim, fomos rever como estava o plantio das mudas do Seu Luís Carlos.

Dona Suluene, esposa de Seu Luís Carlos, ao chegarmos em sua casa presenteou a licenciatura – com dois cocares. Um cocar de homem e outro de mulher. Ela disse que apenas os Guajajara usam as penas, daquela maneira, e também os enfeites da Festa da Menina Moça. Dona Suluene sugeriu que se deveria fazer uma pesquisa sobre como os Guajajara usam as penas para fazer cocar. Ela explicou que não podem ser usados de forma trocada pois os cocares para homens só podem ser usados por homens e o de mulheres apenas por mulheres. Entretanto, na Festa dos Rapazes há um momento em que troca-se de cocar – o que é permitido somente durante a festa. “Fora da festa não pode homem usar o de mulher e mulher o de homem”, disse Dona Suluene.

Figura 10 - Dona Suluene e Senhor Luís Carlos entregando os cocares

Fonte: Autora (2017).

Seu Luís Carlos mostrou o plantio de mudas que aumentou de tamanho, para que víssemos como as mudas estavam crescendo e ficando bonitas. Depois, já na escola, onde os parentes estavam reunidos para realizar as atividades do tempo-comunidade, ele levou algumas mudas, e lá pôde falar sobre cada uma delas, de forma mais detalhada para todos que estavam presentes na escola.

Em seguida, veio sua esposa, Dona Suluene e trouxe sementes e tirou o seu colar e explicou sobre elas. Dona Luci, tia Luci – como é chamada por todos –, estava escutando atenta a fala do casal. Fomos para a casa deles onde fica o plantio, retornando depois para a escola. Na sala de aula já estavam outros alunos e pedi a Seu Luís Carlos que falasse novamente sobre a planta *muka muka*. Perguntei, assim, se eu poderia filmar dessa vez, e ele disse que sim. E então, chamou Dona Suluene para ela falar.

Juntou o conhecimento dele com o meu, ele é técnico, né, e eu tenho o meu conhecimento tradicional, que eu venho adquirindo com minha avó, minha tia. Ele começou com as mudas de açaí, pensando na recuperação do rio, nas margens do rio Buriticupi da nascente do Buriticupu. Pensar plantar o açaí que é daqui, a bacaba, e pensar frutas também – abacate, cupuaçu, tentar trazer outras frutas que não são da região. A gente começou aí ele teve a curiosidade, junto comigo, também de resgatar as sementes que têm a proteção espiritual, como ele falou, do *muka muka*. Ela é uma proteção espiritual. Pra quem tem essa planta aqui, ela responde pela pessoa. Ela é usada na Festa dos Rapazes porque junta muitas pessoas e tem muitas pessoas com energia positivo e negativo né, e os rapazes como ele, em processo de formação, ele precisa de estar com energia positiva, ele usa a proteção. Aí a mãe e o avô bota dentro de um saquinho assim dentro de um saquinho vermelho, enfeita de miçanga num colarzinho bonito e guarda. Bota assim visível ou bota no bolso batata desse aqui. Aí tá protegido. (Dona Suluene Guajajara, Aldeia Lagoa Quieta, Outubro de 2017, grifo nosso)

A segunda planta que Dona Suluene falou foi a semente de *pirawuiwá*, conhecida como planta de peixe. Dona Suluene explica que esse nome é por causa dos encantados, e não por causa do peixe.

[...] que são o *pirawuiwá*, não é porque ela é a planta do peixe. Mas porque ela é a semente dos encantados. Esse aqui (mostra com o colar). Quando o nosso povo foi para o outro mundo, o nosso outro mundo, que é o mundo encantado, eles usavam essa semente *pirawuiwá* como colar, colar de proteção. Por isso que a gente chama de *pirawuiwá*. Ela é planta do mundo encantado para nós. Ela também tem a força espiritual. Ela enxerga o ponto negativo e impacta e não deixa se aproximar. A minha família, que é a família da tia Luci, é a família que se identifica com essa planta do encantado. Ela sabe trabalhar, ne? Hoje nós temos a tia Edina, a Dorinha, o tio Pedro, eles trabalham todo ano com essa semente. Todo ano. Eles sabem o tempo que essa semente tá no tempo agora de colheita (era o mês de outubro de 2017), essa aqui (mostra a semente) é mais da região dela, lá da casa de tia Edina, lá no boral, lá no cajueiro. Ela é diferente por causa desse furinho bem aqui [mostra o furinho da semente]. Da nossa região aqui ela é diferente, ela é tampadinha aqui. Ela é mais grossa, ela é mais grossinha um pouquinho, e ela é tampada, ela não tem esse furinho aqui. Aqui da nossa região aqui. Aí a minha família, ela se identifica. Ela

usa. Eu aprendi com elas, com a tia Dorinha mesmo [coloca o colar em volta do corpo] **ela me deu a partir do momento que eu fui me tornando liderança, e ela pediu para que eu usasse isso aqui. E na hora que a pessoa usa, quem tem o conhecimento sabe: ‘aquela pessoa tá protegida e diz nem vou mexer com ela.’ Porque ela devolve. Isso aqui devolve.** E a gente tá também trabalhando para resgatar, pra trazer só que, tipo assim, tem todo um processo para trazer essa planta, essa aqui de volta, porque elas conversam com a gente. E se ela se deixa ficar com a gente nunca mais ela abandona, tu pode é sumir com a planta. Mas onde tu morar ela vai nascer. Essa planta aqui, ela é tia Luci, ela é da tia Rosina ainda essa *muka muka* (apontando para a *muka muka*). Da tia Rosina, essa planta da *muka muka*. De uma certa forma, o Olimpo resgatou, trouxe essa planta. A gente ouviu a estória toda da planta, aí tia Rosina foi uma grande pajé. E já faz quase vinte anos que ela faleceu, ne? [Huhum disse dona Luci]. Essa aqui é rama e é semente da planta dela. Que ela conseguiu. Aí a gente tem essa planta [...]. (Dona Suluene Guajajara, Aldeia Lagoa Quieta, Outubro de 2017, grifo nosso)

A terceira semente que ela falou foi a *cumaru*.

[...] **essa aqui também tem proteção espiritual.** Ela é usada para crianças e pra adultos também. A semente dela, a farinha que tem dentro é ela, é casada com alho e com (*warapireri*) *cumaru*, bota aqui dentro [saquinho vermelho]. Muitas vezes bota aqui dentro [mostra o pulso] ou no pescoço. Aí um dia eu perguntei para a minha tia porque que botava junto com alho e com o *cumaru* e o *corinho*. Porque quando molha aqui no braço ele solta a essência, né, e muitas vezes as crianças têm sinusite, vai libertando o cheiro do *cumaru* com o alho e o *corinho*. E muitas crianças usam o *corinho* é visível também. Mas é casado. (Dona Suluene Guajajara, Aldeia Lagoa Quieta, Outubro de 2017, grifo nosso)

O cacique da aldeia estava presente na fala de Dona Suluene. Após a fala dela, Seu Luís Carlos deu uma muda de *muka muka* e de *juçara* para Dona Luci. Dona Suluene havia dito antes que esta é uma planta que a gente dá para as pessoas, e a planta escolhe ficar com a pessoa ou não, e tem que ficar escondida aos olhos do outros. Seu Luís Carlos estava seguindo a forma correta de lidar com a planta, por isso ela estava crescendo. Dona Luci ficou muito feliz e emocionada.

Figura 11 - Seu Luís Carlos presenteando dona Luci

Fonte: Autora (2017).

Figura 12 - Mudas do Seu Luís Carlos

Fonte: Autora (2017).

A apropriação do tempo-comunidade com sua lógica pragmática e burocrática da

universidade, reflexo de uma homogeneidade de um regime de conhecimento homogeneizador, foi apropriada e articulada pelos Tenetehara em sua própria lógica, ou melhor, seu próprio sistema como afirma Sahlins (1997). Não sem tensionamentos e negociações entre as diferentes lógicas culturais e sistemas de mundo ao longo dos percursos do tempo-comunidade.

Essa articulação esteve relacionada a uma reflexividade sobre a própria cultura Tenetehara. Nesse regime de etnicidade entre a universidade e a comunidade indígena, os cursistas passam a pensar sobre a sua própria cultura, cultura com aspas, em um processo novo de reflexividade (CARNEIRO DA CUNHA, 2009).

Esse reflexividade esteve também presente em sala de aula no tempo-universidade, em um espaço em que as diferentes maneiras de ser Tenetehara estavam sendo expostas e debatidas cotidianamente pelos próprios índios. O próximo capítulo trata das discussões sobre a cultura com aspas pelos cursistas Tenetehara das terras indígenas Araribóia, Rio Pindaré e Caru.

4 - “SER TENETEHARA”: DISCUSSÕES SOBRE “CULTURA” NA LICENCIATURA INTERCULTURAL

Neste capítulo abordaremos as discussões realizadas pelos índios Tenetehara acerca de sua cultura. A noção de cultura que compreendemos aqui é baseada na definição de cultura com aspas de Carneiro da Cunha (2009) que a compreende enquanto uma noção reflexiva que fala de si mesma. Aquilo que é dito acerca da cultura. O dizer sobre a cultura pelos Tenetehara foi uma constante ao longo das etapas do curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), em especial, sobre as mudanças que a “cultura” está passando. Os Tenetehara estavam preocupados com as transformações que estavam acontecendo na língua indígena Tenetehara. Nas suas festas culturais e as transformações decorrentes da inserção da religião cristã evangélica nas aldeias, em todas essas discussões o “ser Tenetehara” estava em discussão e em disputa.

Na turma Tupi II, onde estavam os índios Tenetehara/Guajajara das terras indígenas Araribóia, Rio Pindaré e Caru, ocorriam discussões e debates provocados pelos professores formadores em suas respectivas disciplinas. Os índios das três terras ficaram na mesma sala por um ano e meio assistindo às aulas.

Da primeira à terceira etapa, assistiram às disciplinas do Núcleo Comum do curso: Fundamentos de Linguística, Etnopedagogias, Fundamentos de Ciências Naturais e Matemática, Introdução à Antropologia, Teoria do Conhecimento, Fundamentos de Ciências Sociais e Práticas Curriculares da Dimensão Político-Social. Esta última disciplina foi ministrada, na última etapa, do Núcleo Comum e a na primeira etapa do Núcleo Específico.

Na quarta etapa, os cursistas se “misturaram” em razão das escolhas das áreas específicas se juntando a “os outros”, como eles chamavam. Os índios da Turma Tupi II tinham resistência em ter que se juntar com os índios Tenetehara da turma da Tupi I. Nesta etapa, estavam os Tenetehara das terras indígenas Morro Branco, Cana Brava e Rodeador. Eles diziam que os parentes “de lá” eram muito “briguentos”.

O “lá” era usado como uma diferenciação dos parentes que estavam na outra turma. Significava a distância de uma turma da outra, já que elas ficavam longe em termos de localização, segundo a distância das terras indígenas umas das outras apesar de próximas em termos geográficos. As terras indígenas dos alunos da turma Tupi I ficavam na região dos municípios de Barra do Corda e Grajaú, mais ao centro sul do estado. As terras indígenas dos alunos da turma Tupi II ficavam localizadas na região sudoeste do estado, no município de

Amarante, Santa Luzia e Grajaú e próximo à Barra do Corda. Um terceiro sentido falado pelos índios era a diferença em termos de comportamentos: os índios da região de Barra do Corda e Grajaú são mais “briguentos” menos calados que os índios das outras regiões.

Outro motivo que os índios alegavam era ser difícil e demorado se “acostumar”, também ter que se “acostumar” com os outros parentes na turma, e quando estavam acostumados às pessoas, novamente iam mudar tudo. A resistência era mais acentuada em relação aos parentes Tenetehara do que aos outros parentes Timbira, com quem eles iriam também estar juntos na etapa específica do curso.

Em sala de aula, durante as disciplinas, surgiam várias falas e debates aparecendo as tensões e conflitos que os índios Tenetehara vivem atualmente em suas comunidades, tanto internamente(em relação à mudanças internas da própria comunidade) quanto externamente(com as mudanças vindas de fora da comunidade). Entretanto, os Tenetehara apontam em vários momentos que tais transformações tem um causador comum: o homem “branco”. As transformações que os Tenetehara destacaram e refletiram foram, principalmente, em relação à língua indígena materna, as festas culturais, as terras indígenas e a presença da religião cristã evangélica nas aldeias.

4.1 *Zene Tenetehara*: discussões sobre a língua Tenetehara

A licenciatura, enquanto um espaço de formação de professores indígenas propiciou uma oportunidade de aprofundamento de questões relativas à especificidade cultural e linguística do povo Tenetehara, que não aconteceria em outros contextos. Como aponta o antropólogo Grupioni (2008, p. 202), em relação aos cursos de formação para um único povo indígena, esse aprofundamento é construído através de diferenças e distinções existentes dentro de um mesmo povo que se expressa na medida em que são verbalizadas e postas em relação.

Em relação à língua indígena, o contexto da escolarização e da formação de professores indígenas, produz o que Franchetto(2008) chama de “guerra dos alfabetos” em que vários agentes missionários, órgão governamentais e não-governamentais, linguístas, etc. são combatentes nessa luta na qual os índios, ora se alinham com um, ora com outro, avançando ou recuando, em suma, negociando a produção da oralidade em escrita.

Entre os Tenetehara das várias terras indígenas existem diferenciações apontadas pelos

próprios índios na sua língua materna. Na turma Tupi II, as diferenças se davam entre os índios das terras indígenas do Rio Pindaré, Caru e Araribóia. Os Tenetehara também identificavam diferenças entre as falas dos parentes que estavam na outra turma, Tupi I, que eram das terras indígenas Morro Branco, Cana Brava e Rodeador.

Nas aulas de Fundamentos da Linguística o professor fez muitas provocações sobre a língua materna. Provoações com o intuito de reflexão para os alunos sobre aprender a língua indígena e a grafia da língua Tenetehara ou *Zene Tenehara* como eles chamam sua própria língua. Quando iam se referir em português eles chamavam sua língua de Tupi. O professor explicava aos índios dizendo que Tupi é o Tronco Linguístico e que a língua é o Tenetehar ou *Zene Tenetehara*.

As diferenças de sotaque nas duas regiões ficaram bem nítidas para os Tenetehara: no Araribóia se fala Tentehar ze'eg te, e no Pindaré se fala Tentehar ze'eg. O professor, que elaborou uma atividade sobre a ortografia e gramática na língua indígena, pergunta à turma acerca do domínio dos índios na língua materna. A maioria dos alunos não é falante da língua materna, apesar de possuir algum conhecimento sobre a língua, como entender a língua, conhecer algumas palavras e expressões, saber ler e, outros, até escrever.

O professor então lançou outra questão à turma: “como, quando e onde entrou a escrita da língua na vida de vocês?”, informando-lhes que essa seria a questão norteadora da atividade de um dos tempos comunidade. Ele, ainda, colocou-lhes que a preocupação com a escrita da língua indígena sempre foi uma preocupação dos missionários, interessados em poder traduzir a Bíblia ao entendimento dos indígenas, ou seja, não era uma preocupação dos índios, estes estavam vivendo a língua, falando a língua. O professor destacou que também os antropólogos não se preocupavam com a escrita da língua, mas com a língua falada. “E agora como está a questão da escrita para os Tenetehara?”, questionou o professor.

As professoras do Pindaré, como é mais comumente chamada a terra indígena Rio Pindaré, relataram sobre as mudanças que elas implementaram na educação infantil ao colocar o ensino de língua indígena na escola. As professoras se reuniram e decidiram ensinar apenas na língua materna, sendo proibido o uso do português nos anos infantis. As crianças têm aula somente com professores indígenas bilíngues falando em língua indígena.

Essa mudança ocorreu há cerca de três anos. Segundo as professoras, já se verificam alguns resultados com as crianças aprendendo a língua indígena Tenetehara. Os pais, no início, reclamaram que a escola era para as crianças aprenderem o português e não a língua indígena; que a escola era para aprender a “coisas do não-índio” e não “as coisas de índio”.

Dona Antônia Gatinho, colocou que os pais não se preocupam com o ensino da língua

indígena para os filhos. Para mudar essa ideia, as professoras se reuniram com os pais para que eles entendessem o que elas estavam fazendo na escola com seus filhos. Mostraram que os pais deveriam sim se preocupar com o aprendizado da língua indígena, pois as crianças viam o português em todo lugar, a toda hora. Iriam crescer sem saber a língua e os mais velhos das comunidades estavam falecendo. O português, entretanto, estaria ao longo de todos os anos da escola.

Este momento atual que os Tenetehara do Pindaré estão vivenciando, foi relatado por Gallois (2005) em sua análise sobre a escola para os Waiãpi, no início dos anos 90. Segundo o autor, naquele momento a escola era entendida como o lugar onde se poderia captar os “saberes dos *karaikō*”, dos não-índios – expectativa defendida por muitos chefes que desejavam ver os seus filhos ocupando as posições até então controladas por brancos como professores, agentes de saúde, motoristas etc.

O que se esperava dessa nova instituição era a possibilidade de dominar a escrita e a matemática para acessar as posições e os salários reservados aos não-índios. Até hoje, muitos pais querem enviar seus filhos a escolas da cidade, para que aprendam a falar corretamente o português, a lidar com dinheiro e com contas de banco, enfim a dominar técnicas que podem resultar em contratação ou serviços remunerados por agências governamentais. Por este motivo, alguns chefes de família continuam perplexos diante do tratamento da “cultura waiãpi” na escola, questionando seu interesse para o futuro. (GALLOIS, 2005, p. 5, grifo nosso)

Esse projeto de fazer da escola um lugar de ensinar as crianças pequenas a aprender a língua materna foi aos poucos sendo aceito pela comunidade, segundo as professoras. Atualmente, os pais já aceitam e veem com bons olhos os filhos falando a língua materna, já que eles sabem que serão apenas nos primeiros anos da escola.

Esse ano de 2016 houve um projeto na escola voltado para a educação infantil; voltado especificamente para a língua indígena. Com isso, os pais estranharam com o ensino porque já tava no costume que quando a criança ia para a escola era atendendo é [...] o ‘chico comeu a uva’. Aí já era de costume, então foi algo que foi incomodando e também a gente via a situação da perda da língua, da língua indígena e aí foi esse projeto da educação infantil para iniciar com a educação infantil...então foi algo que surtiu efeito. Surtiu efeito onde foi ensinado às crianças cantigas na língua, diálogos, histórias em língua indígena. Então eu afirmo, e as minhas colegas vão confirmar depois, que surtiu efeito, né, esse projeto na educação infantil, porque as crianças podem repetir em suas casas, com suas mães, com suas avós, com sua tia aquilo que aprendeu na escola. Então acredito que esse projeto vai continuar, vamos dar continuidade e assim foi um projeto pensado e que foi pensado e colocado diretamente na educação infantil [...]. (Dona Alzenira, janeiro de 2017)

Nas terras indígenas Araribóia e Caru, as escolas são vivenciadas de outras maneiras. As professoras da Araribóia falaram que na escola elas ainda não possuem nenhum projeto sobre língua materna para as crianças. Os professores indígenas relataram as críticas que

recebem dos próprios parentes das comunidades e, segundo elas, os conflitos em torno do cargo de professor na escola da aldeia prejudicam qualquer tentativa de projeto para a comunidade.

