

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS
DOUTORADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

SÉRGIO CÉSAR CORRÊA SOARES MUNIZ

EU QUERIA VER O MAR E TÔ BATENDO CABEÇA: (auto)reflexividades
sobre a educação superior indígena na/da UEMA

São Luís
2023

SÉRGIO CÉSAR CORRÊA SOARES MUNIZ

EU QUERIA VER O MAR E TÔ BATENDO CABEÇA: (auto)reflexividades
sobre a educação superior indígena na/da UEMA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais (PPGCSoc), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), para a obtenção do título de Doutor em Ciências Sociais.

Orientadora: Elizabeth Maria Beserra Coelho

São Luís
2023

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Muniz, Sérgio César Corrêa Soares.

EU QUERIA VER O MAR E TÔ BATENDO CABEÇA :
autoreflexividades sobre a educação superior indígena
na/da UEMA / Sérgio César Corrêa Soares Muniz. - 2023.
232 f.

Orientador(a): ELIZABETH MARIA BESERRA COELHO.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em
Ciências Sociais/cch, Universidade Federal do Maranhão,
São Luís, 2023.

1. Colonialidade. 2. Ensino superior. 3. Etnografia
nos/dos interstícios. 4. Interculturalidade. 5. Povos
Indígenas. I. COELHO, ELIZABETH MARIA BESERRA. II.
Título.

SÉRGIO CÉSAR CORRÊA SOARES MUNIZ

EU QUERIA VER O MAR E TÔ BATENDO CABEÇA: (auto)reflexividades
sobre a educação superior indígena na/da UEMA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais (PPGCSoc), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), para a obtenção do título de Doutor em Ciências Sociais.

Orientadora: Elizabeth Maria Beserra Coelho

Aprovada em: 30/08/2023.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Elizabeth Maria Beserra Coelho – UFMA (Orientadora)

Profa. Dra. Marivania Leonor Souza Furtado – UEMA (externa)

Profa. Dra. Ana Caroline Amorim Oliveira – UFMA

Profa. Dra. Mônica Ribeiro Moraes de Almeida – UFMA

Prof. Dr. David Junior de Souza Silva – UNIFAP (externo)

São Luís
2023

Aos Povos Indígenas do Maranhão, em especial aos indígenas que cursaram a Primeira Turma da Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena do Estado.

Aos meus amigos Igor de Sousa e Leandro Costa.

A minha professora e amiga Marivania Furtado.

À minha avó Francisca Azevedo Corrêa.

AGRADECIMENTOS

A feitura deste trabalho não teria sido possível sem a colaboração direta e indireta de pessoas e instituições que me apoiaram de diversas formas. Aqui manifesto a elas os meus agradecimentos.

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão (PPGCSCOC/UFMA) através qual tive acesso à universidade pública, gratuita e de qualidade. Agradeço ainda aos docentes e técnicos do Programa que sempre me foram atenciosos e solícitos em relação às (minhas) demandas acadêmicas.

Agradeço aos meus e minhas colegas da turma de Doutorado 2019.1 do PPGCSCOC, em especial a Júlia Moita e Julio López, por todas as nossas trocas intelectuais e afetivas pelas quais a caminhada pelo doutoramento se tornou suave.

Agradeço à Universidade Estadual do Maranhão, na figura do professor César Choairy, pelo apoio institucional e oportunidade de ter acompanhado a construção e execução da Licenciatura Intercultural Indígena desde seu nascimento até a colação de grau dos/das indígenas da LIEBI.

Agradeço alguns de meus e minhas colegas docentes da LIEBI com quem tive o privilégio de compartilhar a missão de construir a Primeira Licenciatura Intercultural Indígena do Maranhão: professor Aldir, professora Ana Caroline, professor Sérgio Roberto, professor Elson, professora Cliciane, professor Arão Guajajara e professor Jonas Gavião.

Agradeço ao meu grupo de pesquisa Lutas Sociais, Igualdade e Diversidades (LIDA) da UEMA por ter sido, e continuar sendo, o “chão de minha utopia”. É no LIDA e na lida que meus sonhos acadêmicos e políticos continuam se realizando. É pelo LIDA que tenho aprendido a transgredir e me libertar de tudo aquilo que nos torna *imundos*: do racismo, do etnocentrismo, do machismo, do elitismo, da colonialidade e “toda sujeira do mundo”.

Pelo LIDA já passam muitas pessoas. Algumas delas têm parte na realização desta tese e por isso eu lhes sou imensamente grato: Daisy, Ana Paula, Cássia, Regiane, Daísa, Taís, Joelson, Rayssa, Giovanna, Franciellen, Silnério, Lameck, Claudyulle, Maria Paula, Edson, Augusto, Gabriela e Luís Eduardo.

Agradeço aos colegas do Grupo de Pesquisa Estado Multicultural e Políticas Públicas (GPEMPP), Philipe, Josy, Joíza, Anderson, Zeneide e Adriana pelas trocas realizadas durante nossos agradáveis encontros em muitos sábados na casa da professora Beta.

Agradeço a alguns amigos e amigas de trabalho que nesses quase 5 anos de doutoramento me apoiaram ao longo dessa etapa de minha vida. Eles e elas sempre foram muito pacientes e colaborativos todas às vezes que eu precisasse me ausentar da sala de aula em função das demandas do doutorado. Obrigado Marcos Riccely e Francisco Martins, professores do Centro de Ensino Raulina de Sousa Silva, da cidade de Vargem Grande; obrigado Maíra, Marcela e Lorena do Colégio Literato em São Luís.

Agradeço, de maneira especial, à minha orientadora Elizabeth Coelho (Beta) de quem tive o privilégio de receber orientações profissionais e intelectuais, mas acima de tudo, orientações para a vida. A franqueza e altivez intelectual de Beta foram indispensáveis para os rumos que minhas reflexões e este trabalho tomaram. Repetirei reiteradas vezes, e com orgulho, que fui seu pupilo nessa jornada desafiadora.

Agradeço às minhas amigas Thaís e Thayná, que nos tempos finais da escrita da tese foram fundamentais para que eu não abandonasse minha autoestima intelectual, já tão desgastada com o alongamento do processo. Essas amigadas foram um fôlego a mais na reta final do trabalho.

Agradeço aos meus amigos de longa data, Igor de Sousa e Leandro Costa. Há 14 anos atrás passamos a sonhar com essa caminhada pelo mundo acadêmico, atravessando a graduação, o mestrado e o doutorado e se reencontrando, em seguida, pelos corredores de alguma universidade como colegas de departamento, mas mais do que isso, como amigos para a vida inteira. Foi este nosso sonho que me manteve firme nessa caminhada.

Agradeço a minha avó Dona Moça, minha irmã Mariana, meu irmão César Júnior (CJ), minha mãe Sérgia e meu pai Wilame, pessoas que são o chão da minha existência e que sempre me incentivaram e apoiaram em minhas decisões e ao longo de toda minha história. Sem elas esse meu percurso teria sido diferente e eu seria menos.

Agradeço a Marivania Furtado, minha querida *Mariva*. Existe um Sérgio antes e outro depois de Marivania. Marivania é uma das responsáveis direta pela

realização desta tese, mas ela é muito mais do que isso. Com Marivania, viver e estar nesse mundo passaram a ter outros sentidos. Com ela a vida foi ficando mais complexa, mas também foi ficando mais bonita. E desde que nos conhecemos eu tenho *corrido contra o tempo* para caminhar com ela, para estar ao lado dela, no LIDA, na lida e em luta.

Agradeço a minha esposa e companheira Larissa Abreu que esteve comigo em quase todo o tempo de meu doutoramento. Sem seu apoio integral ao longo desse processo esta tese não existiria. Por ter sido compreensiva com minhas ausências, estresses e inseguranças, por ter me incentivado durante meus êxtases intelectuais, eu só posso lhe ser imensamente grato. *La/lá* tem sido o chão e o sol dos meus dias.

Agradeço ao *Seu Manuca*, meu pequeno Manoel de 7 anos, que tem me oferecido os maiores desafios e prazeres da vida, desbancando as dificuldades e reconhecimentos que qualquer tese possa oferecer. Meu filho, papai te ama. A tese acabou e agora a gente vai poder brincar mais.

Agradeço aos Povos Indígenas do Maranhão por me permitirem sonhar com um outro mundo, por me permitirem a construção dessa pesquisa e por todos os ensinamentos que não cabem em teoria alguma.

“Sobre a terra a de viver sempre o mais forte”

Torto Arado – Itamar Vieira Júnior

RESUMO

Esta tese é resultado de um investimento teórico-metodológico cuja motivação é a presença de indígenas no ensino superior do Maranhão. A principal fonte geradora dos resultados apresentados neste trabalho foram as experiências acadêmicas vivenciadas por homens e mulheres indígenas que cursaram a primeira Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena do estado (LIEBI), ofertada pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), entre os anos de 2016 e 2022. Nesse sentido, este trabalho é uma tentativa de construir uma análise antropológica acerca das dificuldades e oportunidades, dos encontros e desencontros vividos por acadêmicos e acadêmicas indígenas da LIEBI ao longo de seus processos formativos no âmbito do ensino superior. A formação acadêmica tem sido buscada pelos indígenas do país inteiro como instrumento de fortalecimento de seus movimentos, lutas e demandas. Para a realização desta pesquisa segui as trilhas da *etnografia nos/dos interstícios* (FURTADO, OLIVEIRA e MUNIZ, 2018), uma abordagem metodológica em que o/a pesquisador/a direciona suas investigações aos processos sociais e projetos ético-políticos que integra como sujeito/a partícipe e atuante. Nesse sentido, afirmo nesta tese que as travessias feitas pelos/as indígenas ao longo de sua formação na Licenciatura Intercultural Indígena da UEMA expressam as (im)possibilidades da interculturalidade. Das (in)compatibilidades entre as epistemologias de si e a epistemologia do mundo acadêmico, os/as indígenas passaram a tecer “arranjos gnosiológicos” (COLEHO e MUNIZ, 2020) ao se apropriarem das categorias e conceitos ocidentais, pelos quais tem sido possível superar **colisões epistêmicas** - um mal estar com os termos e a burocracia acadêmica – e vislumbrar **coalizões epistêmicas**, alianças entre matrizes de conhecimento distintas, presentes nas produções intelectuais dos indígenas e com a quais podem lutar e resistir aos equívocos etnocêntricos sobre suas vidas e seus projetos de futuro, portanto resistir ao epistemicídio e às forças da colonialidade.

Palavras-chave: Ensino Superior; Povos Indígenas; Interculturalidade; Etnografia no/dos interstícios; Colonialidade.

ABSTRACT

This thesis is the result of a theoretical-methodological investment whose motivation is the presence of indigenous people in higher education in Maranhão. The main source of the results presented in this work were the academic experiences of indigenous men and women who attended the first Intercultural Degree for Indigenous Basic Education in the state (LIEBI), offered by the State University of Maranhão (UEMA), between the years 2016 and 2022. In this sense, this work is an attempt to construct an anthropological analysis about the meanings and meanings that indigenous academics and academics of LIEBI have constructed from their formative processes. Academic training has been sought by indigenous people throughout the country as an instrument to strengthen their movements, struggles and demands. Following the trails of ethnography in the interstices, a methodological approach in which the researcher is situated in the "colonial difference" and becomes aware of it, directing his investigations to the social processes and ethical-political projects that he integrates as a participant and active subject, it has been possible to affirm that the crossings made by the indigenous throughout their training in the Indigenous Intercultural Degree of UEMA express the (im)possibilities of interculturality. From the (in)compatibilities between the epistemologies of the self and the epistemology of the academic world, the indigenous people began to weave "gnosologic arrangements" (COLEHO and MUNIZ, 2020) by appropriating western categories and concepts, by which it has been possible to overcome epistemic collisions – a malaise with academic terms and bureaucracy – and to envision epistemic coalitions, alliances between distinct knowledge matrices, present in the intellectual productions of the indigenous and with which they can fight and resist ethnocentric misconceptions about their lives and their future projects, thus resisting epistemicide and the forces of coloniality.

Keywords: Higher Education, Indigenous Peoples, Interculturality, Ethnography in/of the interstices, Coloniality.

LISTA DE SIGLAS

APIRR	Associação dos Povos Indígenas de Roraima
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CCSA	Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CIR	Conselho Indígena de Roraima
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEPI	Comissão Estadual de Articulação de Políticas Públicas para os Povos Indígenas
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
DAFE	Divisão de Ação Afirmativa e Equidade
DCS	Departamento de Ciências Sociais
ENERUR	Encontro Nacional de Estudos Rurais e Urbanos
FNDE	Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GT EI	Grupo de Trabalho Educação Indígena
IES	Instituições de Ensino Superior
IFMA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
LACED	Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIDA	Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão Lutas Sociais, Igualdade e Diversidades
LIEBI	Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena
MAB	Movimento de Atingidos por Barragem
MABE	Movimento dos Atingidos pela Base Espacial de Alcântara
MEC	Ministério da Educação
MOQUIBOM	Movimento Quilombola do Maranhão
MST	Movimento de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra
MN	Museu Nacional
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros
NEI-SECD	Núcleo de Educação indígena da Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Desportos
OPIR	Organização de Professores Indígenas de Roraima
PPGCSOC	Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais
PROETNOS	Programa de Formação Docente para a

	Diversidade Étnica do Maranhão
PROESI	Programa Educação Superior Indígena Intercultural
PROG/UEMA	Pró-Reitoria de Graduação
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas
PTC	Projeto Trilha de Conhecimentos
PUC/GO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
REUNI	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Brasileiras
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDIHC	Secretaria de Direitos Humanos, Assistência Social e Cidadania
SESU	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
T.C	Tempo Comunidade
T.I	Terra Indígena
T.U	Tempo Universidade
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEA	Universidade Estadual do Amazonas
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFRO	Universidade Federal do Rondônia
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFC	Universidade Federal do Ceará
UEMAT	Universidade Estadual de Mato Grosso
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá

UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESCO	
APIRR	Associação dos Povos Indígenas de Roraima
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CCSA	Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CIR	Conselho Indígena de Roraima
CNE	Conselho Nacional de Educação
	Comissão Estadual de Articulação de Políticas Públicas para os Povos Indígenas
COEPI	
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
DAFE	Divisão de Ação Afirmativa e Equidade
DCS	Departamento de Ciências Sociais
ENERUR	Encontro Nacional de Estudos Rurais e Urbanos
	Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação
FNDE	
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GT EI	Grupo de Trabalho Educação Indígena
IES	Instituições de Ensino Superior
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
IFMA	
	Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento
LACED	
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
	Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão Lutas Sociais, Igualdade e Diversidades
LIDA	
	Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena
LIEBI	
MAB	Movimento de Atingidos por Barragem
	Movimento dos Atingidos pela Base Espacial de Alcântara
MABE	
MEC	Ministério da Educação
MOQUIBOM	Movimento Quilombola do Maranhão
	Movimento de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra
MST	
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros
	Núcleo de Educação indígena da Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Desportos
NEI-SECD	
	Organização de Professores Indígenas de Roraima
OPIR	