Os parentes preferem os professores não-indígenas do que os professores indígenas, relataram as professoras da Araribóia. A Bia, aldeia Chupé, falou que “os professores são desvalorizados pela própria comunidade. Entra um professor branco para ensinar inglês e a aula fica cheia. Se um professor indígena chega, a turma fica vazia”. Alguns caciques têm dado preferência aos professores *karaiw* em razão da “troca” acordada pelos mesmos entre a escolha do professor *karaiw* em troca do salário dos mesmos para o cacique. As professoras cursistas entendem que essa situação não permite que os índios professores possam fazer um trabalho voltado para a comunidade, como acontece no Pindaré.

O professor de Linguística, então, falou da “perda” da língua indígena no convívio cotidiano com seus pares. Já que as crianças não escutam a língua indígena sendo falada, elas não terão a língua Tenetehara como primeira língua, mas sim o português. O português será a língua materna deles. Todavia, como as professoras estão ensinando as crianças na língua própria, elas repetirão em casa o que aprendem na escola. Os professores indígenas do Pindaré começaram a pedir que os pais falantes da língua indígena falassem com as crianças na língua materna. Depois de muita resistência eles começaram a falar.

O professor explicou aos cursistas que se alguns não falam hoje é porque não foram ensinados no tempo que deveria ter sido. “Quem não fala na língua hoje é porque não foram ensinados no tempo certo quando eram crianças. Quando se torna mais velho é mais difícil aprender”.

Dona Alzenira, T.I. Rio Pindaré, que acompanhava a disciplina, relatou sobre como aprendeu a falar a língua indígena.

A minha primeira escola, os professores foram os meus pais, meu pai e minha mãe. Aprendi mesmo a minha língua, a língua mãe e a minha segunda linguagem foi o português. Eu sempre tive interesse pela minha língua. Então os diálogos, eu...a minha história eu vou contando do resumo, do resumo, do resumo. Quando eu compreendia um diálogo, a minha mãe dizia ‘continue assim’. Eu levo assim, até hoje, pela minha vida. Eu não sei tudo porque os nossos mais velhos é que sabem mas eu compreendo muita coisa, muitas falas, né, eu posso afirmar que eu sei falar a minha língua porque eu sei dialogar com qualquer idoso. Eu consigo dialogar. (Dona Alzenira, janeiro de 2017)

Regis, aldeia Zutiwa da T.I. Araribóia, contou sobre uma situação familiar dele. O irmão é casado com uma branca, e ele não queria falar a língua indígena com o filho. O sobrinho foi passar um tempo na casa dos avós e eles só falavam na língua indígena com a

criança. Até que ele aprendeu e só fala com os parentes na língua indígena.

Regis concordou com o professor de Linguística afirmando que depende do pai e da mãe, da família, para uma criança aprender a falar a língua indígena, para que ela não tenha vergonha de falar na língua de seus pais e avós. Ele mesmo passou nove anos em Imperatriz, morava com a mãe que é índia, mas não deixou de falar a língua. Para Regis, é importante aprender coisas novas, mas sem esquecer a língua indígena. Para ele, a culpa é dos pais que estão passando uma língua estrangeira. Outro cursista, Venâncio, da T.I. Rio Pindaré, colocou que aprendeu a língua com o seus pais, que deve isso a eles, pois seus pais sempre falaram com ele na língua Tenetehara.

Dona Maria José, T.I. Rio Pindaré, é falante da língua indígena, mas fala apenas em português com os seus filhos. Quando ela ouviu a filha falando na língua indígena com outra pessoa ela se sentiu culpada por não falar com os filhos na sua língua. Foi a primeira vez que ela viu a filha falando na língua. A filha não fala na frente dela. Dona Maria José é professora de língua indígena na educação infantil da escola da aldeia. Ela é casada com um *karaiw*.

Diante da questão da importância do aprendizado da língua indígena, como língua materna para os Tenetehara, o professor de Linguística falou sobre a questão da grafia da língua. Ele explicou a diferença entre escrita e som, para dizer que entre os Guajajara, mesmo que de regiões diferentes, eles conseguirão se entender e se comunicar.

O professor disse que isso é que era importante na linguagem: a comunicação. A escrita seria apenas uma convenção, algo que se acorda entre os falantes de uma língua materna. “Vocês concordam mais do que discordam na escrita” disse o professor. Mas os indígenas não veem dessa maneira. Dona Luci, aldeia Novo Funil, T.I. Araribóia, por exemplo, disse que nunca teria acordo sobre a escrita, pois, cada um acha que ele é que está certo.

O professor colocou uma questão para a turma: os mais velhos na aldeia são ágrafos ou analfabetos. Ele disse que essa é uma questão entre alguns estudiosos da área da Linguística, mas para ele não interessa uma resposta. O objetivo é apenas fazê-los pensar. O professor então deu o exemplo de quando um mais velho vai à cidade, vai no banco para tirar dinheiro e não sabe ler. No entanto, a letra tem um significado para ele diferente de quem sabe ler. O professor explicou o significado da palavra analfabeto an: não alfa(a) e beta(b). Os cursistas foram colocando suas opiniões sobre a questão lançada pelo professor. A maioria entendia que era analfabeto e outros achavam que eram ágrafos.

Nessa turma, iniciou-se um debate sobre os Awa-Guajá, e se eles eram ágrafos ou analfabetos. As T.I. Caru e Araribóia são terras onde os Awá circulam. Alguns dos cursistas já

viram os Awá “isolados” nas terras, principalmente no período das queimadas que aconteceram nos anos anteriores. Outros conheceram alguns Awá que participam de movimentos sociais, os que não são mais brabos segundo os cursistas.

Para Rosilene, a língua dos Awá é uma língua diferente da língua deles, pois eles não entendem o que os Awá falam. Já Raimara, aldeia Chupé T.I. Araribóia, acha que se eles falam devagar, dá para entender o que eles dizem. Regis. Porém, diz que mesmo eles falando devagar não dá para entender. Então eu perguntei? “Então não é tupi? Não, não é tupi” responderam Regis e Rosilene.

Em seguida à fala dos cursistas, o professor de Linguística expressou sua concepção. Para ele, muitos índios que já convivem com os não-índios são “analfabetos” e precisam da escrita para se comunicar com o mundo dos brancos. Ele perguntou a mim, em sala de aula, e eu disse que entendia como ágrafos. Ele disse: “Viram, não existe um consenso e não é importante a resposta”.

Mesmo com a insistência do professor de Linguística com a discussão sobre a necessidade de uma grafia unificada os Tenetehara não estavam interessados numa unificação da grafia, nem para fins políticos nem para fins de uma homogeneidade da escrita da língua. Entendiam que falavam uma mesma língua que mesmo com as diferenças entre terras ou regiões era a língua Tenetehara.

Após esse debate, o professor fez uma atividade da apostila em que está escrito um texto em Tenetehara em que existem palavras escritas de forma incorreta e os alunos deveriam identificar e corrigir. “Vocês vão tentar encontrar os problemas”. A maioria dos professores do Araribóia se juntaram para fazer a atividade de línguas. As professoras do Pindaré se reuniram e foram orientados por Dona Alzenira; Regis orientou o grupo do Araribóia. Bia, que tinha ficado com o grupo do Pindaré, ia tirar dúvidas com o Regis, pois ela dizia que estava confusa porque eles pronunciavam de forma diferente. As professoras do Pindaré tinham criado um vocabulário diferente do vocabulário do Araribóia.

As índias do Araribóia reclamaram que Dona Alzenira alterou a gramática que a Cintia tinha organizado. Teve um estranhamento na sala em virtude dessa diferença entre as vogais.

Dona Marli, que estava com um material didático entregou, ao professor. Ele usou para exemplificar a questão que ele estava apresentando à turma. Era um material escolar feito por professores indígenas para ser usado nas escolas indígenas das aldeias. Dona Alzenira disse que aquele material era de uma coletânea de textos que ela e outra professora Guajajara fizeram.

Dona Alzenira fez a tradução de alguns mitos Tenetehara e outros parentes fizeram traduções de outros mitos. Ela disse que viu pouca diferença entre o que ela e a Cintia Guajajara traduziu. Além desse material, Dona Alzenira afirmou trabalhar com o material didático produzido pelos parentes. Quando os alunos indígenas perguntam porque a língua Tenetehara é escrita de forma diferente do que eles conhecem explica que tanto os outros parentes falam de forma correta como eles também falam de forma correta. Ela ensina aos alunos que os parentes do Araribóia falam de forma diferente mas os dois estão corretos.

O professor perguntou à turma qual a diferença entre os tipos de palavras da região do Araribóia e da região do Pindaré. “Qual está certo e qual está errado?”

Karlene, aldeia Januária T.I. Rio Pindaré, então respondeu que não é que esteja errado, mas é a pronúncia que é diferente. O professor perguntou: “Como vocês vão resolver essa diferença?” Dona Maria José, T.I. Rio Pindaré, colocou que “não vou dizer que está errado. Vou dizer que é o sotaque deles. Vou dizer isso.”

O professor da disciplina colocou novamente a questão para a turma: “Mas como vocês vão resolver isso?” Ele disse que não seria ele quem iria resolver, pois não é alguém de fora que deve resolver, mas sim eles mesmos, os falantes da língua Tenetehara que são professores e estão fazendo uma licenciatura na universidade. “Eu não sei, é vocês que vão resolver. Agora vocês sabem das competências envolvidas para resolver isso”, disse o professor se referindo aos conteúdos ministrados ao longo da disciplina.

O professor falou que essa era uma discussão antiga puxada por ele desde a época da formação de professores indígenas para o magistério indígena (1996-2002), do qual ele fez parte. Ele havia sido professor de Dona Cíntia, Dona Alzenira e Dona Amparo⁹⁸, mas que ainda não se tinha chegado a um consenso. Ele entendia que os professores indígenas que estavam na licenciatura deveriam fazer essa discussão. O professor falou que já existem professores indígenas que são formados, conhecem a escrita da língua e possuem formação acadêmica, como é o caso da Cíntia Guajajara – formada em Linguística pela UFG e, na época, mestranda em língua indígena pelo Museu Nacional na Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ.

Em relação à língua, duas lideranças femininas são centrais nesse contexto. Na região do Pindaré é Dona Alzenira, e na região da Araribóia é Dona Cíntia Guajajara. Ambas são uma referência em relação à luta pela educação escolar indígena e ao ensino da língua

⁹⁸ Dona Amparo, que é da T.I. Araribóia, fez o magistério indígena e estava cursando Licenciatura Intercultural, mas não pôde continuar o curso; participou apenas da primeira etapa do tempo-universidade. O professor de Linguística disse-me que era uma perda grande Dona Amparo não ter podido continuar pois ela era falante da língua indígena, conhecia a língua materna e trazia grandes contribuições para a aula.

materna Tenetehara, e foram professoras da maioria dos cursistas da turma Tupi II da Licenciatura Intercultural. As referências dos índios e suas disputas partem das diferenças culturais entre a língua falada no Pindaré e a língua falada no Araribóia.

O professor comentou sobre a existência de uma ampla produção de material didático, e que já circula nas aldeias, produzida pela Secretaria de Educação do Estado. Entretanto, acontece um problema que é o fato de que quando é um material produzido pelos próprios indígenas, eles não aceitam as diferenças na língua indígena. Eles dizem que “está errado”, e quando é produzido pelos brancos eles aceitam. Como é o caso das Bíblias elaboradas por missionários, “não é verdade? Vocês leem a Bíblia e sabem o quanto é diferente de como vocês escrevem, mas vocês não deixam de ler a Bíblia porque está escrita de forma diferente de como vocês falam”, afirmou o professor. Os alunos concordaram.

O professor de Linguística lançou uma questão para debate acerca da escrita em Tenetehara: “porque quando um professor indígena faz um material didático na língua vocês não usam porque encontram diferenças, chamam de ‘errado’, não usam o material, mas quando é produzido por um não-indígena, um material na língua, como a bíblia, vocês ‘corrigem’ e continuam usando?” O professor reforçou que não queria falar de religião, mas da produção de material na língua indígena e da diferença de atitude de um material feito por um professor indígena e outro feito por um não-indígena.

Dona Maria José, é evangélica, disse que “a gente é sempre criticado pelos mais velhos e eu tenho que repetir o que eu aprendi com os mais velhos, os alunos questionam mas eu ensino da forma como eu aprendi. E digo que o modo como os parentes falam é diferente. Somos cobrados por isso no planejamento”.

O professor afirmou que não estava discutindo conteúdo mas sim que a distinção feita pelos índios de considerarem um material como algo que “presta” e outro que “não presta”. Karlene, T.I. Pindaré, colocou que “ninguém questiona a escrita do missionário, como a gente tá fazendo aqui. E as pessoas acham que está certo mesmo estando errado.” Disse Maria José: “eu tenho certeza que foi um indígena que ensinou para o branco. Eu não sei quem foi e como foi cobrado, como é que eu vou concertar?” Karlene relata que “as pessoas que não conhecem e não sabem o que está certo ou errado, eles contam e por isso não falam nada”. Dona Maria José então afirmou que “alguns indígenas não sabem que está errado. Como a gente, estão aprendendo aqui na universidade e sabem que tem coisa errada”.

Essa recusa dos professores indígenas em “escolher” uma forma única de grafia da língua materna demonstrava um conflito entre traduções e em relação à autoridade do conhecimento na língua Tenetehara. Cada comunidade compreendia que estava escrevendo da

maneira correta. Escolher uma única forma de escrever na língua era abdicar das outras formas de escrever Tenetehara podendo gerar conflitos internos. Dessa forma, cada qual, em sua comunidade, falava, escrevia como era o certo para cada uma delas.

Nesse guerra dos alfabetos como aponta Franchetto(2008) os Tenetehara estavam desenvolvendo a estratégia de cada comunidade manter a sua própria grafia e modo de falar, escapando do caminho que o professor de Linguística apontava como saída nessa guerra: a grafia unificada da língua Tenetehara.

Um modelo que o professor de Linguística sugeriu para os professores Tenetehara foi a partir do exemplo da língua portuguesa. O professor realizou uma comparação entre a língua portuguesa e a língua Tenetehara acerca das mudanças que ocorreram na língua portuguesa em virtude do acordo ortográfico, pontuando que as pessoas/países mantiveram as formas de falar diferentes, mas a escrita igual. “Vocês vão ter que criar uma instituição”. Outro exemplo de unificação da língua foi o livro Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa. “Quem cuida da língua Tenetehara vai ter que dizer o que pode e o que não pode. Vão ficar os velhinhos dizendo o que está certo e o que está errado. Foi assim que nós brancos fizemos”.

O professor fez outras questões relativas ao registro da língua Tenetehara “Vocês sabem em que ano a escrita de vocês surgiram?” “Algum de vocês conviveram com missionários?” A dona Luci, aldeia Novo Funil na T.I. Araribóia, foi a única que disse ter convivido com missionário e ainda ter presenciado o tempo do SPL.

O professor, então, explicou que foram os missionários, em sua grande maioria, que grafaram as línguas indígenas no Brasil: o Summer Institute of Linguistics (SIL)⁹⁹ que escreveu tanto a gramática quando o dicionário na língua Tenetehara –, e que ele possui um exemplar desse livro. Regis relatou que missionários americanos moraram na aldeia Zutiwa, aprenderam a falar, e depois escreveram a língua.

Diante desse contexto, uma cursista fez a seguinte questão: “quem ensinou aos missionários ingleses sobre a nossa língua? Não foram os nossos avós, os nossos bisavôs, os nossos anciãos?”.

Os índios começaram a colocar que eles não tinham inventado nada em relação à língua indígena, que o que eles sabiam tinham aprendido com os mais velhos: “A minha vó é bem velhinha, veio de minha avó, passou para a minha mãe, minha mãe falava na língua e o pai também. E minha mãe passou para mim. Eu não inventei agora não, porque eu sou jovem. Veio da minha bisavó, minha avó e minha mãe”. “Eu não sei quem bateu o martelo mas eu

⁹⁹ A SIL é uma organização científica de inspiração cristã, sem fins lucrativos, cujo objetivo primário é o estudo, o desenvolvimento e a documentação de línguas menos conhecidas a fim de traduzir a Bíblia (SIL, 2018).

não fui”, disse Dona Marli se referindo a quem ensinou a língua Tenetehara para os missionários.

Érica, filha de Dona Cíntia, ficou incomodada com aquela conversa de quem tinha “batido o martelo” sobre o ensino da língua Tenetehara para os missionários. Ela disse que não havia inventado nada, que a língua foi passada de um a geração para outra. E disse também que o linguista da UFMG¹⁰⁰ que faz pesquisa com a mãe dela, Dona Cíntia, conhece bem a língua Tenetehara. Dona Luci, tia de Érica, disse que o linguista que estuda a língua deles sabe, pois aprendeu com eles lá do Araribóia. Ele se reuniu com todos os professores das aldeias do Araribóia e fez várias oficinas com eles sobre a língua Tenetehara na T.I. Araribóia.

Todas as professoras de lá, que estão cursando a licenciatura, possuem o material produzido pelo linguista e por Cíntia, que também pesquisa. Entre eles: Dona Luci, Erica, Bia, Raimara e Jaidred. Elas me mostraram o material didático feito na língua, por Cintia e Fabio, e o conto que Cintia traduziu, o qual está no material feito por eles, e que foi usado pelo professor da disciplina na apostila do curso.

Dona Marli retomou o impasse dizendo: “então vamos bater o martelo. Senão bater a tempo e o nosso aluno vai dizer que a gente sabia e não falou nada”. Diante da questão, Regis perguntou se quem fez isso queria melhorar para todo o povo indígena ou apenas para ele mesmo? Outro cursista colocou que isso causaria discórdia entre as pessoas. O professor então conduziu a discussão para não se ter uma resposta nem um responsável, mas sim que eles – enquanto professores e por estarem cursando a licenciatura –, deveriam estar à frente da questão da grafia e da produção do material didático nas escolas das aldeias. O professor então passou uma atividade escrita de 25 linhas com o tema “Quando, como e onde você entrou na história da escrita Tenetehara?”

Conversando com as professoras da T.I. Araribóia sobre a discussão da grafia da língua e a proposta de unificação da língua indígena pelo professor, Dona Luci disse que isso nunca iria acontecer, porque não foram os índios que escreveram. “Foram os americanos na aldeia Zutiwa. Cada índio acha que deve escrever como se fala e por isso não vai se chegar em um consenso. O Pindaré fala diferente do pessoal do Araribóia e do pessoal do Bacurizinho e do Morro Branco. Lá eles não falam sem grave, eles usam o ‘i’ com ‘o’ na palavra água e, no Araribóia é sem ‘i’”. Bia, da aldeia Chupé, deu o exemplo de um parente que chegou em sua casa e pediu água para ela na língua. Ela não entendeu, pois a palavra tem

¹⁰⁰ Este professor participou da licenciatura intercultural na IV etapa do Curso que foi a primeira do Núcleo Específico ministrando a disciplina de língua Tenetehara.

um som diferente. Eles se entendem, mas falam diferente. “Temos sotaques diferentes” como eles chamam.

Gallois (2005) descreve a experiência da discussão da grafia da língua materna entre os Waiãpi como havendo inicialmente uma recusa e um mal-estar dos professores indígenas, em virtude da diversidade de grafias da língua que foram feitas ao longo do tempo por distintas instituições que estiveram em relação com eles. Entretanto, os Waiãpi superaram essa fase conseguindo escrever a sua própria grafia a partir de um movimento interno da comunidade.

Superada essa fase, se chegou ao compromisso em que cada um escrevia com sua própria grafia, valorizando diferenças significativas nas relações políticas wajãpi. As dificuldades das crianças diante desses textos levaram os professores a se interessar novamente nas alternativas para a grafia de sua língua. Outra progressão a ser notada é que, se de início discutiam entre si modos de escrever determinados sons, palavras ou formas de nazalisação, agora chegaram a alguns consensos sobre os aspectos acima e orientam seus debates em torno da tradução de conceitos. Com o relativo domínio da transposição lexical, enfrentam agora questões propriamente semânticas. (GALLOIS, 2005, p.13)

Entre os Tenetehara, a discussão sobre a grafia está sendo uma descoberta para os professores. Uma das professoras falou que para ela toda aquela discussão era uma surpresa, pois achava que já estivesse pronta a grafia da língua Tenetehara. Agora na universidade que ela ficou sabendo que não estava pronta.

Durante a disciplina, os cursistas colocaram a sua compreensão sobre a questão posta pelo professor: “Hoje a gente tem uma escrita e que está errada. Até a palavra “Tenetehara” dizem que está errada. A gente nunca chega a um acordo sobre esta questão. Quem escreveu a língua foi o *karaiw*.” Regis, da aldeia Zutiwa na T.I. Araribóia, disse que só percebeu a importância da escrita da língua quando veio para a Licenciatura Intercultural. “A gente vê que a escrita é fundamental assim como o português é. Foi quando eu vim para a universidade que eu vi a importância da escrita”.

O professor de Linguística colocou diante das falas da turma que esse pode ser um objetivo das próximas etapas da licenciatura. Levar essas questões para a aldeia de cada um, “para a comunidade de vocês e trazer para debater aqui na licenciatura”. O professor disse que a palavra erro não é a melhor palavra para usar, pois havia mais acerto do que discordância entre as terras indígenas. “A palavra erro não é a melhor palavra. Vocês têm que se concentrar com o grande acerto que já tem. Existem poucos pontos de discordância” (Fala do professor de Linguística, janeiro de 2017).

Outra proposta do professor foi uma se juntar com os parentes Tenetehara que estão

cursando a Licenciatura Intercultural da UFG. Os cursistas ficaram em silêncio com a proposta. Posteriormente os índios explicaram o porquê do silêncio. Eles disseram que os parentes que fazem a licenciatura da UFG se acham melhores do que eles que fazem a licenciatura na UEMA. Pensam que sabem mais do que eles. Por isso, eles disseram que seria difícil se sentar para conversar com eles sobre a grafia da língua Tenetehara.

Ao longo da disciplina de Linguística, o professor insistia que os alunos se esforçassem em usar a língua indígena. Tanto falando, como escrevendo na língua indígena. Ele justificava dizendo que aquele era o momento de eles ficarem mais próximos da língua indígenas já que apenas alguns iriam escolher Linguística. Não seriam todos. “E vocês não terão esse espaço para lidar com a língua nas outras disciplinas da licenciatura, para quem for para a área de Ciências Humanas e de Naturais.”.

No retorno de suas atividades, o professor sempre perguntava quem tinha feito a atividade na língua indígena e em português. Inicialmente poucas pessoas escreviam na língua indígena. O professor lançou a questão aos alunos após saber que apenas três escreveram na língua indígena: “Mas vocês falam que querem aprender a língua Tenetehara e na hora da atividade vocês escolhem o português em vez da língua indígena?”.

Os professores ficaram calados. O Regis, aldeia Zutiwa na T.I. Araribóia, falou em sala que:

Eu entrei nessa história de aprender a língua quando percebi a importância da língua, os velhos também têm essa preocupação. Eu não tinha entrado ainda na história, foi quando eu vim para cá para a licenciatura, para a universidade que eu entrei na história.

Ao longo da disciplina, o professor trouxe outras questões para os alunos refletirem; outra questão posta foi sobre: “o que vocês (índios) gostariam de saber ao terminar a licenciatura?”. Os alunos foram falando e o professor foi elencando no quadro os objetivos referente às competências que os alunos desejavam aprender até o final do curso de licenciatura: a) aprender os sinais de pontuação; b) ler e escrever em língua Tenetehara; c) conhecer o alfabeto da língua Tenetehara; d) ter conhecimento da cultura, respeitar a cultura, aprender a pronúncia correta da língua Tenetehara, e) traduzir da língua portuguesa para a língua Tenetehara e vice-versa; f) formar frases em língua Tenetehara; g) separar as sílabas em língua Tenetehara e na língua portuguesa; h) conhecer os significados das pinturas indígenas Guajajara.

Ao final da disciplina, os alunos relataram suas dificuldades e experiências no aprendizado da língua indígena. Os índios foram se tornando mais confiantes em escrever na

língua materna através do incentivo do professor de Linguística. Muitos dos que não falam, mas entendem ou falam pouco, decidiram que iriam escolher a área de Línguas, para aprender a sua língua materna.

O tema da língua indígena se estendeu à disciplina de Antropologia, que trouxe questões sobre cultura, aculturação, preconceito e identidade. Os cursistas relataram sobre o preconceito que sofrem principalmente pelo fenótipo e pelo domínio da língua materna. Eles falaram que quem é “mestiço” sofre mais, pois, até os próprios parentes dizem que eles não são índios porque não “puros”. Mestiços seriam aqueles que são filhos de relação interétnica entre índio e não-índio.

Os cursistas das três terras indígenas relataram que as pessoas acham que eles são caboclos, que eles não são índios. O preconceito, segundo eles, acontece também entre os próprios índios:

Isso para mim é um etnocentrismo. Assim, nós somos muito criticados por não parecer. Eu acho que isso é uma coisa que não só aqui, mas [...] tem a uma turma ali, tem outra ali e teve parente já aqui, depois que nós estamos aqui, que olhou para nós assim: “tu é índia? Sou. É não, tu é mestiça. E mestiço não é índio. Eu fiquei olhando assim. [...] E é, mas tem muitos aqui que não parece. Não parece com índio e nem com mestiço, ele falou. Pois pra mim, minha realidade é outra, eu falei para ele. Não, pois mestiço não é índio não. O próprio indígena não tem. Aí o etnocentrismo está presente em todo lugar. Até porque assim, é uma coisa que ele já tá enraizado. Até mesmo parente coloca a gente lá para baixo, no lado de inferioridade. Porque assim, não adiantava ele me falar “não, você não é indígena, você é mestiço e mestiço não é índio”. Não, não precisava isso. Então assim. Acho que está presente em todo lugar. (Bia, aldeia Chupé, janeiro de 2017)

Nesse debate em sala, os indígenas trouxeram as noções de índio puro e de índio misturado e suas diferenças. Tais diferenças são marcadas pelos próprios índios. Uma primeira diferença é que índio puro é aquele filho de pai e de mãe índios. Enquanto quando são filhos de relações interétnicas os próprios parentes chamam de *karaiw* (não indígena), e em relação às mulheres chamam de *Karaiw kuzã* ou *krikuzã* (mulher branca).

Outro elemento diferenciador é saber falar a língua indígena. Evandra, da aldeia Januária T.I. Rio Pindaré, escuta muito dos próprios parentes é que “índio de verdade é índio puro. Até com a gente que não sabe falar (a língua indígena) eles têm preconceito”. Os mais velhos estão proibindo que os mais jovens casem com *karaiw* “porque senão o sangue vai ficar pouquinho”. Rosilene disse que na aldeia Massaranduba está proibido o casamento com branco. Se casar deve morar fora da aldeia. Eles relataram dois perigos: do sangue indígena diminuir com a mistura de sangue e os brancos depois que se casa com uma índia querer ficar e mandar na comunidade.

Essa preocupação esteve presente nas falas dos índios de todas as três terras indígenas,

pois a existência de muitos casamentos interétnicos estão causando mudanças internas na comunidade. Principalmente, como relatou a Bia, da T.I. Araribóia, acerca do respeito em relação aos caciques que não está mais acontecendo como era antes.

Também tem uma questão relacionada em relação ao casório aí do não-indígena com a indígena, que a respeitabilidade dos cacique vão diminuindo. Porque é alguma coisa que tinha muito respeito alguns tempo atrás, né? Para entrar em uma comunidade indígena tinha que ter uma autorização, pra visitar uma comunidade indígena tinha que ter essa autorização, né? E hoje a maioria não tem. Qualquer não-indígena entra na comunidade indígena, fica lá vários tempos. Tem muita comunidade indígena, que branco que nem é casado com indígena, tá lá. Então assim, o cacique não tem nem o que dizer para ele lá. Não, você não pode ficar aqui porque você não é casado com índio, você não tá fazendo nada aqui é melhor você ir procurar seu povo, aqui você não tá sendo bem vindo. Ele nem tem coragem para falar, isso porque o não-indígena já tá lá e ele já se apoderando daquilo, ele já tá se achando o próprio indígena ali. Então assim, o respeito ele tá sendo acabado nessa parte. Onde antes um cacique era muito respeitado antes, né. Antes, quando se falava um cacique, uma cacique', era muito respeitado e hoje a maioria dos caciques não têm esse respeito. Então assim, é uma coisa preocupante realmente, é. E cada vez mais, se a gente não pensar em uma estratégia mesmo, a cada dia os *karaiw* vão entrando mesmo. (Bia, aldeia Chupé, T.I. Arariboia, janeiro de 2017)

A partir dessa relação entre ser índio puro e ser índio mestiço, os próprios indígenas argumentavam seus critérios para afirmarem serem índios. Dona Maria José, da aldeia Tabocal, disse que se considera indígena porque ela sabe falar a língua indígena. Ela contou um episódio em que estava tomando café da manhã e sentou perto dos parentes Timbira e começou a falar na língua de propósito e eles ficaram assustados olhando para ela conversar na língua.

Karlene Guajajara disse que tem pai e mãe indígena e fala a língua indígena. Mas já foi chamada de japonesa por conta dos olhos puxados. Outra cursista contou uma situação que ela vivenciou no deslocamento da aldeia para o município mais próximo da terra indígena, Amarante. A Bia, aldeia Chupé da T.I. Araribóia, contou uma situação que ela passou no ônibus na região de Amarante. Ela estava com sua mãe e outra parente. Um homem chegou bêbado e alterado. Ao acordar olhou para a parente dela e começou a falar coisas ofensivas e preconceituosas acerca dela por ser indígena. Ela, ouvindo aquilo não se conteve e falou para o homem que ele estava sendo preconceituoso e desrespeitoso. Disse que iria pedir ao motorista que parasse na delegacia que lá era o lugar dele. O homem ficou constrangido pediu desculpas e, em seguida, desceu do ônibus.

Bia, não fala a língua mas compreende, se considera índia porque é cultura que ela conhece, na qual foi criada. Ela afirma a necessidade de conhecer a sua cultura, principalmente para quem não fala a língua materna. Ela e sua irmã e primas que não falam a língua, aprenderam a cantar as músicas das festas. Depois que elas aprenderam a cantar, passaram a ser

reconhecidas pelas comunidades e fora também. Sua irmã Patrícia, que estuda em Brasília na UnB, não “parece com indígena”, mas após ter cantado com seus tios em um evento em Brasília “provou” era índia.

Patrícia, tu é índia mesmo [disseram para ela]. Porque ela provou, né, que ela sabia. Então, assim. É importante a gente se não tem a língua materna, não sabe falar, a gente procurar, de algum modo, a provar mesmo. Porque hoje não adianta a gente dizer ‘eu sou indígena’. Mas de qual povo? Guajajara. Mas tu sabe de alguma coisa? Conhece a tua cultura? Não. Então vão dizer ‘Ah então tu não é indígena’. Tu não conhece a tua cultura, tu não fala a língua o que é que tu conhece? Então, assim quando ela me falou isso eu achei interessante. Eu disse mana, pois ainda bem que tu sabe cantar e entende alguma coisa. O tio foi lá só te mostrar, só pra provar que tu realmente era. Pois é, eu fiquei olhando assim para esse povo: meu Deus! só porque eu tenho esse cabelo cacheado, dizem eu não pareço com índia. Eu sou índia. Ai então, é isso. É importante isso, às vezes, né? Às vezes, não [está se referindo que às vezes é cobrada, ou não]. É importante a todo momento, é importante a gente se manter mesmo. Eu sou indígena porque eu sou indígena. Pessoal diz assim ‘ah, tu é mestiça. Tu é filha de branco tu é mestiça’. Não sou mestiça não. Eu sou indígena. (Bia, janeiro de 2017)

As índias da aldeia Chupé, T.I. Araribóia, fizeram um relato em sala de aula ao contar que sofrem muita discriminação pelos próprios parentes por não falarem a língua. Elas aprenderam muito com Cintia Guajajara a falar algumas palavras, a ler na língua e a cantar na escola da aldeia. Elas iam para as festas e cantavam bonito. Um dia, o *tamuio* Vicente da T.I. Araribóia, lhes perguntou por que cantavam bonito. Isso para elas foi o maior elogio que elas receberam por ter sido o *tamuio* que falou. Depois disso, elas passaram a ter maior força e coragem para ir cantar. Foi a partir da cantoria que elas começaram a ser vistas com outros olhos pela comunidade. Atualmente, sempre que tem festa nas aldeias, elas vão para cantar.

A cursista Evandra, da aldeia Januária da T.I. Rio Pindaré, contou que escuta muito dos próprios parentes as falas sobre quem é índio de verdade é índio puro. “Até com a gente que não sabe falar [a língua indígena] eles têm preconceito”. Dona Maria José, aldeia Tabocal da T.I. Rio Pindaré, diz para todos que é índia porque ela sabe falar a língua indígena. Karlene, aldeia Januária da T.I. Rio Pindaré, que tem pai e mãe indígena fala a língua Tenetehar já foi chamada de japonesa por conta dos olhos puxados.

Bia também foi chamada de japonesa e disse “não sou japonesa não, sou é índia”. Bia disse se considerar Tenetehara porque é a cultura que ela conhece, a cultura que ela foi criada foi a cultura Tenetehara. Já Regis, da aldeia Zutiwa da T.I. Araribóia, disse que se considera com as duas identidades: brasileiro e Tenetehara. “Até porque quando os portugueses chegaram aqui os índios já estavam” afirmou Regis. A professora de Antropologia disse “Mas o Brasil não existia. Era uma terra que ainda não era Brasil”. E Regis ficou pensativo.

A professora perguntou sobre a fragilidade em torno da língua indígena e a

possibilidade de perda da língua. “Existe uma fragilidade em relação à língua. O que causa fragilidade na possibilidade da perda da língua?” perguntou a professora. Um dos alunos responderam que “é do esforço de cada um de nós em não deixar perder a língua. A maioria de nós fala a língua. As meninas estão se esforçando para aprender. A aprendizagem se dá pela transmissão.”. Dona Maria José afirmou que “não acredito que tudo tá terminado. Que vai perder a língua. Não acredito nisso também não”.

Diante disso a professora colocou no quadro algumas falas que os índios Tenetehara escutam sobre o que é ser índio pelos outros: “o índio deixa de ser índio quando usa carro, mora na cidade, tem tv e trabalho.”. A professora perguntou o que eles achavam disso. Dona Jacinta falou que “acho que isso a gente vai ouvir sempre, isso aí. A gente sempre vai lidar com isso. Isso é o que eles [os outros] pensam.”.

Rosilene, da aldeia Massaranduba na T.I. Caru, relatou sobre os parentes que retiram o sobrenome indígena quando vêm morar na cidade para evitar ser identificado como índio e sofrer preconceito. “O índio tira o nome de indígena, de Guajajara quando vem morar na cidade por conta do preconceito. Em Santa Inês, embora eles digam que não é e que no documento não tem, eles têm o traço, a cara não nega”, disse Rosilene.

A professora falou sobre as noções de preconceito e de etnocentrismo para os cursistas, relacionando os conceitos com a realidade dos índios. A professora exibiu alguns vídeos educativos da série da TV Escola sobre povos indígenas apresentados pelos próprios índios. O intuito da professora em exibir os vídeos foi o de trazer mais elementos para a discussão e ser uma opção metodológica à aulas expositivas.

Os vídeos são temáticos e a professora exibiu os seguintes vídeos: “Quem são eles” e “Nossas línguas”. Cada vídeo possui em torno de meia hora. O vídeo “Quem são eles” entrevista pessoas nas ruas em vários estados brasileiros perguntando sobre os índios. As pessoas dão suas opiniões e depois lideranças indígenas de vários povos refutam essas opiniões através das próprias existências dos seus povos e comunidades indígenas.

O segundo vídeo, “Nossas línguas”, aborda as línguas indígenas faladas pelos povos indígenas. Retrata a proibição que as línguas indígenas sofreram e o contexto atual de garantia de direito de falar a sua língua materna indígena.

A professora, a partir das falas das pessoas nos documentários, anotou várias delas no quadro e depois lembrou para a turma e trouxe a discussão sobre tais expressões. Vários cursistas relataram suas experiências e opiniões a partir dos vídeos. Erica e Bia da T.I. Araribóia, falaram que já tinham assistido os documentários com a Cíntia Guajajara que foi professora delas na escola da aldeia.

Após a exibição, os cursistas falaram suas experiências a partir dos vídeos exibidos. Bia disse que toda vez que ela assiste ela fica com raiva das pessoas do vídeo, em especial, do vídeo sobre “Quem são eles”. Regis, da aldeia Zutiwa na T.I. Araribóia, disse que em qualquer lugar que você for você vai ter essa opinião sobre os índios. Pelo convívio, pela escola, é a opinião deles, dos não-índios. É uma opinião preocupante, disse Regis. “Não sei quem tem que mudar”.

Bia falou sobre as expressões que escuta por onde anda. “Até hoje está próximo de nós. Nossa, aquilo é índio?! A gente vê no olhar de certas pessoas”. Dona Antônia Gatinho, aldeia Areião na T.I. Rio Pindaré, disse “eles não buscam conhecer sobre os Tentehara no Brasil. Julgam por não conhecer e não buscar. Eu nunca vou deixar de ser Tentehara”. Dona Antônia Gatinho, da T.I. Rio Pindaré, fez um curso de Pedagogia na cidade e gerou uma certa curiosidade, pois as pessoas queriam saber quem era a indígena que estava fazendo o curso. Até que alguém a apontou e mostrou que era ela: “ah, essa que é a indígena?” Tem povoado vizinho da aldeia e não conhece os índios.”