PPGCSOC	Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais
PROETNOS	Programa de Formação Docente para a Diversidade Étnica do Maranhão
PROG/UEMA	Pró-Reitoria de Graduação
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas
PUC/GO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
REUNI	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Brasileiras
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDIHC	Secretaria de Direitos Humanos, Assistência Social e Cidadania
SESU	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
T.C	Tempo Comunidade
T.I	Terra Indígena
T.U	Tempo Universidade
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 1 - Em verde escuro e no círculo vermelho localização das Terras Indígenas Tentehar/Guajajara no Maranhão	23
Imagem 2 – Localização das Terras Indígenas Timbira, no lado maranhense as Terras Indígenas dos Canela (Canela e Porquinhos), Krikati (Krikati) e Pyhcop Catiji (Governador)	23
Imagem 3 - Reuniões nas Aldeias Piçarra Preta – T.I. Rio Pindaré sobre o projeto da LIEBI	76
Imagem 4 - Reuniões nas Aldeias Piçarra Preta – T.I. Rio Pindaré sobre o projeto da LIEBI	76
Imagem 5 - Reuniões nas Aldeias Piçarra Preta – T.I. Rio Pindaré sobre o projeto da LIEBI	76
Imagem 6 - Abertura dos trabalhos da LIEBI na UEMA	79
Imagem 7 - Abertura dos trabalhos da LIEBI na UEMA	79
Imagem 8 - Reunião com indígenas recém ingressos na UEMA e equipe da LIEBI no I Tempo Universidade da LIEBI	88
Imagem 9 - Turma TUPI I, professor (ao centro) e monitora (canto esquerdo) de Fundamentos das Ciências Sociais no CCSA na I Etapa do Tempo Universidade	88
Imagem 10 - TURMA TUPI I com professora (ao centro) e monitoras na II Etapa do Tempo Universidade com aulas realizadas no Sítio Oásis	90
Imagem 11 - Turma MACRO-JÊ com professor sentado à mesa na II Etapa do Tempo Universidade com aulas realizadas no Sítio Oásis	90
Imagem 12 - Suluene Guajajara (blusa rosa) e cursistas da LIEBI recebem equipe do PROETNOS na sede do Polo Base de Saúde Indígena em Amarante do Maranhão	94
Imagem 13 – Turma de Ciências Humanas durante a disciplina “A colonização do território ameríndio e o impacto sobre os povos indígenas”	104
Imagem 14 – Turma de Ciências Humanas durante a disciplina A colonialidade e a descolonialidade dos saberes sociológicos e antropológicos	104
Imagem 15 - Turma de Ciências Humanas durante a disciplina Indigenismo, Movimentos Indígenas e Globalização	105
Imagem 16 - Turma de Ciências Humanas durante a disciplina Processos Socioterritoriais Contemporâneos	105

Imagem 17 - Próximas à mesa, Ana e Maíra aguardam o momento de defesa do TCC.	132
Imagem 18 - Da esquerda para a direita, professores Jonas Gavião, Sérgio Muniz e Aldir de Paula, compondo a banca examinadora de Ana e Maíra Gavião.	132
Imagem 19 – Arlete e eu durante a IX Etapa da LIEBI	138
Imagem 20 - Professora Alzenira sentada na mesa	149
Imagem 21 - Cursistas da LIEBI e apoiadores realizam ato em frente a antiga sede da FUNAI e do INCRA em São Luís	151
Imagem 22 - Reunião com cursistas da LIEBI para tratar da realização do VII Seminário Timbira	151
Imagem 23 - Raymara Guajajara e monitoras da LIEBI durante o Tempo Comunidade	161
Imagem 24 - Raymara Guajajara e Daísa Furtado (monitora) realizam experimento intercientífico	162
Imagem 25 - Cursistas da turma de Ciências Humanas realizam atividades durante o Tempo Comunidade sob a orientação da monitora Cássia de Oliveira	163
Imagem 26 - Cursistas da turma de Ciências Humanas realizam atividades durante o Tempo Comunidade sob a orientação da monitora Cássia de Oliveira	164
Imagem 27 - Alessandra Guajajara, da turma de Ciências Humanas apresentando seu trabalho de conclusão de curso.	180
Imagem 28 - Antoniel Guajajara e Venâncio Guajajara, da turma de Ciências Humanas, se cumprimentam após apresentação seu trabalho de conclusão de curso.	180
Imagem 29 - Betuel Guajajara cumprimenta banca examinadora após defesa de seu trabalho de conclusão de curso.	180
Imagem 30 - Joelson Guajajara aguarda para dar início à defesa de seu trabalho de conclusão de curso	181
Imagem 31 - Professor Sérgio Muniz (Eu) e acadêmico Lauro Lopes discutindo o TCC na Aldeia Ipu na Terra Indígena Bacurizinho.	187

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
1.1	O percurso do pesquisador	27
	Povos Indígenas, Ensino Superior e Licenciaturas	31
1.2	Interculturais no Maranhão/Brasil	
1.3	Produção intelectual indígena na LIEBI	35
1.4	A etnografia nos/dos interstícios: uma aposta	37
1.5	O mapa do texto	40
2	A FORMAÇÃO DAS LICENCIATURAS INTERCULTURAIS NO BRASIL E NO MARANHÃO	45
2.1	O percurso das Licenciaturas Interculturais Indígenas no Brasil	45
2.1.1	Seguindo e tecendo o fio da meada	47
2.2	Breve histórico sobre as políticas de ação afirmativa para indígenas de acesso ao ensino superior no Maranhão	55
2.3	A trama político-burocrática da LIEBI: da criação à implementação do curso	68
3	NAVEGAR É PRECISO (PARTE I): a Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena do Maranhão enquanto <i>embarcação</i>.	84
3.1	Do Centro ao Sítio: os espaços de execução da LIEBI	85
3.2	A estrutura curricular da LIEBI	91
4	NAVEGAR É PRECISO (PARTE II): a Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena do Maranhão enquanto <i>mar</i>.	109
4.1	Entre a <i>comunidade</i> e a <i>universidade</i> há uma “dialética intercultural”	109
4.2	Os quadros funcionais da Licenciatura Indígena	118
4.3	A Licenciatura Indígena em tempos de pandemia	123
4.4	“Eu tento entender e foco na minha própria cultura”: algumas escolhas das áreas de formação na Licenciatura Intercultural	130
5	<i>TAMO AQUI, BATENDO CABEÇA</i>: complementaridades e (in)compatibilidades na Licenciatura Intercultural Indígena no Maranhão	144
5.1	Colisões, arranjos, coalizões e as (im)possibilidades da interculturalidade na LIEBI	158
5.2	“Batendo cabeça” com os TCC: a produção intelectual dos cursistas das Ciências Humanas	175
5.2.1	Eu, Arlete e nosso <i>mar de (im)possibilidades</i>	183
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	188
	REFERÊNCIAS	190
	ANEXOS	198

1. INTRODUÇÃO

Esta tese é resultado de um investimento teórico-metodológico cuja motivação é a presença de indígenas no ensino superior do Maranhão. Desse modo, a principal fonte geradora das dimensões analíticas e políticas apresentadas neste trabalho foram as experiências acadêmicas vivenciadas por homens e mulheres indígenas que cursaram a primeira Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena do estado (LIEBI), implementada pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), entre os anos de 2016 e 2022. Mas, indo além disso, esta tese implica, também, num investimento ético-político, fruto do meu entrelaçamento com os propósitos e vivências dos homens e mulheres indígenas da primeira turma da LIEBI. De modo que, ao longo deste trabalho aciono ativamente as minhas próprias memórias, andanças e atravessamentos construídos nas múltiplas experiências que tive enquanto monitor, professor, orientador e membro do Núcleo Docente Estruturante do Curso.

Quando afirmo que este trabalho é mais do que um movimento de aplicações/proposições teóricas e metodológicas, estou demarcando que além de ser um exercício de colocar em aproximação teorias e metodologias das Ciências Sociais com determinados contextos e situações concretas, este trabalho também expressa e reafirma o meu compromisso pessoal e coletivo com os Povos Indígenas do Brasil e do Maranhão, suas histórias, suas lutas e seus projetos. De modo que, sigo neste estudo uma abordagem que se entende como político-metodológica, conforme explicarei posteriormente.

Para situar a discussão que estou realizando, penso que é importante destacar que ela marca presença em importantes campos analíticos das Ciências Humanas e Sociais, sobretudo da Antropologia. Nesse sentido, este texto foi possível devido a um crítico diálogo com as teorias do contato interétnico, rumo a um movimento relativista e de recusa ao etnocentrismo, que foi e continua sendo nocivo aos povos originários do país.

A antropologia da educação e os estudos sobre a presença e as experiências escolares e universitárias dos Povos Indígenas nos contextos de criação de políticas de ação afirmativa no âmbito educacional, são a outra parte da estrutura analítica que subsidiou o meu trabalho.

Afinal de contas, o que pretendi saber? Que pergunta tentei responder com este trabalho? O que motivou, mobilizou pesquisar entre os povos indígenas? Mesmo antes do início do processo de doutoramento e da necessidade de delimitar uma situação de pesquisa, eu já havia me envolvido com os Povos Indígenas e suas demandas. Reconhecer suas autonomias políticas e epistemológicas me fez ingressar na LIEBI para me unir às lutas indígenas como parceiro, como aliado.

Desse envolvimento foram surgindo pontes e amizades. E nessas relações é que fui me movendo e sendo (co)movido¹. Como alguém que quase sempre esteve por perto e por dentro, sei que a LIEBI é um curso de graduação da UEMA específico a professores e professoras indígenas, que surgiu como resposta do estado a uma demanda dos Povos Indígenas do Maranhão por formação em nível superior.

¹ Favret-Saada (2005) em “Ser afetado” sugere que nos permitamos ser afetados e afetadas pela experiência de campo. Para além de reduzir nossas experiências entre as outras pessoas e suas vivências em representações antropológicas, devemos reabilitar nossa sensibilidade diante das coisas que nos atravessam em uma dada experiência. No meu caso, minha história com a Licenciatura Indígena começa pela afetação e, em seguida, vai ganhando rumos mais analíticos.

Dos povos indígenas no estado foram os Tentehar/Guajajara², os Canela³, os Krikati⁴ e os Pyhcop Catiji/Gavião⁵ que marcaram presença nos assentos da universidade durante o período de duração do curso.

Estes povos têm sido amplamente abordados pelas investigações de cunho etnológico, de modo que é possível identificar abordagens clássicas e contemporâneas que tomaram seus modos de vida em seus diferentes aspectos como 'objeto de estudo'.

Sobre os Tentehar Guajajara, Zannoni (1999) e Almeida (2019) lançam mão de um panorama mais amplo da situação territorial e populacional deste povo no Maranhão para discutirem o "dinamismo" e "sagacidade" tentehar, sobretudo para enfatizar a forma como os Tentehar tem vivido o contato interétnico. Para Zannoni (1999) os Tentehar apresentam em suas relações

² Segundo o Instituto Socioambiental (ISA), "os Tentehar são um dos povos indígenas mais numerosos do Brasil. Habitam mais de 10 terras indígenas na margem oriental da Amazônia, situadas na região centro-sul do Maranhão. Falantes de uma língua classificada no troco linguístico Tupi, os Guajajara, como também são chamados os Tentehar do Maranhão, tem em sua história mais de 380 anos de contato marcado tanto por aproximações com os brancos, como por recusas totais, submissões, revoltas e grandes tragédias". (<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guajajara>. Acesso em 22/08/2019).

³ Segundo o ISA, "Canela é o nome pelo qual ficaram conhecidos dois grupos Timbira: os Ramkokamekrá e os Apanyekrá. Há diferenças significativas entre esses grupos vizinhos, mas ambos falam a mesma língua e são pautados pelo mesmo repertório cultural. Até a década de 1940, os Ramkokamekrá tinham menor contato com a sociedade nacional e com outros grupos indígenas do que os Apanyekrá. Depois disso, a situação inverteu-se. Não obstante, atualmente ambos grupos têm sofrido uma forte interferência por parte de algumas agências de contato, como Funai, fazendeiros e missionários. Em contrapartida, têm procurado reaver a autonomia de suas atividades produtivas e manter sua vitalidade cultural, expressa por uma complexa vida ritual, práticas xamânicas e intrincada organização social". (https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Canela_Apanyekr%C3%A1. Acesso em 22/08/2019)

⁴ Segundo o ISA, "a autodenominação do grupo é Krĩcatijê, que quer dizer "aqueles da aldeia grande", denominação esta que lhes é aplicada também pelos demais Timbira. Seus vizinhos imediatos, os Pukopjê, a eles se referem usando o designativo Põcatêgê que significa "os que dominam a chapada". A Terra Indígena Krĩkati está localizada nos municípios maranhenses de Montes Altos e Sítio Novo, a sudoeste do estado. A TI é banhada por rios e córregos das bacias do Tocantins (Lajeado, Arraia, Tapuio, entre outros) e Pindaré/Mearim. Aliás, o primeiro destes importantes rios do Maranhão tem sua cabeceira principal dentro da Terra Indígena". (<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Krikat%C3%AD>. Acesso em 22/08/2019)

⁵ Segundo o ISA, "os Pykopjê, quando devem fazer referência ao próprio grupo, utilizam o termo Pykopcatejê. Os demais povos Timbira os chamam também de Pykopjê. Os Kricati, seus vizinhos, referem-se a eles como Iromcatejê, que significa "os da mata", indicando o meio ambiente dominado pelos Gaviões, termo pelo qual são conhecidos pela população regional e denominados pela Funai. Os Pykopjê habitam a parte sudoeste do Estado do Maranhão, na microrregião de Imperatriz, que abrange uma faixa do contato entre a floresta amazônica e as formações de cerrado. Estão localizados mais precisamente em uma pequena faixa de terra de com cerca de 41.644 hectares de extensão, no município de Amarante, a uma distância de apenas 10 km da sede do município. Essa área compreende a Terra Indígena Governador, que também conta com aldeias dos índios Guajajara". (https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Gavi%C3%A3o_Pykopj%C3%AA. Acesso em 22/08/2019)

sociais um dinamismo baseado no conflito e em sua superação, algo que produz certa coesão social. Almeida (2019) analisa as estratégias de relacionamento interétnico do povo indígena Tentehar do Maranhão com brancos e outros índios e argumenta que as estratégias de relacionamento que este povo tem estabelecido com os brancos e com outros índios são guiadas pelo ethos de ser sagaz.

Acerca dos Canela, Crocker (1978) recupera as estruturas de funcionamento de uma sociedade Canela para entender os efeitos da ‘pacificação’ sobre o modo de vida daquele povo. Rolande (2017), por seu turno, se debruça sobre as práticas de ornamentação do povo Canela enquanto elemento central da construção de suas corporalidades. Em ambos os casos, os autores retomam a história e uma abordagem mais ampla sobre a cultura Canela.

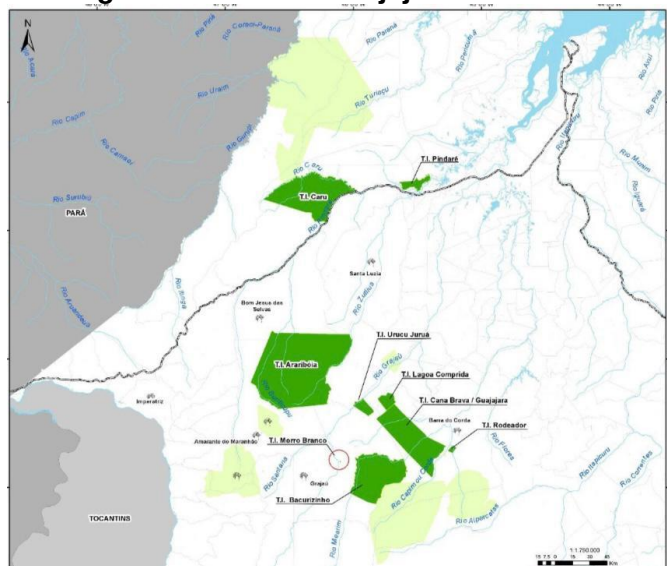
Sobre os Krikati, Barros (1999) traça um perfil da sociedade Krikati, sua história e seus aspectos culturais a partir de sua análise sobre o “*wu’tú*”, um ritual em que há uma inversão de papéis entre homens e mulheres. Corrêa (2016) também lançou mão de uma apreciação mais ampla sobre a história e a cultura Krikati para refletir sobre sua dinâmica de mobilidade territorial, o que autora chamou de “*espalhar/ajuntar*”.

Sobre os Pyhcop Catiji/Gavião, Ladeira (1982) e Azanha (1984) produziram contribuições etnológicas a partir das quais muito se refletiu sobre as estruturas da organização social dos Timbira⁶ e sobre as relações de parentesco de forma mais específica. Nessa mesma pegada, Melo (2017) analisa os processos de nominação desse povo que, segundo o autor, criam relações sociais aos indivíduos a partir do nascimento. Em ambos os trabalhos, os aspectos culturais e territoriais são apreciados para que o leitor/leitora esteja ambientado e melhor compreenda os elementos mais específicos analisados pelos autores.

⁶ Segundo o Centro de Trabalho Indigenista (CTI), os povos denominados timbira, família linguística Jê, estão situados nos estados do Pará, Maranhão e Tocantins. Atualmente são representados pelos povos Apinayé, Krahô, Krikati, Gavião Pykobjê, Gavião Parkatejê, Canela Apanjekra, Canela Ramkokamekra, Krepynkatejê, Krênjê e que englobam, nestas denominações genéricas e construídas na relação de contato com a sociedade nacional, um conjunto de subgrupos, antes autônomos politicamente, como os Põncatejê, Măkraré, Kênkatejê, Xăcamekra, Crôrekamekra, Carencatejê, Põncatejê, Pihăcamekra, Măkraré, Părecamekra, Cykoyôre, entre outros. Estes etnônimos continuam atuais e se manifestam ritualmente e em cisões de aldeias. (Disponível em [Programa Timbira - CTI \(trabalhoindigenista.org.br\)](http://ProgramaTimbira-CTI(trabalhoindigenista.org.br))).

Abaixo estão indicados os territórios destes povos anteriormente mencionados:

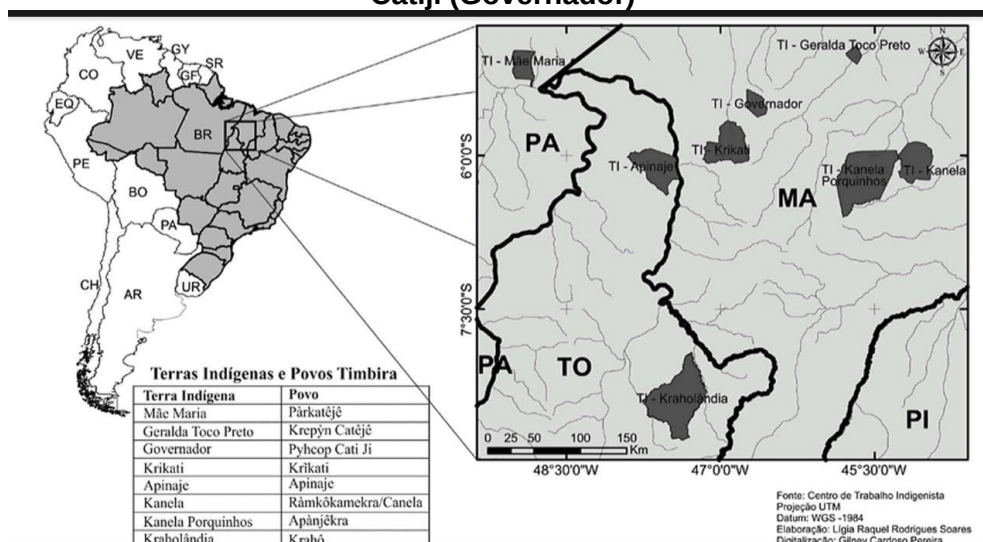
Imagem 1 – Em verde escuro e no círculo vermelho localização das Terras Indígenas Tentehar/Guajajara no Maranhão



Fonte: Martins, 2019.

As Terras Indígenas dos Tentehar/Guajajara no Maranhão são Rio Pindaré, Caru, Urucu Juruá, Lagoa Comprida, Cana Brava, Rodeador, Bacurizinho, Morro Branco e Araribóia.

Imagem 2 - Localização das Terras Indígenas Timbira, no lado maranhense as Terras Indígenas dos Canela (Canela e Porquinhos), Krikati (Krikati) e Pyhcop Catiji (Governador)



Fonte: Coelho, Giralдин e Fisher (2018)

Por ter tido a possibilidade de ministrar disciplinas, realizar acompanhamentos pedagógicos em algumas aldeias, orientar trabalhos de conclusão de curso e compor muitas bancas de apresentação destes trabalhos, construí uma aproximação com cursistas, com os quais passei a estabelecer um diálogo mais íntimo e cúmplice.

Alessandra Guajajara, Ana Maria Guajajara, Anemília Ribeiro, Antônia Rainaria de Souza, Antoniel Guajajara, Ana Moreira Gavião, Arlete Bandeira Lima Gavião, Maíra Bandeira Belizário Gavião e Rubens Abílio Gavião, Beatriz Guajajara, Betuel Olímpio, Eduardo Guajajara, Eliana dos Santos, Erika Guajajara, Evandra Guajajara, Jacinta Guajajara, Jaidred da Silva, Raymara da Silva Guajajara, Joelson Guajajara, José Carlos Canela, Lauro Guajajara, Magno Guajajara, Maria José Guajajara alguns/algumas são indígenas Tentehar/Gujajajara, Pyhcop Catiji/ Gavião e Canela com as quais estive em interação ao longo de sua formação acadêmica. Destacarei mais à frente a forma como essa aproximação foi acontecendo.

Durantes as aulas que ministrei na LIEBI, na realização dos acompanhamentos pedagógicos nas aldeias e nos encontros para a orientação dos trabalhos de conclusão de curso que estavam produzindo, acabamos construindo “diálogos interculturais” (PIMENTEL DA SILVA e SOUZA, 2018) porque notava que de ambas as partes existia uma certa “curiosidade antropológica”, um interesse em conhecer a forma de ser e existir do outro.

Assim como eu me interessava pelas formas como elas e ele estavam concebendo e significando o mundo acadêmico, bem como as razões pelas quais estavam presentes nele, também demonstravam interesse em saber como eu enxergava a vida acadêmica, à docência enquanto carreira e meus próprios projetos de vida e visões de mundo.

“Eu queria ser era antropóloga”, disse certa vez Maíra Gavião quando conversávamos sobre nossas escolhas profissionais. Em muitos diálogos que realizamos durante os anos de duração do curso ela já colocava em prática um exercício antropológico: entender o significado das coisas que eu dizia. Assim, nossas conversas sempre foram um exercício mútuo de compreensão um/a do/a outro/a.

As trocas que realizei com os/as cursistas da LIEBI aconteceram durante as atividades programáticas do curso, aulas, reuniões, eventos acadêmicos,

atividades culturais e acompanhamentos pedagógicos. Todas essas atividades aconteceram dentro do 'Tempo Universidade' e do 'Tempo Comunidade', estrutura temporal do curso que em breve analisarei.

Assim, a pergunta que estou me propondo a responder é como os processos formativos vividos entre indígenas e não indígenas no âmbito da formação superior, sobretudo considerando os sentidos e significados que alguns acadêmicos e acadêmicas indígenas da LIEBI construíram de sua formação na UEMA, podem nos ajudar a compreender as (im)possibilidades da interculturalidade.

Nesse sentido, este trabalho é uma tentativa de construir uma análise antropológica acerca dos processos formativos entre indígenas e não indígenas no âmbito da formação superior e as (im)possibilidades da interculturalidade, considerando os sentidos e significados que alguns acadêmicos e acadêmicas indígenas da LIEBI construíram de sua formação na UEMA.

A formação acadêmica tem sido buscada por muitos indígenas do país como instrumento de fortalecimento de seus movimentos, lutas e demandas. Paladino e Almeida (2012), tem afirmado que

é importante ressaltar que tem sido duas as vertentes principais das demandas dos movimentos indígenas em relação a educação universitária. A primeira delas se refere a formação de professores em nível superior, o que reflete a preocupação em aperfeiçoar suas práticas docentes, adquirindo instrumentos para conduzir com autonomia as escolas indígenas e ajustando-se as normativas legais que lhes exigem titulação em nível superior. A outra, decorrente das relações entre povos indígenas e Estado na atualidade, vincula-se a necessidade de formar quadros dentro do movimento indígena que possam assumir, de forma qualificada, os processos de interlocução e intervenção nas políticas públicas em favor dos direitos e dos interesses indígenas. (PALADINO E ALMEIDA, 2012, p.108)

No entanto, não é seguro apostar que os diferentes povos indígenas e seus projetos desemboquem suas lutas por acesso ao ensino superior no mesmo lugar, tendo as mesmas justificativas e razões. Em suas diferenças, é possível encontrar um fio condutor, mas certamente também encontraremos bifurcações e/ou ramificações que levam a outros rumos.

Dessa forma, há elementos nos projetos e visões de muitos indígenas da LIEBI que dialogam com as perspectivas apresentadas por Paladino e Almeida (2012), mas há também outras (im)possibilidades. E é isto que pretendo analisar.

Contudo, não me é suficiente destacar apenas o que procurei saber, que pergunta pretendi responder ou o que quis propor com este estudo. Aprendi com pesquisadoras como a intelectual maori Linda Tuhiwai Smith (2018) e com uma filha da baixada maranhense nascida numa *beira de campo*, Marivania Leonor Souza Furtado, que em uma pesquisa, tão importante quanto o que queremos conhecer da vida dos outros é *o porquê* queremos conhecer a vida dos outros.

Mais do que saber quais os significados e sentidos que os/as indígenas formados pela Licenciatura Intercultural Indígena da UEMA construíram de suas experiências acadêmicas, procurei me irmanar às suas lutas, para que juntos pudéssemos desfazer e combater equívocos etnocêntricos sobre a vida e os projetos do passado e futuro dos Povos Indígenas que continuam a ser perpetrados pela “colonialidade” (MIGNOLO, 1999). O meu *porquê*, então, diz respeito a um anseio por construir coletivamente estratégias de contra-ataque às violências da colonialidade, seja ela do poder ou do saber, enxergando na travessia acadêmica realizada pelos/as indígenas da LIEBI uma possibilidade combativa conjunta.

De toda forma, os desfechos do que quis saber e porque quis saber estão diretamente ligados às formas como pretendi fazer isso. Construir um percurso metodológico pelo qual fosse possível (des)outrificar e (des)objetivar as pessoas com quem estive em contato e com as quais continuei a sonhar um projeto de transformação do mundo, exigiu de mim o que certa vez ouvi o intelectual quilombola Prof. Dr. David Pereira Jr. dizer durante uma mesa-redonda que coordenei durante o I Encontro Acadêmico, Político e Cultural do Programa de Formação Docente para a Diversidade Étnica do Maranhão (PROETNOS): “às vezes é preciso morrer para renascer”.

A fala de Pereira Jr. se direcionava a um estudante de mestrado presente na plateia que compartilhou as angústias vividas em sua pesquisa acerca dos efeitos dos projetos de desenvolvimento em terras indígenas no oeste do Maranhão. Levei aquilo para o meu “estar aqui” (GEERTZ, 2009) - “morrer para renascer” – como uma forma de abandonar/recusar a colonialidade do saber a fim de construir um sentido de pesquisa não-extrativista, como sugeriu Santos (2019), mas sobretudo Pereira Jr, quilombola do município de Alcântara -MA, que sabe muito bem que uma pesquisa pode ter diferentes (d)efeitos.

1.1 O percurso do pesquisador

Foi a partir do ano de 2013 que passei a estabelecer meus primeiros contatos com o que se tem chamado de “a questão da educação indígena”. Na ocasião, eu cursava os últimos períodos do curso de Ciências Sociais da UEMA e participava, como bolsista de extensão, de um projeto cujo as finalidades eram o monitoramento da execução de políticas públicas (que envolviam questões referentes ao reconhecimento e regularização territorial, saúde e educação) voltadas para as chamadas comunidades quilombolas e povos indígenas.

Naquele mesmo ano, ao longo de uma complexa trama burocrática e política – que melhor analisarei no capítulo 1 deste trabalho – me vi envolvido na construção do que viria a ser o projeto de curso da LIEBI. Minhas ações estiveram orientadas por um plano de trabalho vinculado a um projeto maior coordenado pela Profa. Dra. Marivania Furtado, do Departamento de Ciências Sociais da UEMA.

A trama da elaboração do projeto teve sequência e dois anos depois, em 2016, quando foi dado início ao curso. Na época eu já havia concluído a graduação e estudava antropologia como aluno de mestrado da Universidade Federal do Piauí (UFPI). De bolsista de extensão, cujo trabalho inicial era colaborar na concepção do projeto pedagógico do Curso, aos quadros docentes da LIEBI, me vi em um movimento inesperado em minha vida, ter me tornado professor de um curso superior para povos indígenas. Um movimento simultaneamente excitante e complexo.

Para além dessas questões profissionais, eu e minha então companheira, que atuava no curso com assistente administrativa, estávamos recém paridos e lembro até hoje de ter que embalar Manoel (nosso filho, que naquele tempo tinha apenas 3 meses de vida) – em uma rede amarrada nas árvores do prédio do Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA), como algumas cursistas indígenas e seus companheiros também embalavam seus filhos pequenos em outras redes.