Regis disse que é apenas na visão do homem branco que o índio vai deixar de existir. Mas os índios nunca vão deixar de existir. Dona Antônia Gatinho, T.I. Pindaré, disse que:

A maioria dos Tenetehara buscam valorizar mais as coisas dos não-índios. Mas a gente que tem mais conhecimento, isso não vai acontecer, isso não é difícil de acontecer. É fácil de acontecer. Estão aumentando os índios que não querem falar a língua, a não participar das festas culturais. É nesse sentido de acabar. A gente sabe que estão aumentando mais. Na escola, tem os professores que estão preocupados com esta questão. É muito preocupante. ((D. Antônia Gatinho, janeiro de 2017)

O tema da língua é retomado ao se falar de uma indianidade. Venâncio, T.I. Rio Pindaré, disse que a questão da língua é de responsabilidade dos pais e dos professores. Bia falou que “o contato tá mais intenso. O indígena está mais na cidade. E a ideia de um índio da aldeia e um da cidade é totalmente diferente. Dificilmente ele vai pensar como um índio que vive na cidade”. Bia faz uma distinção entre o índio que vive na cidade e um índio que vive na aldeia. Eles teriam pensamentos diferentes. Regis então afirma a necessidade de se afirmar a sua identidade indígena: “o que você está fazendo para ser índio de novo? Usar o colar, mostrar a identidade. Temos que assumir nossa identidade”. Dona Antônia Gatinho disse que “tem muita gente que esconde e nega a identidade.

Os momentos das disciplinas, em especial de Linguística e Antropologia, foram espaços de reflexão dos índios acerca da língua e seus amplos significados para além da comunicação ou da grafia, como foi colocado na disciplina. Gallois (2005) analisa que situações em que as comunidades possam observar as transformações culturais, nas quais

estão envolvidas, são importantes pela possibilidade de valorização cultural que podem realizar.

Pois o que me parece essencial recomendar como procedimento de valorização cultural é a implementação de situações em que vários setores e gerações de uma comunidade possam observar sua situação de contato, com o distanciamento indispensável à percepção das transformações culturais e, sobretudo, à compreensão da situação do grupo num mundo de relações ampliadas. (GALLOIS, 2005, p. 8)

Entretanto, essa possibilidade de valorização cultural passível de ser construída em um curso de formação universitária para professores indígenas, só é possível através de professores formadores que atuam nesses projetos com alguma sensibilidade antropológica para que essas enunciações possam vir à tona.

Se elas serão contempladas nos materiais que serão produzidos é uma questão decorrente, antes de tudo, da possibilidade delas serem primeiramente percebidas e enunciadas no processo de reflexão que os professores indígenas são estimulados a empreender nos cursos de formação a que estão tendo acesso. (GRUPIONI, 2008, p. 203)

Das enunciações sobre a língua materna surgem outras questões como as festas culturais. Estas estão passando por mudanças em alguns dos seus elementos culturais. Essas mudanças estão trazendo preocupação entre os Tenetehara.

4.2 As festas culturais e suas transformações entre os Tenetehara

Dentro da diversidade de elementos que os indígenas reconhecem como definidores para ser Tenetehara os índios afirmaram a realização das festas culturais. Em especial, a *Wyrau'haw*, denominada em português como Festa da Menina Moça ou Festa do Moqueado.

Na licenciatura, os Tenetehara descreveram sobre as mudanças que estão acontecendo nas comunidades e, por consequência, também nas festas, em especial, na Festa do Moqueado. As alterações que acontecem não são as mesmas em todas as terras indígenas. Existem particularidades entre as mudanças e divergências entre o que pode mudar e o que não mudar nas festas culturais para os Tenetehara.

Na etnografia dos antropólogos Wagley e Galvão (1961), a Festa da Menina Moça é chamada também de “Cerimônia da Puberdade”, “Festa do Moqueado” e “Festa do Boi”. Essa festa, na região do Rio Mearim, em terras das T.I. Cana Brava, Rodeador e Morro Branco, é mais conhecida como “Festa do Boi”. Este nome é devido, provavelmente, à dificuldade de

conseguir caça para a festa que, assim, usavam carne de boi.

Atualmente, os índios dessa região, especialmente na T.I. Bacurizinho, estão substituindo principalmente o jacu ou tona, pássaro fundamental para a festa, pelo galeto. Durante o campo, em nenhum momento ouvi essa designação para a Festa da Menina Moça, mesmo com as dificuldades ainda presentes de encontrar animais de caça.

Wyrau'haw marca o momento da passagem da menina Tenetehara para a idade adulta. Wagley e Galvão (1961) relatam esse momento que eles observaram na região do Pindaré. Ao ter a primeira menstruação, a menina avisa quem estiver perto para chamar a mãe. A mãe avisa a todos os familiares. Ela tem o corpo todo pintado de jenipapo e entra em reclusão. Levanta-se uma tocaia, dentro da casa, feita de palha. Elas ficam em reclusão por cerca de dez dias. Só podem beber água aquecida, devem olhar sempre para frente e não podem sair da tocaia. Na saída da tocaia, tripas de cutia são estendidas na porta da moradia devendo quebrá-las com o pedaço de canajuba, que segura na mão, a fim de cortar o mal que possa ter pela frente e corre com as pernas juntas em direção à água. Os rapazes seguem a menina para persegui-la até o igarapé. No caminho, ela não pode tropeçar para não ter problemas no futuro. A avó está no igarapé esperando-a para dar-lhe um banho com as folhas de macaxeira. Terminando o banho de purificação ela veste uma pequena saia e volta para casa. Ao chegar em casa ela realiza trabalhos que uma mulher Tenetehara deve saber como servir o mingau aos participantes do ritual, ralar a mandioca, varrer a casa, para demonstrar que é uma mulher Tenetehara forte e disposta (ZANNONI, 1999, p.66).

O final desse momento, é marcado pela mandiocaba. Wagley e Galvão não mencionam esse momento em sua etnografia sobre os Tenetehara, talvez em razão de ser um momento mais reservado apenas aos parentes próximos.

O antropólogo Zannoni (1999) que realizou sua pesquisa na T.I. Araribóia, descreve a mandiocaba como um momento de iniciação em que a moça é instruída sobre sua vida futura e seu corpo é preparado para a maternidade. Este é um pequeno ritual reservado apenas aos parentes mais próximos que preparam a moça para ser mãe.

Após um mês que a moça saiu da tocaia ela é novamente pintada de jenipapo para poder ser realizada a mandiocaba. Esta é preparada pela avó que colhe, rala, espreme a mandioca até sair o suco. Este é cozido até virar um mingau. Depois acrescenta-se tapioca para que fique mais consistente. A panela de mandiocaba é colocada na esteira onde estava a moça sentada. Ela, moça, sobre na panela de cócoras e depois de algum tempo se levanta. Ela repete esse movimento ainda várias vezes. Aos familiares presentes é servido o mingau que foi esfriado. Este ritual é para preparar o corpo da menina para não tenha problemas na

gravidez e no parto (ZANNONI, 1999).

A *Wyrau'haw* é a festa que finaliza o processo de transição da menina para mulher Tenetehara. Relatam os Tenetehara que, entre a saída da menina da tocaia e a realização da festa, pode decorrer um tempo de até com um ano. A festa precisa ser bem organizada pela dona da festa – quase sempre é a avó de uma das meninas moças –, e que é escolhida entre as avós para ser a dona da festa. Em geral, é uma mulher respeitada e acostumada a esse ritual. Para a festa, é organizada uma caçada e os preparativos para receber os convidados da festa.

Nesse período se espera que outras meninas fiquem moças para fazerem a festa juntas. Durante esse período de espera para a realização da festa as moças ficam de resguardo alimentar. Os Tentehara me relataram que as moças e as famílias podem escolher se querem realizar a festa ou não, pois, o que eles afirmam é que deve ser feito é a reclusão da menina-moça ao menstruar pela primeira vez e a mandiocaba.

Wagley e Galvão (1961) relatam que na T.I. Pindaré a cerimonia de puberdade dos jovens e das jovens acontece junto. Os Tenetehara, nessa região, ainda hoje realizam a Festa da Menina Moça e a Festa dos Rapazes juntos. Mas na T.I. Araribóia, essas duas festas são separadas.

Os autores relatam que as meninas são preparadas pelas avós. Elas têm todo o corpo pintado de jenipapo. Penugem branca é colada aos cabelos. Este momento é marcado, segundo os autores, em canções e danças em grupo tanto dos jovens quanto das moças. Estas sempre de cabeças baixas. A cantoria se inicia pela manhã. À tarde os pajés começavam a chamar os sobrenaturais ou os encantados como eles chamam. Alguns jovens que estão se iniciando são possuídos pelos espíritos e se revelam pajés. Dona Suluene, da T.I. Araribóia, diz que a Festa dos Rapazes é festa dos pajés.

Ao pôr do sol cessam a cantoria, as danças e as atividades dos pajés, segundo Wagley e Galvão (1961, p. 93): “É nesse momento que os jovens iniciando devem ‘cantar sozinhos’, isto é- dirigir o côro, tomando a iniciativa de introduzir cada verso novo. [...] Embora os jovens tenham que cantar e dançar durante toda a noite, já são, a partir daí, considerados adultos”. A noite inteira os jovens e as moças dançam. Ao amanhecer as moças são novamente ornamentadas:

Penugem branca lhes foi colocada nos cabelos e braços. Na cabeça lhes colocaram uma faixa de tecido, de onde pendiam, na parte posterior, fieiras de penas de tucano. Os parentes lhes trouxeram colares e, em seguida, foram levadas para dançar. A carne de caça que havia sido cozida e moqueada com água, foi secada e misturada com farinha d’água e colocada em peneiras. As meninas comeram a “paçoca” e, em seguida, foram entregues aos

participantes da festa (WAGLEY; GALVAO, 1961, p.94).

Os autores não relatam sobre o pássaro que é fundamental para a realização da festa: *jaó, jacu, alambu ou tona*. A primeira denominação foi utilizada na etnografia do antropólogo Zannoni (1999). As outras expressões foram faladas pelos próprios Tenetehara. Quando perguntava-se aos índios sobre o nome do pássaro fundamental para a realização da Festa da Menina Moça, essas diferentes denominações me foram ditas.

Zannoni (1999) se refere à Festa da Menina Moça como um ritual de apresentação da moça à sociedade marcando o encerramento da iniciação da menina-moça. Ele descreve que a festa se inicia em um dia de lua cheia porque se poderá enxergar à noite protegendo as moças e os cantores. A lua cheia também faz referência ao formato que a moça futuramente ficará ao engravidar. O dia da festa é um dia de grande expectativa na comunidade.

Nas primeiras horas da manhã do dia da festa, as moças se recolhem num quarto da casa em frente à qual acontece a cantoria, geralmente, a casa do cantor oficial dos ritos dos ritos, onde elas serão pintadas, com suco de jenipapo por todo o corpo. Ali elas permanecerão, deitadas na rede, até à tardinha, antes de iniciar a cantoria, quando serão enfeitadas. (ZANNONI, 1999, p. 72)

A alimentação da festa é a carne moqueada. Esta é preparada pelos homens da comunidade, em especial pelos caçadores.

A carne moqueada é dividida pela manhã. O importante é reservar para cada moça uma panela dessa carne para ser cozida. [...] Quem cozinha a carne para a festa são os homens, de preferência um velho ou um dos caçadores. O cozimento dessa carne tem início por volta das quatro horas da tarde e continua durante a noite até a madrugada. Os homens acrescentam, de vez em quando, água as panelas mas não podem pôr sal ou condimento; quando iniciar o frio da noite, tiram um pouco o caldo ao qual acrescenta-se farinha de “puba” para fazer o chibé e distribuí-lo aos cantores. (ZANNONI, 1999, p.72)

No final da tarde, as meninas são enfeitadas por enfeites de pequenas plumas de arara na cabeça que cobrem os olhos e descem às costas. Zannoni (1999) os denomina de “azai ka’i ka’i”. Elas vestem uma saia de cor azul, de preferência, e seguram um cigarro enrolado na entrecasca de *tawari*.

Os cantores, perto das cinco da tarde iniciam a cantoria frente à casa onde as moças estão sendo enfeitadas. Após alguns cantos iniciais, eles convidam as mães a trazerem suas moças para iniciarem o ritual. Nos cantos, as moças são chamadas de “pau enfeitado”. Cada mãe traz sua filha e coloca o braço dela entre o braço de um dos cantores. A escolha do cantor depende da mãe. Por isso, às vezes, há cantores que dançam com duas moças, uma de cada braço, e outros que não tem nenhuma. Logo que as moças começam a dançar com o cantor, suas avós, com um facão na mão, dançam na frente de cada uma e do respectivo cantar levantando e baixando o facão, a fim de cortar os maus espíritos que possam se colocar nos caminhos deles durante o ritual. Essas mulheres não podem ter menos de cinquenta anos. Atrás das moças e dos cantores ficam as mães e/ou tias que ajeitam, de vez em quando os

enfeites e os cabelos compridos que descem pelas costas. (ZANNONI, 1999, p. 72-73)

Por volta das 22h, as meninas moças se recolhem para saírem às 5h da manhã. Enquanto isso, a cantoria continua à noite e madrugada. Às 4h da manhã, as meninas começam a ser enfeitadas novamente. Elas vestem saias brancas, busto e costas emplumados com penugem branca de gavião real. Os enfeites da cabeça são os suportes de tiras de tecido revestidos com plumas de arara e gavião. A parte anterior que cobre os olhos são cobertas de plumas de tucano, xexéu, corupião e uirapuru. A parte superior da cabeça com penugem branca de gavião real. (ZANNONI, 1999, p. 74)

A avó encarregada da festa, nesse momento se retira e vai socar a carne de cutia. De fato, numa panela separada, foram cozidos dois animais importantes para a festa: a cutia e a jaó de pé roxo. A carne de cutia é socada no pilão junto com a farinha de puba e com ela são feitos uns bolos de carne que, colocados no tupé, serão distribuídos por cada moça, no fim da festa, às pessoas mais queridas ou aos convidados especiais de outras aldeias. **A jaó será usada para desencantar definitivamente a moça** (ZANNONI, 1999, p.74, grifo nosso).

Ao final do último canto, as moças sentam-se na esteira. Diante delas são colocadas as panelas de carne moqueada que foi cozida durante à noite, juntamente com os pacarás. Cada família traz sua vasilha para receber a farinha e a carne com um pouco de caldo.

Em seguida, o cantor principal, levando uma cuia com a carne de jaó cozida, ajoelha-se em frente a cada moça e passa um pedaço dela nas articulações dos braços e das penas da moça, dizendo: esse daqui eu estou passando pra não dar dor de cabeça, não dar convulsão, não dar epilepsia, não dar eclampsia, pra você, quando parir, não variar, não perder a mente. Você vai ter direito de comer tudo, sem inchar a barriga: pode comer farinha de puba, carne de porco, carne de gado e não vai ter nada. Pode comer tudo o que tiver direito. Depois, o pedaço de carne é oferecido a ela para que o coma. (ZANNONI, 1999, p. 75)

Pude acompanhar uma Festa de Menina Moça, em setembro de 2016, na aldeia Lagoa Quieta na T.I. Araribóia, e outra festa na aldeia Barriguda na T.I. Governador terra dos Pyhop Cati/ Gavião, em outubro de 2017. São terras indígenas próximas umas das outras e, apesar das tensões entre os dois povos, eles convivem cotidianamente nas várias aldeias Tenetehara/Guajajara na T.I. Governador.

No dia da festa, o moqueado é colocado no jirau e mostrado a todos. Os tios, avós e pais das moças dividem o moqueado e o colocam nas panelas com água para ferver. O moqueado passa o restante do dia sendo fervido. As meninas que estão na tocaia começam a ser pintadas de jenipapo pelas avós e tias e vestidas com uma saia vermelha. Elas saem da tocaia e vão para a casinha onde estão as panelas com o moqueado. Abanam o fogo das

panelas durante algumas horas acompanhadas pelas mulheres da aldeia que proferem conselhos e ensinamentos, depois se alimentam e retornam à tocaia. Os Tenetehara disseram que com três panelas se faz um moqueado. Eles chamam a Festa de Moqueado em razão de ser o alimento principal da festa. A carne moqueada pode ser de veado, cutia, alambu e iguaria principal, o macaco.

Figura 13 - Meninas moças abanando as panelas de carne moqueada

Fonte: Autora (2016).

No final da tarde, as moças são enfeitadas com adornos vermelhos e amarelos na cabeça, no rosto e no busto, os *wýra'yí*. Plumas brancas de gavião cobrirão o dorso e o alto das suas cabeças. Em seguida, os cantadores começam a chamá-las para irem ao terreiro no centro da aldeia. Elas são levadas pelas avós, tias e mães. As meninas ficam de braço dado com os cantadores, olhando apenas para baixo. Enquanto suas tias e mães ficam atrás, cuidando dos enfeites e cabelos, as avós ficam na frente cantando, pulando e rolando nos pés das meninas-moças para protegê-las. Em seguida, elas retornam à tocaia onde ficarão em recolhimento. A cantoria permanece na aldeia durante a noite e toda a madrugada.

Figura 14 – Cantoria do final da tarde da Festa da Menina Moça

Fonte: Autora (2016).

Por volta das 5h da manhã, as meninas recebem novos enfeites e uma longa saia branca. Elas saem de braços dados com suas parentas e Dona Santana, mulher mais velha e de grande prestígio vai abrindo o caminho com um facão na mão, cortando no ar e batendo no chão, para proteção das meninas. Ao amanhecer, os cantos finalizam. A esteira é colocada no chão para as meninas se sentarem. Então ocorre a parte mais importante da festa, quando os cantadores passam a carne do *tona* nos locais de transpiração da moça para depois dar a carne para ela comer. Em seguida, o moqueado e os bolinhos de farinha d'água são servidos à comunidade. É um momento de alegria e felicidade para toda a aldeia.

O *jacu ou alambu* é o animal central da Festa da Menina Moça. No final da festa se passa um pedacinho da sua carne nas articulações das moças para protegê-las. Sem este pássaro não tem Festa de Moqueado, segundo os índios da T.I. Araribóia.

Figura 15 - Final da Festa do Moqueado com distribuição dos bolinhos

Fonte: Autora (2016).

Os indígenas relataram as mudanças que estão acontecendo na festa e que não deveriam estar acontecendo. “Os mais velhos diziam que antes as meninas só podiam olhar para o chão apenas”. As professoras da T.I. Rio Pindaré disseram que hoje elas olham para ver se os namorados estão lá. Tomam banho toda hora. Antes elas eram colocadas para correr de cachorros para ficarem espertas, alertas. Hoje não fazem mais isso e elas são tudo lerda”. Na região do Pindaré, as mulheres Tenetehara disseram que atualmente as meninas, durante a tocaia, vão tomar banho o tempo todo e sai o jenipapo todo. Um dos professores colocou que a cultura, a continuar nesses moldes desse jeito “não chega nem a uns 10 anos”.

Na T.I. Rio Pindaré, Dona Antônia Gatinho, da aldeia Areião, relatou que:

Nas festas culturais em vez dos jovens, das crianças, os pais, tios estarem participando da festa eles ficam na beira do campo de futebol. Estão praticamente todos lá. Qual o motivo? Eles estão dando mais importância ao jogo do que à festa cultural. A gente tá perdendo cultura. Estas coisas estão se perdendo (se referindo à Festa da Menina Moça) jovens estão casados e a menina já grávida na festa. (Fala no tempo-universidade, 2017)

Uma das professoras do Pindaré, que é evangélica, colocou que mesmo quem não é evangélico, não quer fazer a festa ou participar da festa. As moças têm vergonha, bota o cabelo comprido na frente para esconder os seios. Os evangélicos não querem que as filhas façam a Festa da Menina Moça. Uma outra cursista do Pindaré, que não é evangélica, disse que os parentes não valorizam a cultura. “Tão seguindo outra cultura que não é a nossa.”

Os Tenetehara explicaram que para poder realizar a Festa da Menina Moça é necessário a natureza, pois tudo está lá para poder fazer a festa. “O artesanato, as tiriricas, as penas, é tudo tirado da natureza”. E, como na Festa do Moqueado precisa dos enfeites dos pássaros, da carne do moqueado, da tinta do jenipapo, sem natureza não tem como se fazer a festa. Na região do Araribóia, mesmo com os incêndios que aconteceram nos anos de 2015, 2016 e início de 2017, as caças estão difíceis, mas ainda assim os Tentehara conseguiram realizar as Festas do Mel, Festa da Menina Moça.

Na região da Cana Brava, os índios Tentehara estão substituindo o elemento principal da Festa da Menina Moça, pássaro *alambu*, *inamu*, *tona* – sem ele a festa não acontece –, está sendo substituído por galeto, pois não tem mais esse pássaro, nem mais caça na região, o que está prejudicando a realização das festas. As índias do Araribóia ficaram surpresas e disseram que isso não poderia acontecer, que para eles lá no Araribóia, é diferente.

Os professores foram elencando as festas dos Tenetehara: Festa do Mel, Festa dos

Rapazes, Festa da Menina Moça, Festa das Crianças ou “um moqueadinho” e a Festa do Milho. A Festa do Mel, *Hà irà à gaw*, é considerada como a festa que fala sobre o que é ser Tenetehara. A Festa do Mel é também chamada pelos índios como a Festa dos Encantados.

“Tem uma festa que diz sobre tudo o que é ser Tenetehara. É a Festa do Mel. Tudo o de Guajajara saiu dali. Tudo sobre o que é ser Tenetehara” (Bia, aldeia Chupé, T.I. Araribóia). Foi dessa festa que saiu todas as festas do povo. “Todas as festas surgem da Festa do Mel, a Festa da Menina Moça, dos Rapazes, das Crianças, por isso nós voltamos a fazer a Festa do Mel. Em outro momento, a Bia explicou que a Festa do Mel é a festa que fala sobre o que é ser Tenetehar.

Os índios da T.I. Araribóia voltaram a fazer a Festa do Mel. É desta festa que todas as outras festas surgem entre os Tenehetara, como a Festa da Menina Moça, a Festa dos Rapazes, a Festa das Crianças, Festa do Milho¹⁰¹. Os indígenas da Araribóia disseram que foi por isso que eles voltaram a enfrentá-la para poderem retomar os conhecimentos das outras festas. Todas as festas surgem da Festa do Mel. Esta é uma festa que possui sua ciência própria, e seus segredos, segundo os Tenetehara. Ela é realizada por ciclos de três festas. Uma festa em cada ano. Uma festa em cada comunidade. A comunidade que aceita realizar a festa deve seguir todas as regras, como ausência de brigas durante esse período e as restrições alimentares e sexuais.

Caso não se cumpra a maneira correta de fazer, a festa a comunidade vai sofrer consequências. Em geral, com falecimentos na aldeia que realizou a festa ou de pessoas fora daquela aldeia que foram brincar na festa. Quem estiver na primeira festa deve ir em todas as festas. Quem foi na segunda festa tem que ir na terceira e quem não foi nas outras pode ir na última festa.

Os Tenetehara da T.I. Araribóia estão retomando a realização da Festa do Mel, já há alguns anos. Aqueles que conhecem bem as histórias das festas já estão bem velhinhos. O *tamuio* Vicente é um dos velhos mais respeitados da T.I Araribóia – ele conhece todas as histórias das festas dos Tenetehara e seus cantos. É organizando a Festa do Mel que os Tentehara mais jovens estão aprendendo como fazer com os ensinamentos dele.

Wagley e Galvão (1961, p.127) contam o mito da Festa do Mel. Eles destacam que os Tenetehara consideram essa festa como a mais festiva, a melhor a ser lembrada. As canções são o ponto alto da festa. “É uma ocasião única de alegria e divertimento integrada de profundo sentimento religioso”.

¹⁰¹ A Festa do Milho não é realizada há muito tempo nas três terras indígenas pesquisadas Araribóia, Caru e Rio Pindaré.

Aruwê, caçador Tenetehara, buscava na mata uma “espera” onde a caça fosse proveitosa. Encontrou uma faveira que, pelas araras ali pousadas, lhe pareceu um bom local. Construiu uma tocaia sobre um dos galhos, e foi tão feliz que nesse primeiro dia matou muitas araras. Entretanto, ainda não descera da árvore quando percebeu a aproximação de onças. Escondido, observou que elas vinham a essa árvore colher mel das muitas colmeias que aí existiam. Somente após as onças se retirarem é que *Aruwê* desceu das árvores e voltou para a maloca. No dia seguinte, retornado à faveira, *Aruwê* matou outras araras, porém, como na véspera, cuidou que as onças não o percebessem. Entusiasmado com o sucesso do *Aruwê*, seu irmão pediu-lhe que o deixasse usar a tocaia, pois queria fazer um grande *akangatára* (ornamento de cabeça) com penas vermelhas de araras. *Aruwê* consentiu e aconselhou ao irmão que esperasse pelas onças e ficasse quieto, retirando-se somente após elas abandonarem o local. O irmão, porém, após matar muitas araras, viu que as onças chegavam e decidiu 208nfrenta-las. Flechou a primeira sem resultado. Disparou novas flechas sem que ferisse qualquer uma das onças. Uma delas trepou na árvore e matou o rapaz. *Aruwê* esperou um dia e uma noite pelo irmão. Como ele não voltasse, teve a certeza de que as onças o haviam matado. Foi até a faveira, onde construíra o esconderijo, e aí descobriu sinais de luta; a tocaia esbandalhada e muito sangue nos galhos e na terra. Seguindo o rastro de sangue, andou muito até chegar a um formigueiro, onde os rastros desapareciam. *Aruwê* voltou para a maloca. Ele era pajé e preparou um cigarrão com fumo e *tawari* para puxar *karaowára*. Voltou novamente ao local, onde os rastros desapareciam e, transformando-se em uma formiga, penetrou no buraco. Foi dar a um grande túnel que se alargava cada vez mais. Ali havia muitas casas, muita gente, tal como numa grande aldeia. Era a maloca das Onças (*zwarehú nekwaháo*). *Aruwê* tomou forma de gente e começou a procurar o irmão. Encontrou uma cunhã que dele se agradou e o convidou para morar com ela e seus parentes. Estes gostaram muito do rapaz. O pai da cunhã fora o matador do irmão de *Aruwê*. O Tenetehara observou que, durante dias seguidos, as onças deixavam a maloca, para voltar à tarde com cabaças cheias de mel, que eram penduradas nos esteios de uma casa. À noite entoavam canções muito bonitas junto à casa onde era guardado o mel. *Aruwê* maravilhou-se com essas canções. Quando já havia um bom número de cabaças cheias de mel, as onças se reuniram para uma grande festa – A Festa do Mel. Chegaram cantadores pintados de urucum e jenipapo, enfeitados de penas de arara e gavião. Dançavam e cantavam, bebendo mel misturando com água. As canções tinham início ao amanhecer e cessavam com o pôr do sol, quando todos se retiravam para suas casas a fim de descansar, reiniciando a festa de imediato. A festa só terminou ao acabar o mel. *Aruwê* aprendeu as canções e todo o cerimonial da festa, até então desconhecida pelos Tenetehara. Com muitas saudades do filho e da mulher que deixara na maloca Tenetehara, o caçador pediu às onças que o deixassem partir. Sua mulher-onça o guiaria de volta à maloca das onças. Acompanhado da mulher, saiu pelo mesmo buraco de formigas por onde entrara. Dirigiram-se para a aldeia e, ao aproximar-se, *Aruwê* recomendou a mulher-onça que o esperasse nas imediações. A esposa Tenetehara o recebeu com muita festa e foi preparar-lhe um mingau de mandioca. Demorou muito, e *Aruwê*, ao voltar para procurar a mulher-onça não mais a encontrou. Cansada de esperar, ela voltara para a maloca, tomando o cuidado de tapar o buraco do formigueiro para que o Tenetehara não mais a encontrasse. Após procurar em vão pela maloca das onças, *Aruwê* voltou a viver com os seus, ensinando aos companheiros Tenetehara as canções que aprendera com as onças. Desde então, os Tenetehara passaram a celebrar a Festa do Mel. (WAGLEY; GALVÃO, 1961, p.148-149)

Zannoni (2010, p. 29-30) obteve o relato da Festa do Mel dos Tenetehara da T.I. Araribóia. O mito possui a mesma estrutura do mito coletado pelos autores Wagley e Galvão (1961) mas com pequenas variações.

Naquele tempo nós não sabíamos cantar. Nós cantávamos como o “rele”, como os

cantos de caçadas [...] Nessa época, os índios viviam cobertos de penas, não tinham roupas. Só tinham penas de arara e faziam a roupa com elas. Um dia, um índio fez uma tocaia. Era o tempo em que as bolotas de fava estavam para amadurecer. Este viu que tinha muita arara comendo-as e disse: *vou fazer minha tocaia aqui*. Ele fez a tocaia em cima do pé de faveira. Pela manhã, entre sete e oito horas, costumava aparecer a “onça do vento” para também comer essa flor doce das abelhas. O índio passou uns dias na tocaia matando pássaros: arara, jacu, tucano, jandaia... Veio também a onça, aquela mais feroz e bonita de todas, mas ele não mexeu com ela. O índio levou para a aldeia um grande feixe de penas. Seu irmão pediu que lhe cedesse a tocaia para que ele pudesse matar pássaros também e assim fazer a roupa para a família dele. Este não queria ceder a “espera” porque era muito perigoso. Lá apareciam umas onças grandes e não podiam ser mortas por ninguém, caso contrário iria acontecer alguma coisa com quem fizesse isto. Após muita insistência, o “dono da tocaia” concordou em cedê-la ao irmão. Este foi e caçou muitos pássaros. Entre sete e oito horas da manhã, as onças chegaram após uma ventania. Ele viu a maior delas, que devia ser o chefe do bando, e pensou em matá-lo a fim de tirar o couro e fazer roupa para toda a família. Ele já havia amontado muitas penas de arara. Embora já tendo feito isto, flechou a onça grande. No mesmo instante, todas as onças foram contra ele e derrubaram a tocaia até ele cair da faveira. Logo foram embora arrastando-o. Não o vendo voltar para a aldeia, o irmão ficou preocupado e foi ver o que havia acontecido. Chegando lá encontrou a tocaia derrubada no chão. Ele foi atrás do irmão seguindo o sangue que havia pingado no chão até à casa da formiguinha, aquela casa cuja entrada parece com a boca de um pote. O sangue tinha pingado bem na boquinha. Pensou o que fazer. Transformou-se num formigão preto e entrou. Quando chegou lá, estavam flechando o irmão. Ele ficou com muita pena. Irei ficar aqui até descobrir como voltar. Lá, as onças estavam fazendo a Festa do Mel e a Festa do Moqueado [...] Assim ele pode aprender a cantoria. De noite, ele viu que estavam tirando o mel daquelas flores. Eles as espremiavam numa cumbuca e começavam a cantar: *reimerico, aeire, mona momaca, reimerico, reire katu aemico*. Aí ele ia aprendendo a cantiga. Este gostou da cantiga e decidiu ficar para aprender mais. Ele se escondia durante o dia, e à noite ele saía com as onças para brincar mas ninguém percebia que ele era outro, porque do contrário teriam feito o mesmo que fizeram com o seu irmão. Eles diziam: a festa estava bem animada, mas aquele malvado que flechou nosso chefe atrapalhou tudo. Ele irá sofrer também. O irmão estava escutando a conversa e gravando na mente os cantos: *kerii moma monaque, kerii moma monaque, kiuiia kori, ipiré, kiuiia kari*. Formou-se uma fila dançando e ele entrou no meio. Ninguém desconfiou dele porque já estava sabendo como fazer. Cantou a noite toda, até que as mulheres tomaram conta da cantoria. Ao terminar a Festa do Mel, eles fizeram a Festa do Moqueado. O índio ficou lá só aprendendo tudo até que, com um ano, ele retornou à aldeia. Este trouxe o que aprendeu e ensinou isto para os Tenetehara. Foi de lá que nós aprendemos todas as nossas festas. De lá ele trouxe a Festa do Mel, do Moqueado, dos Rapazes, a festa de tudo. O irmão dele ficou lá porque as feras o haviam transformado em uma outra pessoa, assim não pode mais achar o caminho de volta. (ZANNONI, 2010, p. 29-30)

Lévi-Strauss(2004), em *Do mel às cinzas*, obra que compõe as mitológicas, aponta que entre os Tupi Stentrionais o mel parece ter ocupado o lugar mais importante na vida cerimonial e no pensamento religioso desses povos. “Como seus parentes Tembé, os Tenetehara do Maranhão dedicavam ao mel a mais importante de suas festas” (LÉVI-STRAUSS, 2004, p. 28). Isso se confirma através das narrativas dos Tenetehara que estão retornando a realizar a Festa do Mel na T.I. Araribóia.

No início do primeiro ciclo da Festa do Mel, em 2016, aconteceu um episódio envolvendo os parentes do Pindaré e Caru que Bia, da aldeia Chupé na T.I. Araribóia, relatou

em sala de aula. No início da festa chegou um micro-ônibus com parentes da região do Pindaré para ver a festa. Quando chegaram na aldeia Lagoa Quieta ninguém desceu. Todos estavam esperando os parentes descerem. Eles acharam aquilo estranho. Ai um deles chamou pela janela e pediu para ir para a aldeia Chupé que fica próximo da aldeia onde estava acontecendo a festa. Bia disse que sim, que eles ficassem na aldeia dela. E, então, na aldeia Chupé desceu uma senhora, mais velha. Em seguida, os outros desceram. A maioria eram jovens.

Bia então perguntou a eles o que havia acontecido. Eles então explicaram o porquê de não terem descido do ônibus. Os mais velhos da aldeia deles disseram que os jovens que iam para a Festa do Mel morriam. Eles estavam com medo de morrer. Por isso que eles disseram para a velhinha descer. E quando ela desceu e não morreu eles desceram também. Bia disse que achou estranho aquilo, que nunca tinha ouvido falar nisso.

Após a fala de Bia, um cursista da T.I. Caru disse que o filho dela estava nesse micro-ônibus. Ele foi com medo, porque todos da aldeia disseram para eles não irem porque senão iriam morrer.

Então, Dona Luci, tia de Bia, explicou que quando se vai à primeira festa tem que ir nas três festas, senão alguém da aldeia daquela pessoa poderá morrer. Porém, se participar apenas última festa, não tem esse perigo. “Tem que ir no começo e ir no final, se for só no final não tem problema. Mas se for na primeira festa tem que participar das três festas”.

No primeiro ciclo de Festa do Mel na aldeia Lagoa Quieta, após a festa, ocorrem algumas mortes. Dois irmãos se mataram e os outros irmãos foram mortos. Os mais velhos atribuem essas mortes a alguma desobediência durante o período da festa que possui resguardos bem rigorosos. Em virtude desses falecimentos, as outras festas estavam sendo bem rigorosas em sua realização seguindo o “modo correto” de fazer a festa, de acordo com os ensinamentos do *tamuio* Vicente. Lévi-Strauss(2004) aponta, a partir de Wagley e Galvão, que os índios do Pindaré se recusavam a entoar para eles os cantos da Festa do Mel fora da estação pois podia provocar um castigo sobrenatural.

Esses relatos sobre a Festa do Mel na licenciatura possibilitaram troca de experiências entre os modos de vida nas diferentes comunidades indígenas que estavam na sala de aula. Os cursistas sugeriram que se fizessem intercâmbios durante o tempo-comunidade entre as terras indígenas para que eles pudessem conhecer a realidade das outras aldeias. Pois eles estavam aprendendo muito com os parentes sobre a realidades deles ali na Licenciatura Intercultural.

Dona Antônia Gatinho, da T.I. Rio Pindaré, falou sobre o aprendizado acerca das festas Tenetehara que eles no Pindaré não fazem mais: “Festa do Mel, a Festa do Milho, a

gente deixou de fazer essas festas. Vamos repassar para a comunidade o conhecimento aprendido aqui. Nós mesmos fazemos a identidade negada, a gente mesmo não quer ir para a festa” (III Tempo-Universidade, 2017).

Essas mudanças e transformações a que os Tenetehara se referem nas festas culturais é identificada pelos seus etnógrafos, como Wagley e Galvão (1961) e Zannoni (1999), que refletem a lógica dualista do pensamento ameríndio e sua abertura para o Outro como afirma Lévi-Strauss (1993).

Essa abertura para o outro provoca transformações em sua cultura. A preocupação dos Tenetehara em “perder sua cultura” parece que surge a partir das mudanças de práticas corporais que os índios estão adotando dos não-índios (VILAÇA, 2000).

4.3 Territórios Tenetehara e as questões internas

Ao falarem sobre as suas festas culturais os Tenetehara começaram a refletir sobre os seus territórios e terras indígenas¹⁰², pois para ter festa é necessário a natureza. As aulas da disciplina de Ciências Naturais foram marcadas pelos relatos dos alunos sobre a questão territorial e as tensões nas relações internas Tenetehara. O professor já havia sido funcionário da Funai e pesquisava população tradicional no interior do estado do Maranhão. Após as explicações sobre agricultura, a formação territorial do Brasil e as noções de equilíbrio ecológico e agroecossistema, o professor perguntou para a turma quais eram as relações entre a natureza e os povos indígenas.

Os cursistas disseram que tudo vem da natureza, como os remédios, as plantas, os animais para se alimentarem, fazerem festa. Bia e Dona Luci, T.I. Araribóia, falaram sobre as plantas e os medicamentos que podem ser feitos a partir delas. O debate sobre as festas foi relacionado às terras indígenas e as ameaças que estão sofrendo, tanto internamente quanto externamente.

Dona Jacinta, T.I. Pindaré, colocou que a destruição acontece por maldade mesmo do

¹⁰² Tomo como base a distinção estabelecida por Gallois (2004) entre as noções de terra indígena e território. Terra se refere ao processo político-jurídico realizado pelo Estado, enquanto território remete à construção e à vivência culturalmente variável da relação entre uma sociedade específica e sua base territorial. Dessa forma, existe uma não-equivalência entre terra e território. Esta é uma noção variável para cada povo indígena que possui suas próprias lógicas espaciais. A antropóloga Souza (2017) realiza uma provocação epistemológica utilizando a grafia T/terra com fins a aparecer a diferença entre a “terra indígena” como figura jurídico-administrativa e a T/terra indígena tal como vivida/criada pelos coletivos em questão – uma diferença que a reinscrição da “terra vivida” como “terra tradicionalmente ocupada” tende a apagar (MIRAS, 2015 apud SOUZA, 2017).

ser humano. Ela lembrou dos incêndios que ocorreram na terra indígena Araribóia¹⁰³ e lá na Caru. “Acho que foi alguém que botou fogo. Teve gente mesmo que chorou mesmo. A natureza destruída os animais morrendo.”