Como professor participe de todo processo de construção do Curso, assumi a disciplina de “Fundamentos das Ciências Sociais” junto a turma TUPI

I⁷. A disciplina em questão possuía uma carga horária de 120h de duração. Registro essa experiência como meu primeiro encontro mais ‘direto’ e ‘consistente’, no sentido de mais duradouro, com povos indígenas, em específico com os Tentehar que compunham a turma.

A partir dos conteúdos da disciplina ministrada pude discutir com as cursistas questões referentes à fundação da Sociologia enquanto campo disciplinar, autores clássicos da disciplina e seus temas mais contemporâneos. Falamos ainda sobre outras Ciências Humanas como a Filosofia, a História e a Geografia e as propostas dessas disciplinas em relação ao mundo social.

Por conta dos debates produzidos em sala de aula, muitos alunos e alunas, ainda no contexto inicial da formação, já começavam a declarar sua ‘afinidade’ com disciplinas da área de Ciências Humanas e a antecipar escolhas sobre a área de especialização que teriam que optar em etapas futuras⁸.

Já em 2018 passei a conduzir outra disciplina na LIEBI intitulada “Processos Socioterritoriais Contemporâneos”. Essa disciplina compõe o núcleo específico de formação para aqueles e aquelas que optaram pela habilitação em Ciências Humanas. No corpo da disciplina pudemos discutir acerca de categorias analíticas como ‘terra’, ‘território’, ‘territorialidade’, ‘territorialização’, ‘desenvolvimento’, ‘reforma agrária’ e ‘movimentos sociais’, dentre outros.

Os debates promovidos no âmbito da formação em Ciências Humanas quase sempre foram recebidos pela turma como a possibilidade de refletir sobre temas como a opressão histórica contra os povos indígenas pelo Estado brasileiro, pelo sistema capitalista e as articulações e movimentos indígenas na luta pela defesa de seus direitos.

Além de ter atuado como docente ao longo do curso, pedi a coordenação que eu pudesse me manter integrado à equipe como monitor da turma de

⁷ No segundo e terceiro capítulos, apresento um pouco sobre a lógica de funcionamento da LIEBI, onde descrevo a dinâmica institucional e pedagógica do curso. Por ora, é importante frisar que a turma era formada exclusivamente por alunas e alunos tentehar/guajajara cuja língua pertence ao tronco linguístico tupi. Além da TUPI I, o curso contava com a TUPI II e a turma MACRO-JÊ, nomes que indicavam o pertencimento linguístico das cursistas. Assim como na TUPI I, os alunos e alunas da TUPI II eram tentehar/guajajara. No caso da MACRO-JÊ, os cursistas pertenciam aos povos Krikati, Canela e Pyhcop Catiji/Gavião, também conhecidos com Povos Timbira.

⁸ Dentro da dinâmica do Curso haveria dois momentos formativos, um de “formação comum” e outro de “formação específica”. No primeiro momento, seriam oferecidas disciplinas de base comum. Na “formação específica” os estudantes cumpriram uma base curricular relacionada a uma das áreas de habilitação previstas no Curso, Ciências da Linguagem, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

Ciências Humanas. Nessa outra posição, além de estreitar diálogos mais próximos com os indígenas na sala de aula, também pude acompanhar alguns deles em suas aldeias para auxiliá-los na feitura de seus trabalhos acadêmicos.

Os/as monitores/as prestam suporte acadêmico e logístico à LIEBI, assessorando discentes e docentes. A maior parte deles era oriunda do curso de graduação em Ciências Sociais da UEMA (graduação e pós-graduação)⁹.

A partir dessa posição eu também precisei aprender, na prática, o ofício de ser monitor. Nesse contexto, eu já havia concluído minha pesquisa de mestrado e começava a me interessar pela questão acerca da relação entre escolarização e povos indígenas. A partir desses contextos de aproximação, comecei a construir o projeto de pesquisa que seria submetido ao Programa de pós-graduação em Ciências Sociais (PPGCSOC) da UFMA, em nível de doutorado, no âmbito do qual teve início este trabalho.

Outra camada de entrelaçamento com a Licenciatura Indígena se deu quando da minha colaboração no Colegiado de Curso (a quem cabe supervisionar as atividades didáticas do curso e dar orientação aos acadêmicos) e do Núcleo Docente Estruturante (que desempenha papel consultivo, propositivo e de assessoramento na construção do Projeto Pedagógico do curso). Do ponto de vista pragmático, meu contato intenso com a equipe gestora da LIEBI me oportunizou as experiências em todas essas posições institucionais, e nesse sentido, a possibilidade de acompanhar de perto e de dentro, suas discussões e encaminhamentos.

Pelo trânsito por essas diferentes funções dentro da estrutura político-pedagógica do curso, pude participar e propor diálogos entre os diferentes membros daquela comunidade acadêmica. Com o passar do tempo, as relações entre gestão, docentes e discentes foram ganhando corpo de aliança e cumplicidade. A linha tênue entre afetos, políticas e pedagogias dentro da LIEBI era constantemente borrada e, em muitos momentos, parecia inexistente. Nesse sentido, registro aqui o depoimento de Arlete Gavião, quando em agosto de

⁹ No entanto, a LIEBI contou ainda a colaboração de monitoras e monitores de outras áreas de formação acadêmica como Direito, Medicina, Engenharia Mecânica, Arquitetura, Ciências Biológicas e Filosofia. A nível de pós-graduação as áreas de formação dos monitores eram Antropologia e Direitos Humanos.

2019, durante o encerramento de mais uma disciplina do curso, disse “Vocês são como uma família pra mim. Vão ficar na minha história, dentro de mim”.¹⁰

As posições que ocupei e os envolvimento que fui construindo na LIEBI deram suporte imprescindível a uma “descrição densa” (GEERTZ, 2011) dos tempos/espacos, contextos, eventos e circunstâncias orquestrados e vividos na prática pela comunidade acadêmica da LIEBI, na qual estou incluído (vale reforçar). Contudo, as descrições que oferecerei aos leitores e leitoras que se interessarem pelo meu trabalho, são acima de tudo antecedidas por um “olhar” e por um “ouvir” (auto)crítico, posicionado e implicado¹¹.

Diante desses apontamentos, posso afirmar que as experiências que observei e protagonizei no âmbito da LIEBI são de uma complexidade que tornam inapropriadas e talvez ineficientes as clássicas posturas metodológicas que estão na fundação da Ciências Sociais e que, portanto, pertencem ao eurocentrismo e se pretendem como uma “ordem única”, para parafrasear Lander (2005).

A partir do exposto, afirmo que em nenhum momento criei contextos de interação e convívio cuja única finalidade fosse ‘extrair dados de meus informantes’ para fins de análise, como um botânico lida com a flora. Em todas as circunstâncias eu estava implementando a LIEBI, comprometido ética e politicamente com o que estávamos realizando. Os elementos colocados em análise nesse trabalho são muito mais frutos de um compromisso coletivo do que de uma extração individual.

Nesse sentido, precisei estar atento aos riscos da tradução e representação antropológica para que ela não se transformasse naquilo que as lideranças do Movimento dos Atingidos pela Base Espacial de Alcântara (MABE) tem chamado e denunciado como “portavozismo”¹², visto que a pesquisa e a escrita acadêmica têm cada vez mais se tornado “delicada, em termos morais, políticos” (GEERTZ, 2009, p.171), e as relações entre os sujeitos da pesquisa (pesquisadores e ‘pesquisados’) tem se complexificado, uma vez que muitas

¹⁰ Depoimento registrado na turma de Ciências Humanas durante o encerramento da VIII Etapa do Tempo Universidade da LIEBI. (Fonte: Caderno de campo do autor, 2016-2022).

¹¹ Tomando impulso nas reflexões de Haraway (1995) para quem a produção do conhecimento deve partir de políticas e epistemologias de alocação, posicionamento e situação nas quais a parcialidade e não universalidade é a principal condição.

¹² O trecho citado foi retirado de uma publicação realizada em uma rede social oficial do MABE no dia 12/03/2023.

dessas comunidades e seus protagonistas tem tomado consciência das práticas de pesquisa extrativista e, por isso, recusado relações que aparentem certa postura tutelar.

Não obstante, não fui o primeiro e nem serei o último a se debruçar sobre as relações de contato interétnico e as experiências indígenas decorrentes desse contato. Muitas outras e outros produziram importantes trabalhos para nos ajudar a pensar as identidades culturais, as lutas políticas e os devires dos povos indígenas. Para evitar qualquer sentimento de presunção em meu trabalho, procurei me debruçar sobre os estudos já produzidos, sobre os quais apresentarei recortes e discussões no tópico seguinte, destinado à revisão de literatura.

Feitas as primeiras considerações acerca do estudo aqui apresentado, é preciso reconhecer que este trabalho não seria possível sem uma apropriação cuidadosa de um conjunto de estudos e pesquisas que se debruçaram sobre os múltiplos aspectos dos Povos Indígenas, sejam suas relações em outros contextos, situações e instituições, como no caso dos estudos sobre a relação entre Povos Indígenas e ensino superior; sejam os estudos etnológicos (clássicos e contemporâneos), trabalhos mais específicos sobre suas dinâmicas cultural, educacional e política.

No entanto, para além das contribuições presentes em trabalhos anteriores, esforcei-me na tentativa de apresentar uma contribuição genuína aos diferentes campos de estudo que atravessam essa tese, mais especificamente aquele sobre a presença indígena nos espaços de formação acadêmica.

A revisão de literatura que se segue, de longe, não esgotou os muitos trabalhos sobre e dos indígenas no universo acadêmico. No entanto, é um diálogo com alguns trabalhos cujas propostas apresentaram contribuições analíticas profícuas para a construção desta tese.

1.2 Povos Indígenas e Licenciaturas Interculturais no Maranhão/Brasil

Entre artigos e teses de doutorado que apresentam discussões sobre a relação entre Povos Indígenas e formação acadêmica no Brasil e no Maranhão, encontrei reflexões potentes que me auxiliaram na missão de compreender um pouco mais as experiências dos/das indígenas na LIEBI. Os trabalhos

revisitados vão desde análises mais históricas até trabalhos de caráter mais etnográfico acerca de como o ensino superior tem chegado até os contextos indígenas e como estes tem caminhado até/no ensino superior.

Em meados de 2004, o seminário “Desafios para uma educação superior para os Povos Indígenas no Brasil”, realizado na cidade do Rio de Janeiro, reuniu pesquisadores e pesquisadoras especialistas nos estudos sobre a relação entre Povos Indígenas e Estado. O objetivo era que, conjuntamente fosse feito um balanço, bem como uma prospecção, dos limites e possibilidades das políticas de acesso e permanência ao ensino superior para Povos Indígenas na virada do século XXI no Brasil.

O desfecho desse seminário resultou em importantes reflexões que tem auxiliado a (re)construção das chamadas políticas de ação afirmativa para os Povos Indígenas, em específico às relacionadas ao ensino. Organizado por Lima e Barroso-Hoffmann (2004), uma das conclusões do seminário foi que

os indígenas, ao receberem treinamento (capacitações), teoricamente (...) operariam organizações segundo os moldes das burocracias nacional e internacional, (...) que pela formação universitária passariam a adquirir os conhecimentos não indígenas, para se adaptarem às injunções colocadas pelos novos direitos (LIMA E BARROSO-HOFFMANN, 2004, p.12-13)

Foi por conta dessa compreensão que Povos e organizações indígenas, de forma crescente, passaram a apresentar demandas relacionadas ao acesso ao ensino superior.

No que tange ao acesso e permanência de indígenas nos espaços universitários não específicos e não diferenciados, Sierra e Rojas (2011) apontam que tem sido preciso pensar criticamente essas relações à luz da noção de “violência epistêmica”, que para as autoras, permitiria ver o caráter colonial da universidade que tem instrumentalizado a ideia de ‘inclusão’.

Para Urquiza, Nascimento e Espíndola (2011), que investigam as experiências de jovens indígenas no ensino superior no Estado do Mato Grosso do Sul, tem sido necessário pensar o ensino superior como um importante elemento na luta dos povos indígenas por autonomia e construção de políticas, sobretudo no intuito de promover a sustentabilidade desses povos.

Em um balanço de 10 anos sobre as mudanças nas políticas educacionais no âmbito do ensino superior para indígenas, Lima (2016) afirmou que o ensino

universitário, sobretudo nos contextos em que o trabalho agrícola tem se enfraquecido, tem sido visto por seu público-alvo como uma oportunidade de acesso a recursos, por meio de processos de profissionalização para o acesso a cargos no setor público.

Barreto (2017) corrobora com essas análises quando pontua que, apesar do choque cultural e das dificuldades no âmbito do mercado de trabalho, o acesso à formação superior tem sido considerado pelos indígenas o caminho 'mais importante' a ser trilhado, uma vez que este permitiria a essas pessoas assumirem o protagonismo dos espaços escolares em suas terras, e constituírem-se como referências comunitárias para os mais jovens.

No que tange aos limites e possibilidades da presença indígena (acesso e permanência) em instituições de ensino superior, o trabalho de Bergamaschi, Doebber e Brito (2018) apresentou uma importante sistematização do que tem sido produzido acerca dessa temática de investigação no âmbito de alguns programas de pós-graduação em nível de Brasil. Para as autoras, a presença indígena no ensino superior brasileiro tem oferecido “possibilidades de autorreflexão sobre as práticas pedagógicas da instituição de ensino superior e seu papel social (...) e a efetivação de processos de interculturalidade no ensino superior” (BERGAMASCHI, DOEBBER & BRITO, 2018, p.37).

Por outro lado, sobre as experiências a partir das políticas e os espaços *específicos e diferenciados* no ensino superior para indígenas Talita Lazzarin Dal'Bó, procurou mostrar que as experiências indígenas no ensino superior, que giravam em torno de noções como “interculturalidade”, “conhecimento tradicional” e “cultura”, podem representar “pontes de conexão” entre lógicas epistemológicas distintas. Por outro lado, a autora também apontou que muito da necessidade dos indígenas se fazerem presentes nas universidades tem a ver com os anseios destes de se fazerem mais “visíveis” e “fortes” nesses espaços.

A partir de sua experiência etnográfica entre os Guarani que cursam a Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, da Universidade Federal de Santa Catarina, Melo (2014) experimentou aproximar a lógica do ensino superior das formas xamânicas guarani para argumentar que esses indígenas também enxergam na universidade a possibilidade de transitar entre

mundos, ou seja, de adquirir saberes não indígenas para usá-los segundo suas compreensões e interesses.

Nesses contextos, o ensino universitário aparece como uma possibilidade de entender as lógicas de funcionamento do Estado em contextos e realidades indígenas, e como uma chance de adquirir conhecimentos necessários para dialogar com agentes não indígenas cada vez mais próximos dos cotidianos desses povos.

Os últimos trabalhos que destaco são análises realizadas sobre a LIEBI e foram produzidas por colegas que, assim como eu, atuaram no curso compondo seu quadro de profissionais. Em sua tese de doutorado, a professora Ana Caroline Amorim Oliveira (2018) analisa os Tenetehara/Guajajara em sua inserção e permanência em instituições de ensino superior no Maranhão, em específico na UFMA e na LIEBI/UEMA.

Segundo a autora, pela análise das experiências dos indígenas tentehar no universo acadêmico é possível perceber como estes tem convertido os saberes apropriados em sua formação como instrumento de guerra na luta pela obtenção e efetivação de direitos, bem como uma estratégia de resistência frente às políticas de extermínio direcionadas aos povos indígenas ao longo do tempo.

Os trabalhos CARDOSO (2020) e OLIVEIRA (2017;2022) são especiais para mim. São amigos com quem tive e tenho o prazer de compartilhar as *missões* que realizamos no LIDA. Cássia Ferreira de Oliveira foi a primeira pesquisadora a escrever sobre a LIEBI em nível de graduação e mestrado. Para a autora, a Licenciatura Intercultural Indígena foi um projeto no qual é possível ver na prática a (des)construção intercultural da igualdade e da diferença. Por outro lado, também destacou, em seu segundo trabalho, que o projeto enquanto veículo de estado não consegue evitar por completo a produção da “indiferença cultural” (HERZFELD, 2016).

No trabalho monográfico de Cardoso (2020) é possível observar um exercício de interpretar a dinâmica da LIEBI à luz das noções de “interculturalidade crítica” e “interculturalidade funcional” preconizadas por Walsh (2006).

Em sua dissertação de mestrado, Nunes (2021) para analisar as práticas de ensino e aprendizagem da matemática no âmbito da LIEBI, recupera (auto)criticamente a noção de interculturalidade para analisar os obstáculos e

perspectivas do diálogo de saberes interculturais na formação docente dos indígenas da turma de Ciências da Natureza na Licenciatura Intercultural Indígena da UEMA.

Nestes trabalhos os autores reconhecem que tratar da LIEBI em suas análises de pesquisa resultou em um exercício de autopercepção e autorreflexão complexo e delicado, uma vez que ambos estavam situados nos quadros funcionais do curso, o que por um lado, (in)viabilizou análises mais (auto)críticas.

1.3 Produção intelectual indígena na LIEBI

Destaco agora alguns artigos com grande valor histórico. São alguns textos que compõem a coletânea de trabalhos de conclusão de curso dos acadêmicos e acadêmicas da primeira turma da Licenciatura Intercultural Indígena do Maranhão. Dos trabalhos produzidos dou ênfase aqueles que acompanhei mais de perto, visto que me relatei com seus autores e autoras na condição de orientador e como examinador, oportunidades pelas quais pude visualizar ‘bem de perto’ as (in)compatibilidades epistêmicas entre o arsenal cultural dos intelectuais indígenas e os conceitos e teorias próprias de uma academia não indígena.

Em “A educação infantil nas comunidades indígenas do município de Grajaú - MA” Alessandra Bento de Almeida Guajajara nos oferece uma discussão acerca da Educação Escolar Infantil ofertada nas comunidades indígenas no Município de Grajaú - MA no intuito de oferecer elementos que possam subsidiar a (re)construção do ensino e da aprendizagem dos indígenas, (BENTO GUAJAJARA, 2022)

No artigo “Colonialidade na Terra Indígena Cana Brava”, Antoniel Guajajara e Venâncio Guajajara discutem os problemas sociais causados pelo contato entre indígenas e não indígenas com o intuito de reivindicar e se mobilizar cada vez mais contra o sistema capitalista. Os autores realizam essa reflexão partindo de suas vivências cotidianas e do uso dos conceitos de colonialismo e colonialidade, (FELIX GUAJAJARA e ROSA GUAJAJARA, 2022)

Analisando a ‘Festa da Menina Moça’ realizada na Aldeia El Betel na Terra Indígena Cana Brava, Betuel Olímpio reflete sobre algumas práticas culturais do povo Tentehar/Gujajara, suas mudanças e permanências, bem como o perigo

do abandono dessas práticas culturais e das tradições e como aquela comunidade tem lidado com essas mudanças e permanências culturais, (OLÍMPIO, 2022).

A questão da prática do desmatamento em Terras Indígenas e seus efeitos é discutida por Joelson Guajajara em “A questão do desmatamento na Terra Indígena Cana Brava: o caso da aldeia três irmãos”. Neste trabalho o autor denuncia as invasões de madeireiros na Terra Indígena Cana Brava nas proximidades da aldeia Três Irmãos os impactos causados pelo desmatamento das florestas e o que os indígenas Tentehar Guajajara têm feito para combater este problema que afeta diretamente seus modos de vida, (PEREIRA GUAJAJARA, 2022).

No trabalho intitulado “Jogos didáticos no ensino da etnomatemática para a educação básica indígena”, o professor e pesquisador Rubens Abílio Gavião se propôs a “aplicar uma perspectiva etnomatemática de ensino dentro da comunidade (escola) valorizando a educação indígena como método de ensino” (ABÍLIO GAVIÃO, 2022). Para tanto, Seu Rubens (como me acostumei a chamá-lo), nos oferece uma apresentação em *primeira mão* do modo de vida Pyhcop Catiji/Gavião pela qual me foi possível saber quem são e como pensam.

Ana e Maíra Gavião, que também são professoras e pesquisadoras *em e de* suas comunidades, mesmo tendo abordado um outro tema relativo aos Pyhcop Catiji, realizaram um percurso parecido com o de Seu Rubens. Ao escreverem seu trabalho de conclusão de curso intitulado “O uso e o desuso do termo de respeito no povo Gavião Pyhcop Catiji”, as autoras pretenderam “deixar registrado para que as futuras gerações possam conhecer e praticar esses termos e utilizar as palavras que estão caindo em desuso. Por isso é muito importante fazer a utilização desses termos dentro da família e na comunidade” (MOREIRA GAVIÃO E BELIZÁRIO GAVIÃO, 2022)

Ter acompanhado direta e indiretamente a produção e apresentação desses trabalhos me permitiu (des)aprender muito sobre a forma como estes e estas acadêmicas têm pensado e se posicionado frente às possibilidades de formação acadêmica e outros assuntos.

Enfatizo ainda que, a incorporação desse corpo de análises dos indígenas da LIEBI, para além de nos permitirem conhecer e pensar acerca de diferentes contextos e realidades a partir de uma perspectiva indígena, diz respeito às

reflexões que estou propondo neste trabalho, sobre o que pode acontecer quando indígenas procuram refletir sobre suas realidades a partir de uma apropriação das epistemologias não indígenas próprias do universo acadêmico. Nesse sentido, a integração destes trabalhos a esta revisão de literatura se trata também de um recurso metodológico.

No mais, para além do exercício de aprendizado a partir das reflexões já produzidas nos últimos anos acerca da temática em que está inserida esta tese, a retomada dos trabalhos apresentados também me serviu como roteiro de investigação, guiando meus passos durante o percurso, antecipando algumas possibilidades do que eu encontraria no caminho, mas sem necessariamente me mostrar o fim da jornada.

No tópico seguinte, apresento a abordagem metodológica que orienta este trabalho, e que serviu como um guia para os percursos traçados no sentido de um pensar coletivo, política e eticamente implicados com as demandas indígenas, nos permitindo pensar a experiência acadêmica, e o próprio fazer pesquisa, como uma possibilidade genuína de aliança.

1.4 A etnografia nos/dos interstícios: uma aposta

Em 2018, durante a realização do 45º Encontro Nacional de Estudos Rurais e Urbanos¹³, Furtado, Oliveira e Muniz (2018) propusemos uma abordagem metodológica que fosse capaz de traduzir e sistematizar as agendas de pesquisa do Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão Lutas Sociais, Igualdade e Diversidades (LIDA) da UEMA ao qual somos vinculados.

Ao longo de seus 15 anos de existência, o LIDA e seus integrantes sempre articularam situações de pesquisa para construir laços político-afetivos com indígenas, quilombolas, camponeses, trabalhadores urbanos, educadores e outras pessoas. Nossas intenções sempre foram consequentes com vistas a uma soma de esforços junto às lutas desses segmentos, ou como eu gostava de sugerir em tom descontraído durante as reuniões do grupo: “eu tô aqui pra somar”.

¹³ Evento realizado na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo - USP, pelo Centro de Estudos Rurais e Urbanos (CERU), fundado por Maria Isaura Pereira de Queiroz.

No trabalho apresentado no 45º ENERUR, eu e as outras pesquisadoras publicizamos o que temos chamado de “etnografia nos/dos interstícios” (FURTADO, OLIVEIRA e MUNIZ, 2018). Essa abordagem político-metodológica sempre esteve presente nos fazeres das pesquisadoras e pesquisadores do grupo e tem nos inspirados no tipo de relação que temos construído com diversos segmentos étnico-raciais e sociais.

Segundo as reflexões que apresentamos no artigo, *a etnografia nos/dos interstícios* “parte da perspectiva de que as relações que se dão durante uma dinâmica de investigação compreendem sujeitos autônomos de pensamento, protagonistas de suas realidades e da própria situação de pesquisa” (FURTADO, OLIVEIRA e MUNIZ, 2018, p.28). Mas o que significaria produzir uma etnografia *nos e dos* interstícios?

Se recuperarmos o significado gramatical da palavra ‘interstício’, veremos que ela pode sugerir uma polissemia, dentre a qual destaco “fenda”, que por seu turno indica uma “abertura numa superfície”. É muito comum que em nosso imaginário toda fenda indique por um lado, uma passagem, e por outro um abismo. Esta última palavra aponta um “precipício insondável”, como uma zona abissal, ou seja, profunda, oculta e esquecida.

Com base na poética presente nos termos acima listados, sugerimos que o *interstício* é o lugar do banimento, do apagamento, do silenciamento e do não-ser produzidos e perpetuados simultaneamente pela “colonialidade” (QUIJANO, 2005). Ou seja, todos os povos e nações que foram e tem sido objetos dos processos de subordinação política, epistêmica e cultural que estão e são a base de ascensão do Ocidente, estiveram e estão ‘condenados’ a (não)existir nesse espaço abissal.

No entanto, essa é forma através da qual o Ocidente – enquanto uma invenção ontológica (SAID, 2007) – tem inventado os (seus) outros povos e nações do mundo, o chamado ‘restante da humanidade’. Mas e as formas como as pessoas deste ‘abismo’ tem se inventado ontologicamente? E suas relações, seus saberes, seus projetos e suas lutas? Como são? Como seguem?

Os povos indígenas de muitos lugares do mundo, inclusive da Latinoamérica, têm protagonizado a ampliação de suas lutas em diferentes campos: jurídico; ecológico; cultural; epistêmico. E parte desse processo só tem sido possível devido às mobilizações que estes sujeitos têm realizado e

articulado em diferentes escalas e instituições, bem como o estreitamento de relações de aliança e parceria com simpatizantes e apoiadores de suas causas.

Desse e para esse cenário, propomos uma *etnografia nos/dos interstícios*. Uma abordagem metodológica em que o pesquisador/a esteja situado na “diferença colonial”¹⁴ e dela tome consciência, direcionando suas investigações aos processos sociais e projetos ético-políticos que integra como sujeito/a partícipe e atuante.

Para tanto, essa abordagem político-metodológica está calcada nos seguintes princípios:

- a) superação do dualismo sujeito/objeto;
- b) superação da separação pesquisa/extensão;
- c) crítica ao *ethos* folclorista de parte da antropologia;
- d) superação da crença na neutralidade/imparcialidade científica.
- e) revisão crítica da etnografia por via da “diferença colonial”;
- f) substituição das práticas de uma “antropologia aplicada” (extrativista) e aproximação a uma prática etnográfica (não-extrativista e eticamente implicada);
- g) aproximação a uma dimensão crítica da interculturalidade.

Para a constituição desses princípios, temos tomado como referência alguns trabalhos de relevo que tem problematizado a atuação dos pesquisadores e pesquisadoras, bem como as razões pelas quais as pesquisas foram e vem sendo realizadas, assim como a forma como elas foram e vem sendo executadas.

Em autores como Mignolo (1999), Quijano (2018) e Walsh (2006), as noções de “diferença colonial”, “pensamento liminar”, “sociologia das ausências e das emergências”, “colonialidade do poder e do saber” e “interculturalidade crítica” tem subsidiado nossas vontades de (re)construir o fazer etnográfico na esperança de tornar a pesquisa um espaço de simetria entre aquelas que dela participam.

¹⁴ Que segundo Mignolo (2003), tem a ver com o entendimento de que o Ocidente historicamente tem produzido excluídos e espaços de exclusão em nível global, criando uma fronteira geográfica e ontológica entre o “ser” e o “não-ser”, entre aqueles cuja humanidade é reconhecida e os ‘outros’, de subumanidade ou animalidade. Em outras palavras, o Ocidente e os seus *outros*.

Já com os trabalhos de Abu-Lughod (2012) e Smith (2018), entendemos que se quisermos tornar possível nossa prática etnográfica intersticial será necessário que abandonemos uma visão paternalista acerca dos grupos e segmentos étnico-raciais e sociais com os quais caminhamos juntos, ou seja, substituir a ideia de que caberia a nós (intelectuais orgânicos¹⁵) protegê-los ou salvá-los, e adotemos uma postura mais colaborativa, trabalhando ao lado deles na construção de seus (nossos) horizontes pretendidos.

Há um cântico, muito entoado pelo Movimento Quilombola do Maranhão (MOQUIBOM)¹⁶ durante seus atos e mobilizações, que pensa como indissociáveis o que *somos* ou *podemos ser* e as lutas e labutas que travamos cotidianamente. Cantei inúmeras vezes em coro com quilombolas e outras pessoas: “*Aê meu pai quilombo, eu também sou quilombola. A minha luta é todo dia e toda hora*”. Hoje percebo que aprendi com o MOQUIBOM e muitos outros movimentos sociais e articulações outras, que esse também precisa ser o empenho de um trabalho de pesquisa pelas vias e veias da etnografia nos/dos interstícios, uma luta minuto a minuto pela descolonização de nossas mentes e nossas práticas, sejam elas quais forem, mas neste caso as práticas de pesquisa.

Essa tem sido a minha luta diária desde 2013 até os dias presentes, caminhar lado a lado, sempre que possível, junto aos povos e comunidades tradicionais do Maranhão com os quais tenho aprendido que é preciso insistir em sonhar um sonho que é coletivo e assim, mesmo diante das (im)possibilidades, manter minha recusa da ordem moderna/colonial que os (nos) quer desiguais e indiferentes.

1.5 O mapa do texto

No primeiro capítulo deste trabalho, pretendi recuperar alguns processos políticos, históricos e os marcos legais acerca da presença indígena no ensino superior, sobretudo acerca da criação das Licenciaturas Interculturais Indígenas

¹⁵ Para não perder de vista o que sugere Gramsci (1999).

¹⁶ Movimento social maranhense cuja principal pauta tem sido a titulação dos territórios quilombolas no estado. Segundo Sousa (2019), esse movimento ganha destaque a partir de ocupações a órgãos públicos, grandes atos públicos e passeatas a partir de 2011, com denúncias sobre assassinatos e perseguições a lideranças quilombolas no campo (SOUSA, 2019, p.177).

em 2005 no âmbito do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas - PROLIND, do MEC.