Dona Jacinta ficou bem emocionada ao falar dos incêndios bem como o restante da turma. Aquelas foram as duas regiões que mais sofreram com os incêndios e ainda estão sofrendo, como é o caso da Araribóia. Dona Antônio Gatinho, falou que as pessoas não pensam em cuidar da natureza, vão pescar, usam o fogo e não apagam. As professoras do Araribóia relataram no ano de 2016 foi um ano de fome por conta do incêndio que matou muitos animais, queimou a natureza.

Tal relação entre conhecimento não indígena e conhecimento tradicional foi posto em termos de oposição em relação ao cuidado com a terra indígena se referindo a natureza em sala de aula. Sidney afirmou “que o índio que vive na mata não destrói e o índio que tem conhecimento é que destrói”. Ele estabeleceu uma diferença entre os Awá e os outros índios como os Tenetehara.

Entretanto, outra índia se contrapôs a essa fala afirmando como os Guajajara estão se voltando para a natureza. Uma fala em contraposição à fala de Sidney. “Nós estamos nos voltando para a natureza. A gente está com um projeto sobre abelhas com o pessoal do IFMA de Buriticupu”.

Nesse contexto da relação dos povos indígenas com a natureza, Bia, da aldeia Chupé, trouxe a questão do lixo nas aldeias. Ela disse que o lixo é um devastador da natureza. A tia dela, mãe de Raimara e Jaidred, queima o lixo na aldeia como solução para o acúmulo de lixo, já que não tem coleta de lixo nas comunidades. Dona Antonia Gatinho, da T.I. Rio Pindaré, relatou sobre a derrubada dos pés de jenipapo, os plásticos, as latinhas de cerejas, as latinhas de refrigerante que se acumulam nas aldeias sujando os rios e a mata.

As cursistas destacaram, em suas falas, que os índios não usam mais os utensílios produzidos por eles mesmos como os pacará, os cestos para guardar as coisas, para levar para pescar, entre outros. Usam tudo do branco como sacos, vasilhas, e tudo isso suja a terra indígena.

Dona Jacinta falou que “tudo está sendo substituído pela visão dos brancos. Eles estão perdendo sua cultura. Tudo isso. O índio quer mais usar as coisas do branco. Ele vai perder sua cultura e tem que ser resgatada.” Ela deu vários exemplos de coisas que não se usam mais

¹⁰³ No ano de 2015, a terra indígena Araribóia teve um incêndio muito grande que matou vários animais, e pessoas também morreram tentando apagar o incêndio. No ano de 2016, houve outro incêndio, e no ano de 2017 havia o receio que acontecesse novamente. O que acabou se concretizando. Os índios acreditam que sejam incêndios criminosos.

como a lamparina que foi substituída pela vela, e como se rala mandioca hoje é diferente também.

Os professores da aldeia Januária, do Pindaré falaram sobre quando chegou a energia elétrica na aldeia, que um índio ficou sem pagar a conta e todos ficaram com o nome sujo no SPC. “Na época que chegou a luz elétrica na aldeia, a confusão era pagar a conta”. “Nós temos cultura e ela relacionada a quê? Nós temos medicina e nós estamos esquecendo. Nós estamos deixando nosso medicamento fora. Nós estamos substituindo nossas visões pela do branco. Saco, balde, vasilha no rio. Dona Santana mostrou como se pescava antes. E foi muito emocionante ver ela fazendo” (Bia, aldeia Chupe, T.I. Araribóia).

A situação da pescaria remeteu a outra memória dos professores, já que antes se chamavam todos para secar o rio e fazer a pescaria. Mas hoje, no Pindaré, as pessoas vão pescar sozinhas, de madrugada, e não avisam ninguém. “As pessoas estão sovinas”. Mas no Araribóia eles fazem pescarias juntos, chamam as crianças, todo mundo da aldeia. Usam o timbó nas pescarias. “Quando seca a lagoa, é para chamar todo mundo no Araribóia. Chama todos pra pescar os peixinhos. Quando está quase seco o rio, é que fazemos isso, e quando não está chovendo” (Raimara, aldeia Chupé, T.I. Araribóia).

Sidney, da T.I. Araribóia, então colocou que se faz um tanque no rio para pubar a mandioca para fazer a farinha. Em seguida, Bia afirmou que a natureza era tudo para eles. Ela falou sobre a situação dos rios na aldeia que estão secando. O marido da Jaidred disse que estão plantando na beira do rio as plantas que dão na aldeia como bacaba, juçara que nascem rápido, porque quando chove a água leva a areia secando o rio.

O tema do gado foi muito relatado pelos Tentehara, pois como a terra indígena é cercada por fazendas, muitos parentes fazem arrendamento de parte das terras indígenas para os fazendeiros e criam o gado dentro da área indígena, gerando conflitos internos nas áreas indígenas. Bia entende que os povos indígenas foram muito influenciados pela Funai, que deram semente e gado para os índios. Atualmente, essa situação ainda continua com parentes criando gado prejudicando toda a comunidade.

Vocês podem perceber que toda aldeia tem capim. Daí já gera uma questão, já gera uma briga. Nós não precisamos de gado para sobreviver. Algumas aldeias se reuniram para decidir sobre o que os índios querem. E fomos de casa em casa avisar aos parentes e quando eles perguntavam sobre o que era a reunião, diziam, “ah, não vou não. Vocês vão é falar mal de gado, do que eu faço. Vou não.” E na reunião a gente se perguntou: a gente precisa de gado? A gente não precisa. Tem índio que não quer mais ser índio quer ser fazendeiro. O índio tá assumindo um papel que não é dele. (Bia, janeiro 2017).

O professor colocou que a diferença entre um índio e um fazendeiro é a questão da terra. Alguns alunos afirmaram que já tem índio fazendeiro em Barra do Corda. Regis expressou que na região do Arame eles têm cerca de 70-80 cabeças de gado, e que tem índio trabalhando para fazendeiro também.

Outras professoras colocaram que 10% dos índios é que plantam capim e que a maioria 90% não pensa dessa maneira. Mas isso gera discórdia na aldeia, confusão entre os parentes. Os índios da Araribóia relataram sobre os cercamento das aldeias criando uma divisão na comunidade, e deram o exemplo da aldeia Araribóia que está toda cercada. Fizeram ruas e separaram as casas. “Parece um condomínio”. Dona Luci então colocou que “o índio gosta de andar, de mudar de aldeia, e agora não pode mais fazer isso. Tá tudo cercado”. Esses cercamentos estão gerando discórdia e conflitos internos. Dona Luci mora na aldeia ao lado da aldeia Araribóia falou que foi o tio de um cursista que mandou cercar a aldeia – uma parte da aldeia até a chapada –, dividindo a aldeia no meio. O índio fica andando, vai de uma aldeia para outra, e na aldeia dele não pode fazer isso porque a aldeia está dividida”.

Bia novamente retomou a palavra afirmando sobre as críticas que existem a respeito da questão do gado na terra indígena Araribóia. Por exemplo: quando morre um boi, os fazendeiros o jogam dentro do rio, e isso suja o rio inteiro, relata a Bia. “A gente não sabe o que fazer na margem do rio. Quando morre um boi eles jogam o boi morto dentro do rio e vai parar na aldeia e suja o rio inteiro”.

“O índio não sabe dizer não. Ele está aceitando tudo sem pensar. Temos que escolher o que serve para nós e o que não serve para nós”, afirma Bia. Ao falar sobre essas dificuldades atuais nas comunidades, em relação ao gado e como a própria comunidade está desunida, e não sabendo dizer não, o professor, diante do debate e no intuito de alertar aos alunos, colocou que o “capitalismo está indo em direção às terras indígenas”,

Perguntei, então, o que as lideranças diziam sobre essa situação. Ninguém me respondeu, o professor me respondeu falando mais baixo e dizendo que havia uma crise de gerações. Perguntei novamente e então Bia falou que as lideranças mais antigas concordavam com o que estava acontecendo nas aldeias. E que os mais jovens como ela e outros, não concordavam, mas não podiam ir contra os mais velhos por respeito por eles serem mais velhos que eles.

Bia então contou sobre o que aconteceu, no ano de 2016, quando os jovens indígenas do Araribóia fizeram o Encontro dos Jovens do Araribóia na aldeia Chupé. Os mais velhos disseram que não iriam para o encontro porque era apenas de jovens. Ela e outros jovens, que estavam organizando o encontro, falaram com os mais velhos e disseram a eles que não era

um encontro apenas de jovens era um encontro para todo mundo. Mesmo sem concordar, os mais velhos acabaram indo ao evento. “Eles acham que estamos quebrando o movimento indígena”. Alguns poucos velhos participaram e apoiaram o evento como os pais da Bia, Dona Santana, Dona Cintia Guajajara, Sonia Guajajara; de fora da T.I. Araribóia, veio Arão Guajajara.

Dentro dessa fala sobre a natureza, a mata, as terras indígenas e como os parentes a estão tratando se destacou um elemento novo que, segundo os Tenetehara, os índios aprenderam com os brancos e que eles antes não tinham: a ambição, a ganância.

Dona Maria José, T.I. Rio Pindaré, se colocou dizendo que

Os índios estavam com o pensamento de cuidar da terra e viram os brancos que estavam com ambição. Todos iguais, mas o pensamento diferente. Os brancos trouxeram até doença. Os índios não tinham doença, porque viviam na floresta. Eles [os brancos] ensinaram o índio a ter ganância”. Levaram o fazendeiro pra dentro da aldeia. (D. Maria José, janeiro de 2017).

A chegada dos brancos trouxe uma série de consequências para os índios, em especial, o que os Tenetehara chamam de ambição ou ganância. A ganância está relacionada ao dinheiro que o não-índio trouxe para dentro das aldeias. O dinheiro nas comunidades está afetando as relações entre os Tenetehara. Os cursistas destacaram sobre a relação com os caciques nas aldeias, pois, em muitas aldeias da T.I. Araribóia, o dinheiro está transformando a relação entre os caciques e as comunidades, em especial, os indígenas professores.

Os Tenetehara contaram duas situações que estão ocorrendo em diferentes terras indígenas: uma na T.I. Rio Pindaré e a outra, na T.I. Araribóia. Com relação ao embate que se colocou sobre o cacique e os professores, Dona Gatinho, T.I. Pindaré, colocou que sendo assim deveria tirar o cacique. As outras professoras do Pindaré concordaram.

As professoras da Araribóia discorreram sobre situação que estão vivenciando nas aldeias. Elas colocaram que existem caciques que estão sendo ameaçados caso não coloquem uma pessoa da família para ser professor da escola e receber salário, outros caciques recebem dinheiro para colocar não-índio na escola. A contratação de professores indígenas e não indígenas para atuarem nas escolas das aldeias é através de prova escrita e avaliação de títulos. Além de ser aprovado no seletivo, o candidato apenas pode assinar o contrato se estiver com uma carta ou declaração, como eles chamam, de indicação do cacique daquela aldeia. Caso não tenha a “carta do cacique” o candidato mesmo aprovado não consegue a vaga.

Isso tem acontecido com muita intensidade na T.I. Araribóia em que os caciques estão

“trocando favores” com não-indígenas em detrimento dos parentes. O não-indígena acorda com alguns caciques dar uma parte do seu salário para a liderança em troca da carta de indicação. Também oferece bois, galinha, e outras “contra- dádivas” quando fecha o acordo com o cacique e, em troca, este não indica um parente. Em razão desse “acordo” o professor *karaiw* não vai aparecer na comunidade e a escola fica sem aulas.

Diante desse contexto, perguntei se a própria comunidade não poderia interferir nessa situação tirando o cacique. As cursistas responderam que como elas trabalham nas escolas de outras aldeias e não nas escolas de suas próprias aldeias elas não poderiam interferir em outra comunidade. “Não é a nossa comunidade. A gente só trabalha lá”. Os professores que são de outra aldeia ficam na casa do cacique durante o trabalho.

As professoras colocaram que é uma situação delicada, pois, o cacique tem um certo “controle” sobre elas. Segundo as cursistas, elas disseram que tem cacique que se vende por uma galinha, por qualquer coisa. São as consequências do dinheiro na aldeia. As índias da T.I. Rio Pindaré ficaram surpresas com essa situação na T.I. Araribóia, onde acontece exatamente o oposto nas aldeias delas.

Clastres (2013a), em sua análise sobre a chefia indígena, identifica a generosidade como uma das três características de um chefe. O prestígio de um chefe deve-se em grande parte à sua generosidade ao grupo à coletividade. O chefe depende do grupo, e não o contrário, pois a posição do chefe é isenta de autoridade, vazia de poder. Os Tenetehara estão criticando os chefes que estão sendo sovinas, não generosos com a comunidade, com o grupo. Eles estão incomodados com uma concentração de poder pelo chefe que está se diferenciando do resto do grupo havendo uma desigualdade da “troca” entre chefe e a comunidade.

Na T.I. Pindaré, os professores preferem os professores indígenas para trabalhar na comunidade. Quando pessoas *karaiw*, que eles não conhecem são aprovadas no seletivo, eles chamam a pessoa e explicam como funciona a escola na comunidade: o cacique só dará a carta de recomendação após os professores indígenas aprovarem aquele docente. Caso o professor não se adapte, os professores indígenas se reúnem e tiram aquele professor da escola da comunidade.

As índias do Pindaré disseram que lá os caciques não têm esse poder todo que os cacique da Araribóia possuem. Se o cacique fizer arrendamento da terra, entrega de carta para professor branco que não vai trabalhar, eles tiram o cacique do cargo e colocam outro.

Entre os Tenetehara da T.I. Pindaré, os chefes permanecem na dependência em relação ao grupo. Caso ele não tenha generosidade em suas ações, o grupo, a qualquer momento pode tirá-lo do cargo. A manutenção do cacique Tenetehara em sua posição está relacionado a seu

esvaziamento de poder que a comunidade dissimula estando aparentemente submissa ao chefe. A comunidade está atenta ao chefe e suas decisões e posturas, pois a qualquer momento ele pode ser destituído da sua posição de “aparente” poder. “Pois, se este último [chefe] não faz o que dele se espera, sua aldeia ou seu bando simplesmente o abandona em troca de um líder mais fiel a seus deveres.” (CLASTRES, 2013a, p.65).

Dentre as discussões sobre o território e as terras indígenas, os Tenetehara destacaram a religiosidade cristã e suas implicações na cultura Tenetehara. O próximo tópico abordará as transformações que esta relação religião cristã e os Tenetehara provocam.

4.4 A religião cristã e suas implicações na cultura Tenetehara

As instituições religiosas cristãs estão presentes nos territórios Tenetehara há quase 500 anos (PERRONE-MOISÉS, 1992; CARNEIRO DA CUNHA, 1992; WAGLEY; GALVÃO, 1961, GOMES, 2002; SZTUTMAN, 2012).

Os povos Tupinambás da costa brasileira eram caracterizados pelos missionários como possuidores de uma “inconstância da alma selvagem” em razão da indiferença aos dogmas pelos índios. Para os jesuítas, uma recusa desse povo em fazer novas escolhas. Essa inconstância constituía o próprio modo de ser Tupinambás. Este povo se compreende na relação intrínseca com a alteridade, de abertura para o outro (VIVEIROS DE CASTRO, 2011).

Os Tenetehara, povo Tupi, possuem uma relação com a religião cristã que, ao longo do tempo, apresentou momentos de aproximação e momentos de distanciamento de maneira diferenciada em cada terra indígena. Essa articulação entre a religião cristã com a cultura Tenetehara se dá por escolhas a partir da lógica ameríndia distintamente entre as T.I. Rio Pindaré, Caru e Araribóia.

Na região do Pindaré, a presença religiosa cristã é forte, o uso do português é bem marcante, e a presença da escola é acentuada. Os alunos relataram que a presença da igreja faz com que os jovens não participem das festas da aldeia, não valorizem a língua indígena e os costumes da comunidade, além de não mais quererem aprender sobre a cultura indígena com os mais velhos. A figura do pajé, praticamente ausente, possui uma conotação negativa para os índios do Pindaré.

Os índios evangélicos afirmam que esses argumentos não são verdadeiros, pois os

jovens que não são evangélicos também não vão as festas culturais. Também não querem aprender a falar a língua indígena, não querem aprender sobre os costumes e as histórias do povo com os mais velhos. Dona Jacinta, da T.I. Pindaré, evangélica, disse que nem precisa ser evangélico para não fazer a festa não. “Quem não é evangélico não quer fazer a festa e nem quer se pintar mais. E aí, onde está o problema? Na religião ou na pessoa?”.

Os Tenetehara evangélicos apontam as vantagens de ser evangélico em relação a ser católico. O principal benefício para a comunidade é que quem se torna evangélico não ingere mais bebida alcoólica, já os índios católicos continuam bebendo e trazendo problemas para comunidade. Os evangélicos param de beber mudando completamente de comportamento e, importante, é que os índios destacam que não ocorrem mais as brigas entre marido e mulher.

Os Tenetehara, em suas falas sobre a figura do pajé, atribuem-lhe bruxaria, feitiçaria, feiticeiro, macumbeiro. Na T.I. Rio Pindaré, a visão do pajé é apenas negativa, e se contrapõe à visão dos índios Tenetehara da T.I. Araribóia, em que a visão acerca do pajé é de temor e respeito.

Wagley e Galvão (1961) relatam sobre a figura do pajé na região Pindaré como alguém de grande poder e prestígio na comunidade. O pajé é possuidor do poder de controlar os sobrenaturais para curar doenças, como também causar, havendo uma distinção entre a cura e a feitiçaria. Entre os Tenetehara, os pajés mais poderosos eram vistos com desconfiança: se tem grande prestígio se torna alvo de suspeitas na comunidade. No caso de doenças súbitas na comunidade, tem-se início uma suspeita sobre quem teria lançado feitiçaria.

Houve discussões, pode-se dizer, bem emocionantes, sobre a figura do pajé entre os índios. Na T.I. Caru a figura do pajé tem uma conotação negativa. Eles são perseguidos e não querem se identificar como pajé, têm medo de ser pajé, e não querem aprender a ser, pois muitos foram perseguidos e morreram.

Uma das cursistas, liderança indígena da T.I. Caru, evangélica, possui uma história pessoal marcada pelo medo e insegurança em relação aos pajés entendidos como potencialmente perigosos. Rosilene relatou que “muito pajé foi morto. Mas quando acontece alguma coisa dizem que foi o pajé.” A mãe dela foi morta por conta do pai ser pajé. “Não tenho mãe por conta disso. Minha mãe foi brutalmente assassinada. Nem vale a pena comentar.” Mataram a mãe dela, pois diziam que o pai era pajé e que a mãe sabia. Todos na sala ficaram bem mexidos e mobilizados. Os alunos falaram então sobre os tipos de pajé e seus diferentes conhecimentos: existem pajés para quebrante, pajé para reza, “tem pajé que sabe e tem pajé que não sabe”. Falaram sobre a existência de uma disputa entre os pajés: “é

uma questão de disputa”. Entretanto, afirmaram que, atualmente, na T.I. Caru, não existem pajés vivos, segundo os próprios Tenetehara. O que existe, inversamente, é a forte presença das igrejas evangélicas nas comunidades.

Wagley e Galvão (1961) relatam que, por vezes, os parentes de um indivíduo cuja morte é atribuída à feitiçaria de um pajé, os parentes vão em busca de vingança matar esse pajé. No entanto, havia o medo de matar um pajé e o seu espírito virar um *azang* (espírito do morto), e este ser capaz de vingar das pessoas que o mataram. Esse medo fazia com que o intuito de matar um pajé não se concretizasse.

Os autores relatam casos de pajés que fogem antes de serem atacados pela comunidade. Relatam, ainda, o caso da morte de um pajé atacado à noite em sua casa. A sua esposa conseguiu fugir para outra aldeia. Os Tenetehara consideram a esposa de um feiticeiro perigosa por ser instigadora das ações do marido. Os filhos de um casal de pajés que tenham morrido são adotados pela comunidade evitando que eles saibam quem eram os seus pais para não os incitar à vingança futura.

Evandra da T.I. Rio Pindaré disse que existe um pajé na sua aldeia, mas ele não é valorizado pelos outros parentes da aldeia, pois, preferem o *karaiw* e não o pajé dentro da aldeia. Dona Jacinta, da T.I. Rio Pindaré, falou que na aldeia dela teve um jovem que queria ser pajé, mas depois desistiu. Ele ficou com medo da responsabilidade de ser um pajé e das consequências que ser pajé iriam trazer para ele. Todos da comunidade disseram para ele não seguir aquele caminho que era perigoso e provavelmente ele iria morrer. “Ficou com medo, pois, viu as coisas ruim acontecendo com os pajés”. “a cultura aos poucos está se acabando. Se não vai se acabar é que não vai ser como era antes.”

Os alunos começaram a colocar que a interferência das instituições religiosas de fora contribuía para que isso acontecesse com os pajés. Dona Antônia Gatinho, da mesma terra indígena, discordou desse argumento pois antes dos missionários já tinha ocorrido muita morte na aldeia. Ela narrou os episódios que todos falavam na comunidade acerca dos pajés, e que caso eles vissem uma mulher Tenetehara bonita e ela não o quisesse eles colocavam feitiço na moça. Como só eles podiam tirar feitiço que eles mesmos haviam colocado, a família teria que procurar outro pajé para tirar o feitiço da moça, senão ela morreria. Esse era o medo dos pajés pelos Tenetehara da T.I. Rio Pindaré. Nas igrejas evangélicas não se tinha esse medo em relação ao pastor.

Dona Maria José, da T.I. Rio Pindaré, começou a contar o que aconteceu na sala dela de caráter pessoal relacionado a figura do pajé. Fez referência ao caso de Rosilene, da T.I. Caru, porque foi também por uma situação de desconfiança dentro da família – de uma pessoa

ser pajé –, que um parente foi e o matou. A pessoa que matou estava escondida com medo de vingança dos parentes. Dona Maria José se emocionou muito e disse que foi uma macumbeira *karaiw* que disse que tinha uma pessoa na família fazendo trabalho para ele. Ele acreditou no macumbeiro e por isso fez isso. “A religião (evangélica) é muito mais. Deus é só um”.

Regis, da T.I. Araribóia, relatou uma situação em uma Festa do Moqueado em uma aldeia próxima à aldeia Zutiwa onde ele mora. É uma aldeia bem antiga e localizada no meio da terra indígena Araribóia que possui uma influência muito grande da Igreja Mundial¹⁰⁴. Durante a Festa de Moqueado, em vez da cantoria dos homens e das mulheres teve um culto religioso. Ele descreveu as mudanças que estão acontecendo na comunidade. “Lá teve o culto no lugar da cantoria. Não sei se é certo, não sei se concordo, mas sei que está acontecendo assim”. “O conhecimento não tá sendo repassado, pois a influência da igreja evangélica atingiu nossa cultura. Não sei se é o certo”. Regis citou outra situação em que, na aldeia Juçaral, onde também possui uma influência grande da Igreja Mundial, as meninas não passaram pelo ritual e ficaram doidas.

Na T.I. Araribóia, a figura do pajé não tem um peso tão negativo. Este é visto como alguém de muito poder. Os pajés não são perseguidos, nem são mortos pela comunidade, mas são vistos como alguém bem poderoso devendo ter cuidado na sua presença e na sua ausência. Na aldeia de Faveiro e do Juçaral existem pajés.

Os Tenetehara afirmaram que existe uma presença grande de igrejas evangélicas nas comunidades, e de parentes evangélicos na T.I. Araribóia. Entretanto, diferente da T.I. Rio Pindaré eles continuam se pintando, fazendo suas festas e falando sua língua nativa. As índias Tenetehara veem isso como um ponto positivo, pois, “elas não deixam de ser índias mesmo sendo evangélicas”.

Em sala de aula o debate sobre religião cristã entre os indígenas da terra indígena Araribóia eram quase inexistentes. Eles pareciam articular sem tantos conflitos entre a religião evangélica e ser Tentehara.

Especificamente, a Igreja Mundial, foi muito mencionada e criticada pelos Tenetehara. Existiam igrejas na aldeia Juçaral e na aldeia Chupé, na T.I. Araribóia. Na aldeia Chupé, algumas pessoas frequentavam o local, mas segundo as meninas acontecia algo estranho depois da meia noite. “Depois da meia noite não é espírito bom” disse Bia. “Eles não respeitavam a comunidade deles”. Diziam que as pinturas, as festas eram coisas do demônio”. Uma das lideranças Dona Santana chamou Bia e disse que era estranho aquela igreja, pois os

¹⁰⁴ Igreja Mundial do Poder de Deus é fruto de ruptura com as lideranças da Igreja Universal do Reino de Deus e da competição por fiéis para os templos e para recepção de programas televisivos (BITUN, 2007).

cultos, quando dava meia noite, tinham uma energia pesada. Os índios começaram a achar estranho os cultos e o que eles sentiam depois da meia-noite, e, por conta disso, foram saindo da Igreja Mundial.

Atualmente, entre eles, a maioria é da Igreja Cristã do Brasil¹⁰⁵ pois podem andar pintados, ir para as festas culturais, fazer seus resguardos, falar na língua indígena que o “pastor” não condena. A igreja permite eles continuarem sendo Tenetehara e evangélicos.

Conversando com Bia, Regis, Dona Maria Jose Jacinta, e observando a dinâmica da sala de aula da Tupi II, identifiquei a existência de uma diferenciação entre as práticas e modos dos Guajajara do Araribóia e dos Guajajara do Pindaré, em especial, em relação à religião (a religião no Pindaré está interferindo diretamente na cultura, com relação à pintura (não poder se pintar), aos rituais (não realizar as festas, não cumprir os resguardos), a língua (fala-se mais o português que a língua indígena), aos rituais, a escola (é para valorizar a cultura indígena pois a não-indígena é muito presente na aldeia).

Gallois (2012), ao analisar as traduções e aproximações indígenas às mensagens cristãs entre três povos indígenas, dentre eles os Wajãpi, identifica uma novo modo de comparação que eles estão se esforçando em desenvolver, na aproximação entre o que entendem da Bíblia e do discurso evangélico, e sua própria cultura.

Os Tenetehara do Pindaré e Caru articulam a religião cristã a uma manutenção e continuidade do “ser Tenetehara”, mesmo com transformações em sua festa. Entretanto, os Tenetehara ainda não estão completamente certos dessas alterações na “cultura”. Entre os Tenetehara, a sua apropriação também contempla a recusa, como aconteceu na T.I. Araribóia da Igreja Mundial.

Retomo o questionamento da Gallois (2012) acerca do procedimento da tradução presente nesse contexto interétnico religioso que entre os Tenetehara chegará a ser interrompido? Nesta busca de continuidade do povo Tenetehara haverá lugar nessa construção de um mundo compartilhado para resgatar o que há de “bonito” no xamanismo?

A Licenciatura Intercultural, por meio das disciplinas, propiciou um espaço de interlocução entre os índios Tenetehara – acerca das realidades vivenciadas nos seus respectivos territórios e comunidades indígenas –, explicitado pela noção de “cultura” Tenetehara.

¹⁰⁵ A Congregação Cristã no Brasil é uma das primeiras igrejas pentecostais fundadas no Brasil em 1910. Esta igreja está muito presente em várias terras indígenas, em especial, entre os Guarani (BARROS, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A frase que dá o título à presente tese “A caneta é nossa borduna” é de Magno Guajajara, cacique Teneteraha da T.I.Cana Brava, que a proferiu em uma conversa informal quando ele me explicava o que significava fazer universidade, para o seu povo. A escolha dessa frase marca o tom da presente etnografia entre os Tenetehara/Guajajara.

O objetivo principal foi pautado pelo questionamento acerca da demanda de ensino superior pelos Tenetehara/Guajajara. O que eles querem na universidade? Porque o conhecimento do *karaiw* é importante para o povo Tenetehara? Essas perguntas guiaram o trabalho de campo que se constituiu em dois espaços distintos, mas que em vários momentos se conectaram: experiência dos estudantes Tenetehara na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e a experiência dos professores e estudantes Tenetehara na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

No primeiro capítulo, apresentei as ações afirmativas para povos indígenas e os caminhos diversificados que foram se construindo em cada instituição federal de ensino. Em seguida, as mudanças e adequações provocadas pela Lei de Cotas e suas consequências para os modelos que já vigoravam nas universidades federais. E, por fim, foi feita uma avaliação das experiências das licenciaturas específicas para professores indígenas e seus desafios.

Nesse contexto da construção das ações afirmativas para povos indígenas, a ausência dos mesmos é marcada nesse debate. Em várias instituições, a decisão acerca da implantação das ações afirmativas aconteceu de um debate exterior aos povos indígenas não levando em consideração a autonomia dos povos indígenas, nem suas demandas específicas para a construção das políticas públicas para ensino superior.

O processo de implantação das ações afirmativas ocorre no âmbito da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Em relação aos povos indígenas, foi se construindo uma produção social da indiferença (HERZFELD, 2016) por meio de uma taxonomia burocrática na instituição acerca dos índios, levando à invisibilidade cultural dentro da instituição universitária, seja pelo acesso às vagas, seja tornando-se estudante da instituição. Um dos grandes problemas enfrentados pelos povos indígenas é o acesso às vagas reservadas para os índios que são estão preenchidas por não-índios – a indianidade, via autodeclaração, está sendo posta em cheque pelos índios nas ações afirmativas implantadas pela UFMA, provocando como reação dos Tenetehara uma atualização da guerra contra o Estado (CLASTRES, 2014).

Na segunda parte da tese, que é composta pela etnografia da Licenciatura Intercultural

da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), realizou-se a etnografia do processo de construção da licenciatura intercultural enquanto uma “arte da burocratizar” (DE FIORI et al., 2017). O curso de Licenciatura Intercultural da UEMA foi uma demanda dos povos indígenas, em especial, dos Tenetehara/Guajajara, e teve como principal característica a participação de lideranças indígenas ao longo do processo de construção da proposta do curso, bem como o acompanhamento do curso, diferentemente da relação entre a universidade federal e os povos indígenas.

O fazer constante do curso foi marcado pela relação interétnica entre os povos indígenas e a lógica acadêmica, e ainda pela relação interétnica entre os diferentes povos que realizam o curso de licenciatura (CARNEIRO DA CUNHA, 2009). Ao longo das reuniões pós-tempo-comunidade, se destacaram nas falas dos monitores “os imprevistos”, “desencontros” e “não entendimentos”, as equivocações (VIVEIROS DE CASTRO, 2004) entre o que havia sido programado e acordado com os cursistas, e o que acontecia nas comunidades. Os monitores se deparavam com a vida da comunidade, o tempo da comunidade e sua própria dinâmica.

No último capítulo descrevemos as questões que os índios Tenetehara trazem ao longo das etapas do tempo-universidade e do tempo-comunidade. A língua materna, as festas culturais, os territórios e terras indígenas, a religião cristã presente nas comunidades e os conflitos decorrentes das transformações que estão acontecendo nas aldeias indígenas.

Os conteúdos das disciplinas do curso de licenciatura foram sendo apropriados pelos Tenetehara a partir das suas próprias questões vivenciadas em suas respectivas comunidades. Mesmo em vários momentos, com os professores formadores tentando encontrar alguma generalidade, os Tenetehara encontravam suas próprias saídas de maneiras distintas. O espaço da licenciatura permitiu a possibilidade dos professores Tenetehara pensarem sobre a sua própria cultura, com aspas num processo de enunciação e reflexão identificando as aproximações e distanciamentos no mesmo povo, entre os próprios parentes.

Tentei neste trabalho contribuir para que as palavras, a voz firme, as cantorias e as demandas dos Tenetehara fossem levadas a sério. Uma pesquisa e um esforço de pensamento que não se encerra aqui, e que penso poder ainda continuar nessa eterna tentativa de tradução entre mundos possíveis como os ameríndios tão bem sabem fazer.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Monica Ribeiro Moraes. Educação Escolar indigenista: a escolarização como atestado de qualificação. 31º ENCONTRO ANUAL da ANPOCS, Caxambu, **Anais...** Caxambu-MG, 22 a 26 de outubro de 2007.

APIB - Articulação dos Povos Indígenas do Brasil -, é uma associação nacional de entidades que representam os povos indígenas do Brasil, criada em 2005. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Articula%C3%A7%C3%A3o_dos_Povos_Ind%C3%ADgenas_do_Brasil>. Acesso em: fevereiro de 2018.

BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

_____. **Educação para manejo e domesticação do mundo**: entre a escola ideal e a escola real: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. 2011. 369f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Nacional de Brasília-UNB. Brasília, 2011.

_____. A Lei de Cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade. In: Cadernos do Pensamento Crítico Latino-Americano. **Revista Fórum**, [18-21] jan. 2013.

BARROS, Valéria Esteves Nascimento. **Da casa de rezas à congregação cristã no Brasil**: o pentecostalismo Guarani na Terra Indígena Laranjinha/PR. 2003. 119f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC. 2003.

BARROSO-HOFFMANN, Maria. Direitos culturais diferenciados, ações afirmativas e etnodesenvolvimento: algumas questões em torno do debate sobre ensino superior para os povos indígenas no Brasil. Comunicação apresentada no Simpósio Antropologia Aplicada y Políticas Públicas do 1º CONGRESSO LATINOAMERICANO DE ANTROPOLOGIA-ALA. Rosario. **Anais...** Rosario, 2005.

BARNES, Eduardo Vieira. Do Diversidade ao Prolind: reflexões sobre as políticas públicas do MEC para a formação superior e povos indígenas. In: SOUZA, Cassio Noronha Inglez; ALMEIDA, Fábio Vaz Ribeiro; LIMA, Antonio Carlos de Souza; MATOS, M. H. O. (Orgs.). **Povos Indígenas: projetos e desenvolvimento II**. 1. ed. Rio de Janeiro: Laced, 2010. 63-73.

BITUN, Ricardo. **Igreja Mundial do Poder de Deus**: rupturas e continuidades no campo religioso neopentecostal. 2007. Tese. 210f. (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC-SP, São Paulo, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 438 de 28 de maio de 1998**. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Brasília, 1998. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2016.

BRASIL. **Lei nº 10.260 de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao

estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10260.htm>. Acesso em: 3 jul. 2016.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 143 de 2002**. Aprova o texto da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre os povos indígenas e tribais em países independentes. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2002/decretolegislativo-143-20-junho-2002-458771-convencao-1-pl.html>>. Acesso em: 3 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. PROLIND. **Edital de Convocação nº 5, de 29/6/2005**. Brasília, CESI/SESU/MEC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. PROLIND. **Edital de Convocação nº 3 de 24/6/2008**. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. PROLIND. **Edital de convocação nº 8 de 27/4/2009**. Brasília, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007**. Institui o programa de Apoio e Planos de Restruturação e Expansão das Universidades Federais-REUNI. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 39 de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil-PNAES. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 3 jul. 2016.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. 34. ed. Brasília, DF: Edições Câmara, 2011.

BRASIL. **Lei nº 12.513 de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm>. Acesso em: 3 jul. 2016.

BRASIL. **Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instancias federais de ensino técnico e de nível médio e dá outras providencias. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm> Acesso em: 5 dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012**. Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada (SISU). Diário Oficial da União. Imprensa Nacional. Edição Número 214 de 06 de 11 de 2012. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://sisugestao.mec.gov.br/doc/portaria.pdf>>. Acesso em: jul. 2016.

BRASIL. **Lei nº 12.801 de 24 de abril de 2013**. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e outras alterações. Brasília, 2013. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12801.htm>. Acesso em: 3 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 389 de 9 de maio de 2013**. Cria o Programa Bolsa Permanência e dá outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/jbTQbxR9b0sgztp.pdf>>. Acesso em: 3 jul. 2016.

BRASIL. **Portaria nº 68, de 29 agosto de 2014**. Secretaria de Educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão. Brasília, 2014.

BRASIL. **O que é o Reuni**. Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>>. Acesso em: 9 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.416**. Altera a Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas.

BRASIL. **Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 11.947 de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica.

BRUM, Ceres Karam. A invisibilidade indígena no Rio Grande do Sul: por uma antropologia das circularidades entre mito, diversidade cultural e educação. 37º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, de 23 a 27, 2013, Águas de Lindóia/SP. **Anais...** Águas de Lindóia/SP, 2013.

CAJUEIRO, Rodrigo. Levantamento sobre Ações Afirmativas voltadas aos povos indígenas em universidades públicas federais e estaduais do Brasil. In: PROJETO TRILHAS do Conhecimento-LACED, Museu Nacional, UFRJ. [S.l.]: [S.n.]. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/316.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Os mortos e os outros- uma análise do sistema funerário e da noção de pessoa entre os índios Krahô**. São Paulo: Hucitec, 1978.

_____. Política Indigenista no século XIX. In: _____. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal: FAPESP, 1992, p. 133-154.

_____. “Cultura” e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais. In: _____. **Cultura com aspás**. São Paulo: Cosac Naify, 2009, p. 311-373.

_____. **O futuro da questão indígena**. In: _____. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. São Paulo: Claro Enigma, 2012, p. 118-139.

_____. Questões suscitadas pelo conhecimento tradicional. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, v. 55, n. 1, p. 439-459, 2012.

CARNEIRO DA CUNHA Manuela; NIEMEYER, Pedro Cesarino. **Políticas culturais e povos indígenas**. (Orgs.). 1 ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

CLASTRES, Pierre. Troca e poder: filosofia da chefia indígena. In: _____. **A sociedade contra o Estado** (serie). São Paulo: Cosac Naify Portátil, 2013a, p. 25-46.

_____. O arco e o cesto. In: _____. **Sociedade contra o Estado** (série). São Paulo: Cosac Naify Portátil, 2013b, p. 99-126.

CLASTRES, Pierre. Arqueologia da violência: a guerra nas sociedades primitivas. In: **Arqueologia da violência-pesquisas de antropologia política**. São Paulo: Cosac Naify, 2014, p. 158-187.

CLASTRES, Hélène. De que falam os índios. Tradução de Larissa Barcelos, Diego Pedroso. **Revista Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 25, p. 366-379, 2016.

COELHO, Elizabeth M. Bezerra. Estado nacional e cidadania diferenciada. Trabalho apresentado na REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS. Caxambu-MG, **Anais...** Caxambu-MG, 2004.

_____. **Territórios em confronto**. A dinâmica da disputa pela terra entre índios e brancos no Maranhão. São Paulo: Hucitec, 2002.

COHN, Clarice. **A tradução da cultura**: os Mebengokré-Xikrin. 26ª REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, Porto Seguro, junho 2008.