Nessa retomada, vale destacar que dei ênfase aos chamados documentos e narrativas *oficiais*, com mais interesse naqueles acerca das Licenciaturas Interculturais Indígenas, uma vez que estas têm maior proximidade com os contextos e processos de investigação desta pesquisa.

Tentei traçar um paralelo entre os marcos legais para a educação superior indígena no Maranhão, tanto pelo delineamento das primeiras políticas de ação afirmativa no âmbito das Universidades Federal e Estadual do estado quanto pela criação da primeira Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena pela UEMA.

O debate proposto nesta parte inicial da tese requiriu um exercício de historicização (FOUCAULT, 2008), no sentido de evitar um olhar acrítico sobre os contextos da investigação. No entanto, a historicização dos marcos e políticas de acesso ao ensino superior para Povos Indígenas no Brasil foi acionada como uma ‘trava de segurança’ para evitar que esses marcos e políticas fossem tratados como ‘verdades absolutas’ sobre os processos refletidos e discutidos. Nesse sentido, ainda que não tenha sido o objetivo deste trabalho discutir com mais profundidade as disputas envolvidas na definição desses marcos e políticas, reconheço que eles certamente resultaram de disputas entre diferentes agências envolvidas em suas elaborações e definições.

Em seguida, replico o exercício de historicização para pensar a LIEBI no Maranhão. Mobilizo ainda a “reflexividade” proposta por Bourdieu (2010), mas sem deixar caminhar com a etnografia nos/dos interstícios, me colocando partícipe da construção da primeira Licenciatura Intercultural para Povos Indígenas no Maranhão.

A narrativas de criação da LIEBI que (re)organizei para esta pesquisa são parte de um contexto mais amplo das políticas de formação, acesso e permanência de indígenas no ensino superior no Maranhão. Esse cenário tem um percurso histórico. Seu ponto de partida é o *Magistério Indígena* enquanto política de qualificação de professores e professoras indígenas nos de 1990, seguido da instituição de políticas de ação afirmativa, como as cotas étnico-raciais com a destinação de vagas específicas para indígena no âmbito da UFMA e da UEMA em 2007 e 2010 respectivamente e, por fim, a criação de um

programa para a formação de professores e professores indígenas pelo qual foi dado ignição a Licenciatura Intercultural Indígena na UEMA em 2016.

Nessa (re)construção histórica da LIEBI no Maranhão contei ainda com a realização de entrevistas com membros daquela comunidade acadêmica. Coordenadores, docentes e monitores com quem convivi e que, conjuntamente, *carregamos o piano*¹⁷ ao longo de quase toda a execução do curso.

Não posso esquecer que, como integrante da equipe da LIEBI desde 2016, minhas memórias foram importantes registros para a recomposição dos contextos de acontecimentos de formação do curso. Penso que é necessário dizer que essas memórias não são artefatos individuais que estão sob o total domínio ou sob as quais detenho uma verdade absoluta ou encerrada. Gosto de pensar como Halbwachs (2003) para quem “nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos”. (HALBACHS, 2003, p. 30)

Nos capítulos 2 e 3 do texto, apresento uma etnografia da LIEBI, seus espaços, seu funcionamento e os contextos de interação que nela se desenrolaram. Nessa etnografia, o leitor e a leitora encontrarão uma profusa mistura entre o uso de categorias de “experiência próxima” e de “experiência distante” (GEERTZ, 2012), já que me encontro numa encruzilhada de caminhos e posições nessas minhas relações com a Licenciatura Indígena.

Tentei pensar etnograficamente a LIEBI do ponto de vista das teorias do contato interétnico, sobretudo a partir das noções de “fricção interétnica” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976) “processo de territorialização” (PACHECO DE OLIVEIRA, 1999) e das “cosmologias do contato e pacificação do branco” (RAMOS e ALBERT, 2002). Essas categorias analíticas deram suporte as minhas análises quando dei ênfase aos seguintes aspectos: a) aos contextos de interação entre os diferentes povos dentro do curso; b) à relação que foi se estabelecendo entre os saberes desses indígenas e os conteúdos curriculares

¹⁷ Em muitos momentos, sobretudo durante o encerramento de uma etapa do curso, a professora Marivania Furtado agradecia de forma especial à equipe executora do curso, pessoas que se dedicaram de forma muito intensa ao projeto, ou seja, pessoas com as quais ela podia contar para “carregar o piano”, fazer o curso acontecer. (FONTE: Cadernos de campo do autor 2016-2022).

aprendidos ao longo da formação; c) às expectativas de futuro que passaram a ser vislumbradas pelos cursistas durante a graduação.

Enfatizo que, as discussões que empreendo nesses primeiros capítulos são de fundamental importância para que o leitor e a leitora se sintam ambientados de forma satisfatória, de modo que este primeiro percurso (introdução, capítulos 1, 2 e 3) são imprescindíveis para que seja possível compreender as proposições analíticas que apresento no capítulo 4, o momento final do texto.

No capítulo 4 desta tese, tratei de compreender que sentidos e significados alguns e algumas acadêmicos indígenas elaboraram de suas próprias experiências acadêmicas. Para tanto, me debrucei sobre um extenso material etnográfico registrado em meus cadernos de campo, onde constam descrições de alguns discursos enunciados, das interações durante as aulas e em outras atividades na LIEBI, do processo de produção acadêmica dos/das cursistas e depoimentos (soltos) que fui colhendo ao longo do curso.

A partir da organização e análise desse material procurei compreender – sem desconsiderar todos os limites semânticos implicados nesse processo – como os sentidos e significados produzidos das e nas experiências desses cursistas poderiam ser indicativos das (im)possibilidades da interculturalidade no âmbito da formação acadêmica.

Na intenção de discutir as (im)possibilidades da interculturalidade no âmbito da formação superior específica e diferenciada para Povos Indígenas, também tomei como fonte de análise o processo de produção acadêmica de alguns e algumas cursistas, em sua maioria da turma de Ciências Humanas, mas também algumas produções de estudantes de Ciências da Natureza e Ciências da Linguagem.

Nas produções analisadas identifiquei um forte apelo político e cultural em torno da manutenção de certos aspectos da indianidade dos povos que seus autores julgam como importantes e necessários para que haja um futuro às novas gerações. O que chama atenção é que em uma parte significativa dos e das cursistas com quem interagi, um sentimento de que os povos indígenas e suas identidades culturais estão sob constante ameaça e que, talvez, a criação de uma aliança como os saberes não-indígenas possa ser uma potente estratégia de resistência.

Espero que, ao fim dessa minha caminhada seja possível retribuir ou colaborar com a atualização desses campos temáticos, somando minha contribuição às que me antecederam, e contando que elas possam continuar fomentando outros trabalhos de pesquisa entre e com os Povos Indígenas, a partir de princípios anticoloniais e libertários, seja do ponto de vista político, seja do ponto de vista epistemológico.

2. A FORMAÇÃO DAS LICENCIATURAS INTERCULTURAIS INDÍGENAS NO BRASIL E NO MARANHÃO

Neste capítulo, pontuo alguns processos históricos da criação e implementação das Licenciaturas Interculturais Indígenas no Brasil. Essas ações estiveram inseridas no campo mais amplo das discussões sobre a formulação de políticas de ação afirmativa para o acesso e permanência da população negra e dos povos indígenas aos espaços de ensino superior no país.

Também procurei historicizar o desenrolar das ações afirmativas para povos indígenas nos âmbitos das Universidade Federal do Maranhão e da Universidade Estadual do Maranhão. Descrever o estabelecimento de políticas específicas voltadas ao acesso e permanência de indígenas nessas universidades foi importante no sentido de entender as configurações que estruturam as relações entre essas pessoas e as instituições e suas burocracias.

Elaborei um quadro geral da *trama* burocrática acerca da dinâmica de elaboração e dos processos de implementação da LIEBI. Para entender, da forma mais inequívoca e aproximada possível as experiências dos acadêmicos indígenas na Licenciatura Intercultural Indígena, é importante conhecer os meandros da constituição do curso, (re)fazendo o percurso do ponto de partida ao ponto de chegada, que pressupõe novas ‘partidas’.

2.1 O percurso até as licenciaturas interculturais indígenas no Brasil

Antes de tudo, é preciso pontuar que as chamadas Licenciaturas Interculturais Indígenas são uma iniciativa governamental em resposta às demandas de alguns Povos e organizações indígenas no Brasil. Com mais intensidade a partir dos anos de 1990, passaram a reivindicar formas específicas de acesso e permanência ao ensino superior, seja para a qualificação profissional com vistas a autogestão de suas escolas ou para a formação de novos quadros de lideranças que representem e defendam suas questões e causas, como bem apontam Paladino e Almeida (2012).

Compreensão semelhante se encontra nas análises que Lima e Barroso-Hoffmann (2007) fazem quando apontam para a existência de duas perspectivas distintas no que se refere à busca dos povos e organizações indígenas por ensino superior: a formação específica para professores e professoras indígenas

e a necessidade de gestão dos territórios demarcados e o estabelecimento de uma nova configuração na relação entre Povos indígenas e Estado brasileiro.

Uma primeira resposta a essas demandas passou a ser desenhada

com a aprovação da Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes da Educação Nacional-LDBEN) que definiu as diretrizes pedagógicas específicas para formação de professores indígenas e estabeleceu um prazo para que se formassem adequadamente para trabalhar nas respectivas escolas (...) começaram a surgir em todo o Brasil, a partir de 1997, diversos cursos de magistério indígena intercultural em nível médio, o que possibilitou a formação de professores indígenas para atuar na Educação Infantil e no ensino fundamental, principalmente nos anos iniciais. (OLIVEIRA, 2016, p. 9)

No entanto, mais especificamente, é a partir de 2005, no âmbito do Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND) do Ministério da Educação (MEC), que ganham mais força as iniciativas acadêmicas para a promoção de projetos que tivessem como objetivo a construção de espaços de formação universitária específicos para Povos Indígenas, algo que já estava ocorrendo por conta da política dos *Magistérios Indígenas* em curso desde os anos 1990.

O PROLIND foi uma iniciativa do Ministério da Educação, por intermédio da SECADI/MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, com apoio da Secretaria de Educação Superior (SESU) e execução financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para o cumprimento de suas atribuições de responder pela formulação de políticas públicas de valorização da diversidade e promoção da equidade na educação. O PROLIND foi criado para apoiar projetos de cursos de licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas para o exercício da docência nas escolas indígenas, que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização do estudo de temas relevantes, tais como línguas maternas, gestão e sustentabilidade das terras e culturas dos povos indígenas. Os projetos apoiados deveriam também promover a capacitação política dos professores que atuassem na docência aos indígenas, como agentes interculturais na promoção e realização dos projetos de suas comunidades. (OLIVEIRA, 2016, p. 10)

Os Povos Indígenas no Brasil têm enfrentado obstáculos no processo de ingresso e permanência no ensino superior. Segundo Oliveira (2016), a partir do PROLIND, pode-se afirmar que algumas instituições acadêmicas passaram a se abrir para um diálogo com os Povos Indígenas o que possibilitou uma inter-relação entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes ancestrais dos Povos

Indígenas. No entanto, o MEC não foi o pioneiro nesse processo. No início do século a Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT) criou a primeira Licenciatura Intercultural Indígena do país¹⁸.

A partir desse contexto, algumas propostas para articular o ingresso de indígenas ao ensino superior passaram a ser pensadas. Entre elas a reserva de vagas nos cursos regulares das universidades, como nos casos da UNB, da UFMA e muitas outras. E mais tarde já em 2012, a Lei de Cotas.

2.1.1 Seguindo e tecendo o fio da meada

No que tange aos espaços de discussão e a preocupação sobre a construção de propostas de formação superior específicas para Povos Indígenas, estas se intensificaram no final dos anos 1980. É nessa década que a demanda pela qualificação de professores e demais indígenas começa a se ampliar o que incide diretamente na procura por nível superior.

Nesse sentido, o histórico apresentado vai seguindo essas nuances dos diferentes trâmites que foram resultando em ações para a efetivação da presença dos povos indígenas no ensino superior.

Nesse percurso, destaco a atuação conjunta da Organização Geral dos Professores Tikuna Bilingues, da Comissão de Professores Indígenas do Amazonas e de Roraima, da Comissão Pró-Índio do Acre, do Centro de Trabalho Indigenista, do Instituto Socioambiental e do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), que enquanto entidades da sociedade civil organizada promoveram articulações que resultariam em pressões frente ao poder público.

O tensionamento provocado por essas organizações foi fomentando o cenário para a proposição de políticas públicas específicas para atender a demanda dos povos indígenas por formação acadêmica e qualificação profissional. De forma (in)direta, essas articulações resultariam, mais tarde, nas políticas de reserva de vagas nas Universidades e na criação das Licenciaturas Interculturais Indígenas (SANTOS, 2016).

¹⁸ Para além da importância da criação do PROLIND pelo MEC, nem todas as instituições que executaram Licenciaturas Indígenas contaram com o fomento, como é o caso da própria UEMA, como destacarei adiante, que executou a LIEBI na ausência dos recursos do Programa.

Uma primeira iniciativa que corroborou para a reverberação da pauta por formação superior levantada pelos povos indígenas foi a criação, em 1989, do Centro de Formação Indígena em Goiânia, coordenado por Ailton Krenak. Segundo Weber (2007), esse teria sido um

primeiro passo na direção da formação em nível superior para os povos indígenas que foi dado logo após esta Constituição [...]. O centro objetivava formar indígenas em diversas áreas, entre elas Agronomia e Direito, para compor um quadro de profissionais capacitados no diálogo entre os conhecimentos tradicionais indígenas e os conhecimentos científicos ocidentais, para construir, diretamente junto ao Estado-nação, novas redes de relações sociais (WEBER, 2007, p.84)

Desse ponto adiante a explosão da procura por formação acadêmica entre os povos indígenas ganha força e passam a surgir iniciativas concretas de implementação de políticas de acesso ao ensino universitário. Segundo Santos (2016), esse *boom* da busca dos indígenas por formação acadêmica se deu pela

necessidade de profissionais indígenas qualificados e inseridos em contextos políticos e socioculturais que colaborassem com a luta pela conquista de autonomia e de sustentabilidade de cada povo, sem prejuízo para suas culturas, línguas e conhecimentos (SANTOS. 2016, p.33).

A exemplo disso, a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO), em parceria com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), passa a discutir os processos de ampliação do acesso ao ensino superior para indígenas. Já em 1994, uma diretriz específica da Universidade Federal de Roraima (UFRR), em parceria com a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR) é aprovada para garantir o ingresso de indígenas aos cursos da universidade (SANTOS 2016).

Ainda nos 1990, os chamados Magistérios Indígenas corroboram no fortalecimento da demanda por nível superior para indígenas em nosso país. Nesse mesmo contexto ocorre o I Seminário sobre Ensino Superior Indígena, a partir de uma articulação entre UFRR e OPIR (WEBER, 2007).

Em 2001, se desenrolam algumas iniciativas no processo de implementação de políticas específicas no que tange ao acesso de indígenas ao ensino superior e à implementação de cursos diferenciados. No âmbito do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação (MEC) se iniciaram as discussões sobre a criação e implementação de programas especiais para a

formação de professores indígenas em nível superior. Nesse contexto, é apresentado um Plano Nacional de Educação, que em seu item 9, meta 17, estabelece a implementação de programas especiais que visem a formação de docentes indígenas em nível superior. Tal iniciativa deveria contar com o apoio de universidades e outras instituições de ensino superior.

Ainda no mesmo ano, a Coordenação Geral de Educação passou a discutir a realização de parcerias e convênios com IES públicas e privadas com o objetivo de criar cursos e programas específicos para Povos Indígenas no ensino superior.

No entanto, antecipando qualquer diretriz em âmbito nacional que indicasse a efetivação de uma política unificada e específica para atender a demanda em questão, a Universidade Estadual do Mato Grosso abre a sua primeira turma do Curso de Licenciatura Intercultural voltada exclusivamente para indígenas.

No ano seguinte, 2002, a OPIR enviou um ofício ao Conselho Nacional de Educação (CNE) solicitando que este órgão atentasse à

“necessidade de formação dos professores indígenas em nível universitário de modo a atender as exigências e garantias da legislação nacional de educação (Constituição Federal de 1988, LDB, Resolução 03 do CNE, Plano Nacional de Educação, dentre outras)” (Parecer CNE/CP 10/2002, p. 1 apud WEBER, 2007).

Neste mesmo parecer, Carlos Roberto Jamil Cury, que na época integrava o CNE, afirmou que deveria existir um comprometimento com a formação de professores indígenas em nível superior. Muito provavelmente, as discussões concernentes a esta pauta específica tiveram sua parcela de contribuição na construção da Lei 10.558/2002, que criou o “Programa Diversidade na Universidade”. Essa nova legislação pretendeu fomentar a elaboração de políticas públicas visando o acesso de afrodescendentes e indígenas ao ensino superior.

Durante o primeiro governo Lula, em 2003, o MEC continuou a tentar estruturar metas governamentais para a educação indígena, entre elas a questão da formação de professores indígenas. Esse movimento culminou na formação de um grupo de trabalho por meio da Secretaria de Educação Superior (SESU). Nele, contou-se com a participação de representantes de alguns povos

indígenas, da Fundação Nacional do Índio, de universidades e organizações não-governamentais. O objetivo desse grupo era discutir a concepção e execução de políticas de ação afirmativa para os povos indígenas.

Entre os anos de 2003-2004, a então Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (SECAD) passou a realizar ações para incentivar a formação de professores indígenas em nível superior. No mesmo contexto, o Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED) do departamento de Antropologia Social do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (MN/UFRJ), lançou o “Projeto Trilha de Conhecimentos” (PTC), que teve como principal mote a inclusão dos povos indígenas no ensino superior do Brasil. No mesmo ano, o PTC realizou, com apoio do BID e da Fundação Ford, o Seminário “Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil”.

Nesse complexo cenário é que se tem o lançamento do PROLIND em 2005, um programa “fortemente marcado pela necessidade de formar e titular professores indígenas no terceiro grau, mas com uma abertura para pensar na formação de profissionais indígenas em outros cursos” (LIMA e BARROSO-HOFFMANN, 2007, p. 13-14).

Segundo esses autores, o PROLIND nasce com os seguintes objetivos:

mobilizar e sensibilizar as instituições de ensino superior, com vistas à implantação de políticas de formação superior indígena e de Cursos de Licenciaturas específicas; mobilizar e sensibilizar as instituições de educação superior, com vistas à implantação de políticas de permanência de estudantes indígenas nos Cursos de Graduação; promover a participação de indígenas como formadores nos cursos de licenciaturas específicas. Para tanto, o primeiro edital do programa estabeleceu uma concorrência pública para um total de R\$ 2.700.000,00 (dois milhões e setecentos mil reais) para serem distribuídos a universidades que concorreram a três eixos de modalidades de ações: 1. Implantação e manutenção de Cursos de Licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas em nível superior; 2. elaboração de projetos de Cursos de Licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas em nível superior; 3. permanência de alunos indígenas na educação superior, bem como a mobilização e sensibilização das comunidades acadêmicas para esse propósito (LIMA e BARROSO-HOFFMANN, 2007, p.16)

Em decorrência do lançamento do PROLIND, já no ano de 2006, são criadas algumas Licenciaturas Interculturais Indígenas em quatro universidades

públicas do país, a saber: a Universidade Federal de Goiás; a Universidade Federal de Minas Gerais; a Universidade Federal da Grande Dourados; e a Universidade Estadual do Amazonas.

Ainda em 2006, membros do Ministério da Educação; da Secretaria de Educação Superior; da Secretaria de Educação a Distância Alfabetização e Diversidade; do Projeto Trilha de Conhecimentos; da Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO); da Fundação Nacional do Índio e da Fundação Ford realizam o primeiro seminário nacional de avaliação do PROLIND, que aconteceu na Universidade de Brasília. O objetivo desse encontro foi discutir o andamento (possibilidades e obstáculos) das primeiras Licenciaturas Indígenas fomentadas com recursos do Programa, bem como o futuro impacto (objetivos e metas) dessa iniciativa sobre os contextos escolares e organizativos dos povos indígenas assistidos por tal política.

Em 2007, foi a vez da Universidade Federal do Amazonas, da Universidade Federal de Rondônia e da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul darem início às atividades de seus cursos de Licenciatura Intercultural Indígena.

Na Região Nordeste, Pernambuco é o primeiro a conduzir a realização de uma Licenciatura Intercultural Indígena no ano de 2008. O estado tem uma forte presença de povos indígenas em “processo de territorialização” (OLIVEIRA, 1998) e o acesso ao ensino superior foi e tem sido uma estratégia para fortalecer a luta desses povos por reconhecimento.

Em 2010, a SECAD realizou um levantamento sobre a situação do PROLIND e identificou que, no país, estavam em curso 23 Licenciaturas Interculturais Indígenas, resultado alcançado em menos de uma década e que abarcava muitos estados da federação, com exceção de alguns, incluindo o estado do Maranhão que, mesmo com uma forte presença de diversos povos indígenas falantes de suas línguas originais, ainda não tinha entrado na *rota* das Licenciaturas Indígenas por via do PROLIND.

Somente a partir da lei 11.416/11 a oferta da educação superior para os Povos Indígena passa a ser garantida, sobretudo no que toca a questão da assistência estudantil e estímulo à pesquisa. Essa definição é resultado do próprio processo de amadurecimento das articulações dos povos e movimentos

indígenas em torno dessa pauta, o que em si já é um demonstrativo do fortalecimento político e intelectual desses povos e movimentos.

Em 27 de agosto de 2013, o Ministério da Educação - através da SECADI (antiga SECAD), da SESU, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE) - realizou o lançamento do edital de convocação nº 2 PROLIND, dando sequência ao programa e ao fomento às iniciativas de criação de cursos na área das Licenciaturas e Pedagogias Interculturais para a formação de professores e professoras indígenas em instituições de ensino superior.

É nesse mesmo contexto de lançamento deste edital que se intensifica, no Maranhão, uma mobilização realizada por representações indígenas do estado, entidades governamentais e não governamentais da sociedade e diferentes instituições de ensino (básico, tecnológico e superior), reunidas em torno do GT EI (Grupo de Trabalho em Educação Indígena). Dessa articulação deliberou-se que a UEMA deveria elaborar um projeto de curso de Licenciatura Intercultural Indígena, o que resultaria na LIEBI, em 2016. Mais adiante analiso em detalhes esse processo.

No quadro abaixo, sistematizei os processos e contextos descritos e que resultaram no surgimento das Licenciaturas Indígenas e outros acontecimentos ligados ao estabelecimento de ações afirmativas em âmbito nacional e as implicações desses eventos para a criação da LIEBI no Maranhão.

Quadro 1 – Cronologia para entender a criação e implementação das Licenciaturas Indígenas no Brasil¹⁹

ANO	CONTEXTO/ACONTECIMENTO
Anos de 1980	Ampliação da demanda por professores e demais indígenas qualificados potencializa a procura por nível superior.
Anos de 1980	A atuação da Organização Geral dos Professores Tikuna Bilingues, da Comissão de Professores Indígenas do Amazonas e de Roraima, da Comissão Pró-Índio do Acre, do Centro de Trabalho Indigenista, do Instituto Socioambiental e do Conselho Indigenista Missionário na formulação de uma nova legislação que resultaria nas Licenciaturas Interculturais.

¹⁹ É importante destacar que a confecção deste quadro representa apenas uma tentativa de sistematizar e didatizar um conjunto de acontecimentos que desembocaram em várias tomadas de decisão, articulações e conquistas. A complexidade de tais eventos e seus atores jamais poderá ser traduzida em sua totalidade cabendo apenas aos que analisaram, analisam e analisarão tais fatos um exercício interpretativo limitado e, como diria Strathern (2013), “fora de contexto”.

1989	Criação do Centro de Formação Indígena sob a coordenação de Ailton Krenak
Anos de 1990	Intensificação da procura por formação acadêmica entre os Povos Indígenas
1990	Discussão dos processos de ampliação do acesso ao ensino superior para indígenas pela PUC/GO em parceria com a FUNAI.
1994	Aprovação do ingresso de indígenas na UFRR, em colaboração com a Organização dos Professores Indígenas de Roraima.
1996	Início do Magistério Indígena no Maranhão.
Início dos anos 2000	Fortalecimento da demanda por nível superior para indígenas em decorrência das experiências de Magistério Indígena.
2000	Realização do Primeiro I Seminário sobre Ensino Superior Indígena na Universidade Federal de Roraima.
2001	- Publicação em 19 de abril da lei 13.134 que garante a reserva de 3 vagas destinadas aos indígenas do Paraná. - Discussão sobre a criação e implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior no âmbito do Conselho Nacional de Educação - Criação da Primeira Turma e Curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT) - Discussão da realização de parcerias e convênios com IES públicas e privadas com o objetivo de criar cursos e programas específicos para Povos Indígenas no ensino superior pela Coordenação Geral de Educação (CGE). - Criação da lei 10.172 que determina a necessidade de formular programas para a formação de professores indígenas.
2002	- Emissão, por Carlos Roberto Jamil Cury, membro do Conselho Nacional de Educação, do parecer 010/2002 onde afirma que deve existir um comprometimento com a formação dos professores indígenas em nível superior. Esse parecer foi produzido em resposta à solicitação da OPIR. - Criação pela Lei 10.558 do Programa Diversidade na Universidade, que em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento, pretende subsidiar a elaboração de políticas públicas visando o acesso de afrodescendentes e indígenas ao ensino superior.
2003	- Criação da Licenciatura Intercultural de Roraima junto ao Núcleo Isikirin, como resultado do I Seminário sobre Ensino Superior Indígena. - Execução de ações para incentivar a formação de professores indígenas em nível superior passam a ser discutidas no âmbito da SECAD/SECADI.
2004	- Formulação da política de ação afirmativa para negros e indígenas da Universidade de Brasília. - Fornecimento de subsídios pelo Projeto Trilhas de Conhecimento (UFRJ/MN) para subsidiar iniciativas de ações afirmativas para Povos Indígenas nas Universidades com recursos da Fundação Ford e do BID, dentre elas o Seminário Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil.

2005	- Realização, pelo MEC, da primeira convocatória para o PROLIND. - Execução de ações para a promoção de ações afirmativas para estudantes indígenas pela Universidade Federal do Paraná.
2006	- Criação das Licenciaturas Interculturais Indígenas da UFG, UFMG, UFGD e UEA. - Realização do Seminário Nacional de Avaliação do PROLIND na Universidade de Brasília reunindo MEC, SESU, SECAD, PTC, UNESCO, FUNAI e FUNDAÇÃO FORD). - Formatura da primeira da Licenciatura Intercultural da UNEMAT.
2007	Criação das Licenciaturas Interculturais Indígenas da UFG, UFGD, UFMG, UFAM, UFRO, UEA e UFMS.
2008	- Criação da Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE. - Criação do Programa “Educação Superior Indígena Intercultural” (PROESI) pela UNEMAT.
2010	Funcionamento de 23 Licenciaturas Interculturais, segundo relatório da SECADI.
2011	Criação da lei 12.416/11 que dispõe sobre a oferta da educação superior para os Povos Indígenas (assistência estudantil e estímulo à pesquisa).
2012	Criação da lei 12.711 (Lei de Cotas). No mesmo ano o decreto 7.824 é editado para regulamentar a Lei de Cotas.
2013	Lançamento do edital PROLIND pelo MEC, no âmbito do qual a UEMA apresentará proposta a ser analisada.
2013-15	Realização dos trabalhos para a criação do projeto da primeira Licenciatura Intercultural para a educação básica indígena do Maranhão para submissão ao PROLIND.
2016	Criação da Primeira Licenciatura Intercultural para a educação básica indígena do Maranhão no âmbito da Universidade Estadual do Maranhão
2016	Início das atividades da LIEBI na UEMA.

Elaboração do autor. Fontes: Lima e Barroso-Hoffmann (2007), Weber (2007), Oliveira (2016;2022), Santos (2016) e Paladino e Almeida (2012), Cardoso (2020) e Nunes (2021). **(org.)** MUNIZ, 2022.

Procurei reconstruir o percurso mais amplo do surgimento das Licenciaturas Indígenas no país no intuito de destacar que, ainda que pioneira no Maranhão, a LIEBI não foi um dos primeiros cursos a serem criados no país.

O quadro elaborado, para além de fornecer elementos que nos permitem situar historicamente a criação das Licenciaturas Interculturais no Brasil, nos possibilita ainda a elaboração de um mapeamento onde é possível observar a distribuição espacial desses cursos.

Pelo quadro também se torna possível destacar que as experiências com Licenciaturas Indígenas longe de nascerem como um projeto nacional, são antes de tudo germinadas a partir de articulações locais/regionais que foram amadurecendo e se complexificando até que esses processos ganhassem corpo de um projeto mais amplo e abrangente

Entendo como tardia a efetivação do projeto de Licenciatura Indígena no Maranhão, visto que o estado possui certo destaque nacional no que toca à questão indígena, por possuir uma diversidade étnica consistente, com povos indígenas falantes de suas línguas originais (quadro incomum, considerando a situação mais ampla de outros povos indígenas do Nordeste) e históricas demandas por formação escolar/acadêmica.

Cabe ressaltar ainda, que o projeto de uma Licenciatura Indígena aconteceu apenas duas décadas depois da criação do primeiro projeto no Maranhão destinado a formação de professores e professoras indígenas em nível de magistério.