COHN, Clarice. **Relações de diferença no Brasil Central**- os Mebengokré e seus Outros. 2005. Tese(Doutorado em Antropologia Social)- Universidade de São Paulo-USP, 2005.

COIAB - Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira -, foi criada em uma reunião de líderes indígenas em abril de 1989. Disponível em: < https://pt.wikipedia.org/wiki/Coordena%C3%A7%C3%A3o_das_Organiza%C3%A7%C3%B5es_Ind%C3%ADgenas_da_Amaz%C3%B4nia_Brasileira >. Acesso em: março de 2018.

COISA DE ÍNDIO. O Coisa de índio é um projeto que apoia a autonomia dos povos indígenas por meio da formação de jovens em linguagem audiovisual. O trabalho foi iniciado em setembro de 2015 com os Guajajara(MA), se estendeu aos jovens do Povo Krikati(MA) em 2016. Disponível em: <<http://coisadeindio.com.br/>>. Acesso em: 4 abr. 2018.

CORREIA, Katia Núbia. **Ajcr`y/Cohprô**: dinâmicas de “espalhar” e “ajuntar” no território Krikati. 2016. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Federal do Maranhão-UFMA, 2016.

GOMES, Antonio da Cota Neto. **As ações afirmativas para negros e o sistema de acompanhamento e avaliação da Lei nº 12.771/12**. Disponível em: <<http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/as-acoes-afirmativas-para-negros-e-o-sistema-de-acompanhamento-e-avaliacao-da-lei-no-12-71112>>. 2015. Acesso em: 16 dez. 2017.

CTI - Centro de Trabalho Indigenista. **Histórico**. Disponível em: <<https://trabalhoindigenista.org.br/o-cti/historico/>>. Acesso em: 3 dez. 2017.

DAL'BO, Talita Lazzarin. **Construindo pontes:** o ingresso de estudantes indígenas na UFSCar – uma discussão sobre ‘cultura’ e ‘conhecimento tradicional’. 2010. 105f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, São Paulo: UFSCar, 2010.

DE FIORI, Ana Letícia et al. O tempo e o vento: notas sobre a arte de burocratizar política de cotas na USP. **Rev. Antropol.**, São Paulo: USP, v. 60, n. 1, p. 55-83, 2017.

DOEBBER, Michele Barcelos; BRITO, Patrícia Oliveira. Estudantes indígenas nas universidades públicas brasileiras: análise a partir das produções de dissertações e teses. In: X ANPED SUL - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, Florianópolis, out. 2014.

FARIA, Regina. Considerações sobre o massacre de Alto Alegre. In: DA MONZA, Bartolomeu (Org.). **O massacre do Alto Alegre**. 1ed. São Luís: IPES, v. 215, p. 19-39.

FERREIRA, Luciane Ouriques. O desenvolvimento participativo da Área de Medicina Tradicional Indígena, Projeto Vigisus II/Funasa. **Revista Saúde Coletiva**, São Paulo, v. 21, p. 265-277, 2012.

FUNAI, 2009. Unb divulga segunda chamada para vestibular indígena. Acessado em abril de 2018. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/2349-unb-divulga-segunda-chamada-para-vestibular-indigena>>. Acesso em: março de 2018.

FUNAI, 2018. Parcerias com universidades. Acessado em abril de 2018. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/nossas-acoes/parcerias?start=1>>. Acesso em: março de 2018.

FRANCHETTO, Bruna. A guerra dos alfabetos: os povos indígenas na fronteira entre o oral e o escrito. **Revista Mana**. 14(1), p. 31-59, 2008.

GALLOIS, Dominique Tilkin. “Nossas falas duras”: discurso político e auto-representação Wajãpi. In: ALBERT, Bruce; RAMOS, Alcida Rita (Orgs.). **Pacificando o branco:** cosmologias do contato no norte-amazônico. São Paulo: Ed. Unesp: Imprensa Oficial do Estado, 2002, p. 205-233.

_____. Terras ocupadas? Territórios? Territorialidades? In: RICARDO, Fany (Org). **Terras indígenas e unidades de conservação da natureza:** o desafio das sobreposições territoriais. São Paulo, Instituto Socioambiental, 2004.

_____. Wajãpi frente à sua “cultura”. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. v. 32, p. 110-129, 2005.

_____. **Traduções e aproximações indígenas à mensagem cristã**. Caderno de Traduções, v. 2, n. 30. Florianópolis, Brasil. 2012.

GALLOIS, Dominique Tilkin et al. “Etnologie brésilienne. Les voies d’une anthropologie indigène” **Brésil**, v. 9. 2016. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/bresils/>>

[1897?lang=pt>](#). Acesso em: 3 jul. 2016.

GARCIA, Uirá. **Karawara**: - a caça e o mundo dos Awá-Guajá. 2010. 447f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade de São Paulo-USP, São Paulo, 2010.

GEMMA - Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa. 2018. Disponível em: <http://gemaa.iesp.uerj.br/>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

GIRALDIN, Odair. **A morte, o morrer e o morto entre os Timbira**. 28º REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA. 2 a 5 de julho de 2012. São Paulo, Brasil.

GOMES, Elson. Os Tenetehara e seus rituais: um estudo etnográfico na Terra Indígena Pindaré. 2018. 105f. Dissertação (Mestrado em Cartografia Social). Universidade Estadual da UEMA, São Luiz do Maranhão, 2018.

GOMES, Mércio. **O índio na história**: o povo Teneteharara em busca da liberdade. Petrópolis: Vozes: 2002.

GRÜNEWALD, Rodrigo de Azevedo. **Atikum**. Instituto Socioambiental-ISA. Acesso em: abril de 2018. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Atikum>>. Acesso em: 20. abr. 2017.

GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. Contextualizado o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: _____. (Org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, 2006, p. 39-68.

_____. **Olhar longe, porque o futuro é longe**: cultura, escola e professores indígenas no Brasil. 2008. 237 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo-USP, São Paulo, 2008.

HARDER, Eduardo; FREITAS, Ana Elisa de Castro. A educação superior para indígenas no discurso da corte constitucional brasileira: uma análise do Acórdão da ADPF n.186 do Supremo Tribunal Federal. In: XI-RAM REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DO MERCOSUL. Diálogos, Prácticas y visiones antropológicas desde el Sur. 30 de novembro a 4 de dezembro, 2015, Montevideo, Uruguay. **Anais...** Montevideo, Uruguay, 2016.

HARRISON, Carl. Harrison, Carole. **Dicionário Guajajara-Portugês**. Associação Internacional de Linguística SIL-BRASIL. Goiás. 2013

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

HOUAISS, Antonio; VILLAR, M. F. M. F. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JUNIOR, Feres João et al. **O impacto da Lei n.º 12.711 sobre as universidades federais**. Levantamento das políticas de ação afirmativa(GEMMA), IESP-UERJ, setembro, 2013, pp.1-34.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **História de Lince**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. Lugar da antropologia nas ciências sociais e problemas levantados por seu ensino. **Antropologia Estrutural**. São Paulo: Ubu Editora, 2017, p. 367-403.

_____. **Do mel às cinzas**. Cosac Naify: São Paulo, 2004.

LIMA, Antonio Carlos de Souza; HOFFMAN, M. B. Universidade e povos indígenas: desafios para uma educação superior universal e diferenciada de qualidade com o reconhecimento dos conhecimentos indígenas. In: SOUZA LIMA, Antonio Carlos de & BARROSO-HOFFMANN, Maria (Orgs.). **Desafios para uma Educação superior para os povos indígenas no Brasil. Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados**. SEMINÁRIO em Agosto de 2004, 1. ed. Rio de Janeiro: UFRJ - Museu Nacional - LACED, 2007, p. 5-32.

LOBO, Rodrigo Gomes. Naturezas esfumaçadas: os Tembé e o mercado de crédito de carbono. 2016. 218f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade de São Paulo-USP, São Paulo, 2016.

MACIEL, Regimeire Oliveira. **Ações afirmativas e universidade**: uma discussão do sistema de cotas da UFMA. 2009. 138f. Dissertação (Mestrado - Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP, 2009.

MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. Política de Cotas Raciais, os “olhos da sociedade” e os usos da antropologia: o caso do vestibular da universidade de Brasília(UnB). **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p.181-214, jan./jun. 2005.

MARANHÃO (Estado). **Retomado curso de Magistério Intercultural Indígena**. Disponível em: <<http://www.ma.gov.br/agenciadenoticias/educacao/retomado-curso-de-magisterio-intercultural-indigena> . Dia 4 de julho de 2017>. Acesso em: 10 jan. 2018.

MEC. **Portaria nº 1.062, de 30 de outubro de 2013**. Institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais.

MEC. Ministério da Educação. **Secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão**. 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

MEC. Ministério da Educação. **Plano de Ações Articuladas (PAR)**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

MEDEIROS, Iraci Aguiar. **Inclusão Social na universidade**: experiências na UNEMAT. 2008. 117f. Dissertação (Mestrado em Política Científica e Tecnológica) - Universidade de Campinas-Unicamp, Campinas, 2008.

MELO, Maycon. O nome e a pele: nominação e de coração corporal Gavião (Amazônia maranhense). 2017. 411f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) Universidade Federal do Maranhão-UFMA, São Luiz do Maranhão, 2017.

MÜLLER, Regina Polo. **Os Asuriní do Xingu: história e arte**. 2. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1993.

OIT - Organização Internacional do Trabalho. **Convenção Internacional do Trabalho n. 169 sobre povos indígenas e tribais Resolução referente à ação da OIT**. Brasília: OIT, 2011.

OLIVEIRA, Cássia Ferreira. **Cidadania Indígena: uma discussão do imperativo categórico da igualdade pela diferença**. 2017. 112f. Monografia (Graduação) – Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, 2017.

OLIVEIRA, Lucia Alberta Andrade. A formação de professores indígenas nas universidades no âmbito do Prolind/MEC(2005-2010). **Cadernos do GEA**, n. 10, p. 9-13, jul.-dez. 2016.

O MASSACRE de Alto Alegre. Direção de Murilo Santos. 2005. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Ez4to9RWGU&t=610s>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

PALADINO, Mariana. **Educação escolar indígena no Brasil contemporâneo: entre a “revitalização cultural” e a “desintegração do modo de ser tradicional”**. 2001. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Rio de Janeiro: Museu Nacional-UFRJ, 2001.

_____. Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, número especial, p.175-195, dez. 2012.

PARANÁ. **Lei nº 13.134 de 18 de abril de 2001**. Reserva de três vagas para serem disputadas entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses nos vestibulares estaduais.

PAULA, Luís Roberto de. **Travessias: um estudo sobre a dinâmica sócio-espacial xavante**. 2007. 328f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade de São Paulo-USP, São Paulo, 2007.

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

PEREIRA, Dayane Renata Silva. **“Temos que ajuntar conhecimento”: professores indígenas e interculturalidade**. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de Goiás-UFG, Goiânia, 2015.

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. Índios livres e índios escravos: os princípios da legislação indigenista do período colonial (séculos XVI a XVIII). In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal: FAPESP, 1992, p. 115-133.

REDE AÇÃO AFIRMATIVA. **Quem somos**. Disponível em: <<http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/index.php/quemsomos>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

RIO GRANDE DO SUL. **Manual de linguagem jurídico-judiciária**. 6. ed. Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, 2012. Departamento de Artes Gráficas,

2012. Disponível em: <https://www.tjrs.jus.br/export/publicacoes/vocabulario_juridico/doc/manual_linguagem_juridico_judiciaria.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2018.

ROLANDE, NELMA. **Moços feitos, moços bonitos**: a ornamentação na prática Canela de construir corpos bonitos e fortes. 2013. 137 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Maranhão-UFMA, São Luís, 2013.

SANTOS, Augusto Ventura. **Políticas Afirmativas no Ensino Superior**: estudo etnográfico de experiências indígenas em universidades do Mato Grosso do Sul (Terena e Kaiowá-Guarani). 2016. 223f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo-USP, 2016.

SANT'ANA JUNIOR. Horácio Antunes. ALVES, Hélio de Jesus Pantoja. “No fim da linha”, uma cidade em questão: São Luís do Maranhão e o Grande Carajás. **18º Congresso Brasileiro de Sociologia**. 26 A 28 de julho de 2017, Brasília(DF).

SCHRÖDER, Peter. **Guajajara**. Instituto Socioambiental-ISA. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guajajara>>. Acesso em: 02.abril de 2018

SEEGER, Anthony; DA MATTA, Roberto; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. **Boletim do Museu Nacional-UFRJ**, n. 32, 1979.

SESAI. Dados populacionais de 2013 das etnias cadastradas no SIASI por Distrito Sanitário Especial Indígena-DSEI. Departamento de Gestão da Saúde Indígena. Secretaria Especial de Saúde Indígena-SESAI. Ministério da Saúde, 2014.

SESAI, 2018. Secretaria Nacional de Saúde Indígena. Disponível em: <<http://portalms.saude.gov.br/sesai>>. Acesso em: 15. abril de 2018.

SOARES, Ligia Raquel Rodrigues. Magistério diferenciado: a formação de professores indígenas no Maranhão. In: II JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS. “**Mundialização e Estados Nacionais**: a questão da emancipação e da soberania”. São Luís, 23 a 25 ago. 2005.

SOUSA, Josicélia do Nascimento Ramos. **Os desafios dos estudantes e das instituições no convênio Funai-UnB**. 2009. Monografia (Graduação) – Universidade de Brasília-UnB, Brasília, 2009.

SOUZA, Marcela Stockler Coelho et al. **T/terras indígenas e territórios conceituais**: incursões etnográficas e controvérsias públicas. Projeto de Pesquisa. Brasília, 2016.

SOUZA, Marcela Stockler Coelho. Contradisciplina: indígenas na pós-graduação e os futuros da antropologia. **Rev. Antropol.**, São Paulo: USP, v. 60, n. 1, p. 99-116, 2017.

STF - Supremo Tribunal Federal. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 186**. Distrito Federal. 26/4/2012. Inteiro Teor do Acórdão. Relator Ministro Ricardo Lewandowski. Brasília, 2012.

SAHLINS, Marshall. O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: porque a cultura não é um “objeto” em vias de extinção (parte 1) e (parte 2). **Mana-Estudos de Antropologia Social**, v. 3, n. 11, p. 41-73, 1997.

SZTUTMAN, Renato. **O profeta e o principal**. A ação política ameríndia e seus personagens. São Paulo: Edusp/Fapesp, 2012.

_____. Metamorfose do Contra-Estado: Pierre Clatres e as Políticas Ameríndias. **Revista Urbe-Revista do núcleo de antropologia urbana da USP**, n. 13, 2013.

TOSTE, Verônica. **Relatório Técnico do Seminário 10 anos de cotas**: conquistas e desafios. Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais - FLACSO-BRASIL.GEA-Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil. Rio de Janeiro: UERJ, 2012.

TRIPMONDO. **Barra do Corda in Maranhão**: destination into to BrazilDisponível em: <<https://www.tripmondo.com/brazil/maranhao/barra-do-corda/barra-do-corda/#images-26>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão. **Projeto do Curso de Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena**. São Luís: UEMA, 2015.

UEMA, 2016. **UEMA realiza aula inaugural do Curso de Licenciatura Indígena..** Disponível em: <http://www.uema.br/2016/07/uema-realiza-aula-inaugural-de-curso-de-licenciatura-indigena/>. Acesso em: 01.agosto. 2016

UEMA. Universidade Federal do Maranhão-UFMA. **Resolução Consepe nº 677 de 30 de abril de 2009**. Efetiva a adesão da UFMA ao Sistema Unificado de Seleção para ingresso no ensino superior como critério exclusivo de acesso a seus cursos e dá outras providencias. São Luís, 2009. Disponível em: <<http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/LOODd98vXH1peQh.pdf>>. Acesso em: 20. agosto. 2016.

UFG – Universidade Federal de Goiás. **Projeto Político-Pedagógico Educação Intercultural**. Instituto Takinahay de Formação Superior Indígena. Goiânia: Universidade Federal de Goiás-UFG, 2006.

UFMA - Universidade Federal do Maranhão. **Resolução Consun nº 104 de 30 de novembro de 2007**. Aprova a adesão da UFMA ao Programa de Apoio de Reestruturação e Expansão da Universidade Brasileira (REUNI) e dá outras providências. São Luís: UFMA, 2007.

UFMA. **Resolução nº 677 do CONSEPE, de 30 de abril de 2009**. Efetiva a adesão da UFMA ao Sistema Nacional Unificado de Seleção para ingresso no Ensino Superior (MEC/INEP/NOVO ENEM) como critério exclusivo de acesso aos seus cursos de graduação, e dá outras providências.

UFMA- Universidade Federal do Maranhão. **Resolução Consepe 501 de 31 de outubro de 2006**. Estabelece o número de vagas ofertadas por curso de graduação nos Processos Seletivos Vestibular e Gradual. Disponível em: <http://portais.ufma.br/PortalProReitoria/proen/paginas/pagina_estatica.jsf?id=196>. Acesso em: 7 jul. 2016.

UFMA - Universidade Federal do Maranhão. **Ata da audiência pública sobre o acesso de**

cotistas indígenas aos cursos da UFMA. 10 de outubro de 2017. Auditório da Pro-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação e Inovação- PPPGI. São Luís: UFMA, 2017.

UFMA Universidade Federal do Maranhão. **Evento Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis-PROAES.** Disponível em: <https://encontroproaesufma.wixsite.com/encontroestudentilma/programacao>>. Acesso em: 9 jan. 2018.

VALADÃO, Virgínia. **Tembé.** Instituto Sociambiental-ISA. 2001. Disponível: <<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/tembe>>. Acesso em: 6 fev. 2018.

VIEIRA, Marina Guimarães. “A gente não faz mais guerra, a gora a gente está pensando”: xamanismo e educação escolar entre os Maxacali. **Cadernos de Campos**, São Paulo, n. 19, p.1-384, 2010.

VILAÇA, Aparecida. O que significa tornar-se outro?: xamanismo e contato interétnico na Amazônia. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 15, n. 44, p. 56-72, out. 2000.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Perspectival Anthropology and the Method of Equivocation. **Tipiti: Journal of the Society for the Anthropology of Lowland South America**, v. 2, p. 17-18, 06/1/2004.

_____. Todo mundo é índio exceto quem não é. **Povos Indígenas no Brasil.** São Paulo: Instituto Socioambiental, 2005.

_____. O mármore e a murta. **A inconstância da alma selvagem - e outros ensaios.** São Paulo: Cosac Naify, 2011.

_____. Os involuntários da pátria. Aula pública durante o Abril Indígena, Cinelândia, Rio de Janeiro, 20/4/2016. **ARACÊ – Direitos Humanos em Revista.** Ano 4, n. 5, fev. 2017.

WAGLEY, Charles; GALVÃO, Eduardo. **Os índios Tenetehara (uma cultura em transição).** Brasília, Ministério da Educação e Cultura: 1961.

WAGLEY, Roy. **A invenção da cultura.** Cosac Naify: São Paulo, 2012.

ZANNONI, Claudio. **Conflito e Coesão:** o dinamismo Tenetehara. Brasília: Conselho Indigenista Missionário, 1999.

ZANNONI, Claudio; MIRTES, Maria dos Santos Barros. Reflexões sobre a Festa do Mel Tenetehara. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 17, n. 1, p. 28-35, jan/abr.2010.