Essa configuração nos leva ao seguinte questionamento: a que se deve o adiamento da criação de uma Licenciatura Intercultural Indígena no estado do Maranhão? Minha hipótese é de que uma certa (des)articulação entre o movimento indígena, agentes mediadores e as instituições públicas no estado teria obstaculizado a construção de coalizões para a abertura de caminhos rumo a projetos de ensino superior para os Povos Indígenas.

Na próxima subseção, procuro sumariar o desenvolvimento das políticas de ação afirmativa no âmbito da formação acadêmica específica para indígenas do e no estado, tomando como referência fontes institucionais e alguns trabalhos acadêmicos que colocaram em análise o funcionamento de algumas instituições de ensino superior frente às demandas indígenas por acesso e permanência na universidade.

2.2 Breve histórico sobre as políticas de ação afirmativa para o acesso de indígenas ao ensino superior no Maranhão

Após 20 anos da criação da primeira turma de Magistério Indígena no Maranhão tem-se a realização a primeira Licenciatura Intercultural do Maranhão, Estado marcado por uma intensa diversidade étnico-racial e com muitas demandas no que tange a realidade escolar dos Povos Indígenas, sobretudo no que se refere aos processos de formação de professores indígenas e à presença de não indígenas no ensino e gestão das escolas indígenas.

Até o ano de 2015, “segundo dados da SEDUC, dos 933 professores que lecionam nas escolas indígenas no Estado, 500 não são indígenas e apenas 433

são indígenas” (UEMA, 2021). Esse levantamento foi realizado pela equipe da UEMA e é uma das justificativas para a criação do curso no Estado, no sentido de formar indígenas para assumirem o protagonismo de suas comunidades escolares.

A presença de não indígenas ocupando certos espaços de protagonismo em escolas indígenas ainda tem sido uma característica da situação escolar indígena no Maranhão. No entanto, professores, professoras e organizações indígenas do Estado tem se articulado no sentido de exigir do poder público, políticas que possibilitassem a inversão desse quadro.

Nesse sentido, o processo de qualificação dos professores e professoras indígenas (acesso a formação em nível de graduação e pós-graduação) e de formação em nível superior (sobretudo por meio de licenciaturas interculturais e outros cursos) para aqueles e aquelas que tivessem concluído o ensino médio, passou a ser cada vez mais demandado pelos próprios indígenas, que há tempos vem pressionando o Estado, cobrando atenção a essa demanda.

O acesso ao ensino superior cada vez mais tem sido pensado pelos indígenas como possibilidade de assumirem legitimamente suas escolas em suas terras e aldeias. Nesse sentido, oportunizar equitativamente formas de ingresso às IES a esses sujeitos tem tido cada vez mais urgência.

Foi nesse contexto que, não só em nível de estado, mas em termos nacionais, os debates acerca da criação de uma legislação específica que dê suporte e garanta a presença indígena no ensino superior entraram em movimento. No entanto, é importante destacar que, antes mesmo da formalização de dispositivos jurídicos com finalidades a promover o acesso de indígenas ao ensino superior, em diferentes localidades do Maranhão e do Brasil, alguns indígenas, com recursos próprios e superando obstáculos da má formação escolar e das relações de indiferença com as quais eram tratados pela burocracia estatal (HERZFELD, 2016) ingressaram em cursos de graduação regulares de algumas IES do país²⁰.

No entanto, só é possível reconstituir parte dos processos históricos que que convergiram na construção de políticas específicas que visassem

²⁰ Essa é uma situação que caberia uma outra investigação, que inclusive já foi e tem sido bastante explorada em outros trabalhos (AMARAL, 2010; ANGNES, 2010; DAL’BO, 2010; BRITO, 2016; DOEBBER, 2017.).

oportunizar o ingresso e permanência de indígenas no ensino superior, entendendo que esse movimento como diretamente ligado ao desenrolar das lutas e mobilizações das diferentes organizações e entidades dos diferentes segmentos do movimento negro no Brasil, sobretudo em sua frente pela efetivação de políticas de acesso ao ensino superior específicas para a população negra.

Nos processos de criação de ações afirmativas para garantir o acesso da população negra socialmente vulnerável ao acesso ao ensino superior, esteve acompanhado também da reserva de vagas para indígenas, reconhecida como segmento étnico-racial subalternizado e a quem direitos e dignidade foram negados.

É no final dos anos de 1990 que passa a acontecer o Congresso Nacional de Pesquisadores (as) Negros (as), um evento em âmbito nacional. Nele, a discussão sobre a urgência da instituição de ações afirmativas nas universidades brasileiras esteve sempre presente.

De lá para cá, foi somente em 2002, como já colocado anteriormente, que essas mobilizações tiveram um efeito mais contundente com a criação do Programa Diversidade na Universidade no ano final da gestão Fernando Henrique Cardoso (FHC). Esse programa representou uma conquista no sentido de ter sido um importante resultado alcançado pelas articulações e entidades do movimento negro diante a luta pelo acesso ao ensino superior. No mesmo ano, as Universidades do Estado da Bahia, do Estado do Rio de Janeiro e do Norte Fluminense, como pioneiras, inauguram políticas de ação afirmativa para o acesso de estudantes negros e negras aos cursos oferecidos por essas IES.

No ano seguinte, em 2003, o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) inicia as discussões sobre a urgência de implementação de ações afirmativas nas instituições de ensino superior no Maranhão, o que viria acontecer anos mais tarde, quando a UFMA formularia uma política de ação afirmativa própria.

No mesmo ano, a Universidade de Brasília começou a instituir um plano de metas para a realização de um processo de integração social, étnica e racial, o que do ponto de vista formal poderia ser entendido como uma abertura mais ampla da universidade para as ações afirmativas.

O ano de 2004 é um importante marco para o amadurecimento das ações afirmativas voltadas para o acesso às universidades no Maranhão. Nele, a

cidade de São Luís sediou o III Encontro Nacional de Pesquisadores(as) Negros(as) quando se discutiu de forma mais intensa o processo de elaboração de propostas e medidas para promover e o aumento do percentual de estudantes negros e negras nos cursos de graduação, sobretudo da UFMA, por meio de uma política de cotas.

A realização desse encontro gerou um certo campo de tensão e cobrança para dar celeridade aos processos para a efetivação de políticas de inclusão ao ensino superior nas universidades do estado. A frente dessas articulações esteve o NEAB/UFMA.

Já em 2005, o governo federal, via MEC lançou o primeiro edital PROLIND, como já apontado anteriormente. Os recursos destinados a esse primeiro edital possibilitaram a criação de cursos de Licenciatura Intercultural Indígena ou programas para a permanência de indígenas em cursos regulares de 8 instituições de ensino superior em todo o país²¹.

O biênio 2006-2007 merece destaque, uma vez que nesses anos o Maranhão, a partir da UFMA, passou a realizar seus processos seletivos para ingresso aos cursos da casa reservando vagas a negros e indígenas. A princípio acontece um evento intitulado “Ações afirmativas para além das cotas: seminário para implementação de programa de ação afirmativa na UFMA organizado pelo NEAB. Desse seminário, o núcleo apresentou uma proposta para a implementação de ação afirmativa na universidade.

O desfecho desse trâmite foi a destinação de vagas para negros, pardos e indígenas no vestibular da UFMA em 2007, formalizada a partir da publicação da resolução 501 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da IES. O texto da resolução diz em seu artigo 2º inciso 1º que

as vagas destinadas no Processo Seletivo Vestibular para a categoria cotas no ingresso em 2007 serão assim distribuídas por curso: I - 25 % (vinte e cinco por cento) para candidatos que fizerem opção em concorrer nessa categoria e se autodeclararem negros ou pardos, passíveis de sofrerem discriminação. (UFMA, 2006).

Na mesma resolução, artigo 2º inciso 3, fica estabelecido ainda que

Na categoria Cotas, serão ofertadas duas vagas adicionais por curso, conforme o Anexo III, que desaparecem com o não preenchimento,

²¹ Entre elas UNEMAT, UFRR, UFMG, UEA, UFAM, UFCG, UNEB e UEL.

- I - uma para candidatos que fizerem opção em concorrer nessa categoria e comprovarem por laudo médico serem portadores de deficiências físicas, visuais, auditivas, mentais e múltiplas;
- II - uma para candidatos que fizerem opção em concorrer nessa categoria e se autodeclararem índios. (UFMA, 2006)

Nesse sentido, a partir do ano de 2007, a Universidade Federal do Maranhão, insere-se nos quadros das universidades brasileiras que criaram e executaram uma política de ação afirmativa. Cabe destacar que a instituição dessa política foi resultado tanto dos debates e articulações cujo movimento negro foi protagonista, e que ocorreram entre os anos de 2000 e 2006, conforme apontam Maciel (2009) e Oliveira (2018), mas também da necessidade de atender as novas diretrizes institucionais lançadas pelo MEC e que dizem respeito a discussão sobre a democratização do acesso à universidade.

As expectativas criadas a partir do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Brasileiras (REUNI)²² e sua ênfase no discurso de promoção de ações que visassem a mitigação de desigualdades sociais que acabavam impactando o cenário do ensino superior no Brasil, também mobilizaram a UFMA a dar urgência a questão das cotas.

Apesar do envolvimento (NEAB) frente às demandas da população negra, sobretudo no que tange ao acesso e permanência ao ensino superior, como apontam Maciel (2009) e Oliveira (2018), esse processo de construção e implementação dessa política afirmativa na UFMA poderia ter incentivado e proposto uma participação mais efetiva do movimento negro e de outras representações da população negra no Maranhão. Ademais, excluiu representações, movimentos e articulações indígenas, que de maneira alguma participaram de seu processo de elaboração. A política acabou sendo criada e implementada sem que uma escuta e participação adequada de seus principais demandantes e público-alvo fosse ouvido e pudesse colaborar com os debates.

Segundo Maciel apud Oliveira, Menezes e Amaral (2020), a elaboração da política afirmativa na UFMA tomou como norte as experiências que outras IES acumularam acerca dessa questão. Por outro lado, a realização da III Conferência de Pesquisadores/as Negros/as ocorrida em 2004 em São Luís

²² 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.

também catalisou as discussões, debates e articulações direcionadas à efetivação de ações afirmativas, sobretudo no âmbito educacional.

Para Oliveira, Menezes e Amaral (2020),

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 visando implementar um programa de ações afirmativas. Nesse momento, a instituição solicita a ampliação dos grupos minoritários a serem contemplados pelo Programa proposto pelo Núcleo: os portadores de necessidades especiais e os povos indígenas. A proposta do Programa de Ação Afirmativa foi resultado de quase três anos de debates e discussões realizado pelo NEAB e será finalizado em 2006. (OLIVEIRA, MENESES e AMARAL, 2020, p.41)

Conforme o trabalho de investigação das pesquisadoras, os indígenas só foram incluídos como público da política afirmativa de forma secundária e muito em função do processo de participação da UFMA no movimento de reestruturação das IES federais, que estabeleceu como princípio a formulação de estratégias para mitigar desigualdades e discriminações no Brasil.

Nesse sentido, a partir de tais definições, todos os cursos de graduação da UFMA passaram a contar com um reserva de vagas destinadas especificamente a indígenas. Essas vagas pertenciam ao conjunto maior de “cotas”, que eram 50% do total de vagas e incluíam pessoas negras, pardas e oriundas do ensino público.

Paralelamente a esse contexto, o PROLIND lançava o seu segundo edital no ano de 2008. Doze universidades foram contempladas²³.

Já em 2009, a Resolução de nº 677, aprovada pelo CONSEPE efetiva o Sistema Nacional Unificado de Seleção para Ingresso no Ensino Superior, o Novo ENEM. No entanto, isso não representa nenhum risco institucional à resolução 501 de 2006, visto que o documento que versa sobre a adesão ao Novo ENEM, em seu artigo 2º, esclarece que a resolução deve

preservar a autonomia universitária desta IFES, definindo que a adesão só será continuada em anos posteriores depois da avaliação dos resultados alcançados, que ficará a cargo da Comissão Permanente de Vestibular - COPEVE, a ser apreciada e, se for o caso, homologada por este Conselho Superior. (UFMA, 2009)

²³ Entre elas UNEB, UECE, UNEAL, UFCG, UFPE, UFAM, UFGD, UFC, UFG, UNIFAP, UFMS e UFSC.

Nesse sentido, a política interna da UFMA estaria mantida, mesmo com a adesão ao Novo ENEM, uma proposta que pertencia ao bojo do REUNI ao qual à UFMA também havia aderido, como já apontado.

Considerando agora as movimentações para a garantia de ações afirmativas de acesso às universidades do Maranhão que se deram na esfera da UEMA, foi somente a partir de 2010, com o sancionamento da lei estadual 9.295/10, que se instituiu o Sistema Especial de Reserva de Vagas na Universidade para os estudantes oriundos de comunidades indígenas e estudantes negros.

Segundo Nunes (2011),

as discussões têm início com a proposta do deputado estadual Chico Gomes, que teve seu projeto de lei vetado pela governadora Roseana Sarney. Entretanto, a Assembleia Legislativa derrubou o veto, aprovando, em 2010 (...). (p.101)

Santos e Cantanhede (2019) aponta ainda que

a vigência desta última lei entrou em vigor (sic) no ano seguinte. Em 2011, já era possível encontrar a reserva de vagas para candidatos negros no edital do vestibular. Dessa forma, o Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior (PAES) passou a ter seu sistema de preenchimento de vagas de maneira bipartida. Além do Sistema Universal, desde 2011 a seleção de alunos conta também com o Sistema Especial de Reserva de Vagas¹⁰, dispondo 10% das vagas para candidatos negros e indígenas, provenientes de escolas públicas, que optarem por cursos de graduação. (p.4)

Encontrei uma certa dificuldade em localizar trabalhos (artigos, monografias, dissertações e teses) sobre o processo de implementação de uma política de cotas na Universidade Estadual do Maranhão. As buscas virtuais – inclusive aos acervos das principais IES do Estado e de outras - quase sempre resultaram em achados de ordem jornalística ou nas ditas publicações oficiais que davam destaque à criação da lei.

Considerando outra vez as movimentações do cenário nacional, em 2011 a criação da lei 12.416 altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96) que passou a dispor também sobre a oferta de

educação superior para povos indígenas como outra obrigação do estado brasileiro.

O texto da lei diz em seu artigo. 79, inciso 3 que

no que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais. (BRASIL, 2011).

Tal texto constitucional representa um movimento para contemplar a demanda dos povos indígenas ao acesso aos espaços de ensino superior. Como já colocado anteriormente, muitas iniciativas pontuais em diferentes universidades do país já haviam efetivado seus sistemas próprios de reserva de vagas para indígenas.

A criação do PROLIND nos idos de 2005 não pode ser colocada como uma política fixa para a promoção da diversidade sociocultural nas universidades brasileiras, exatamente por se tratar de um fomento, algo que não estava garantido em lei, mas que dependia das vontades políticas do chefe do poder executivo e, portanto, poderia ser extinto a qualquer momento.

Com a alteração da LDB em 2011 chegamos ao importante ano de 2012. Adjetivo a data como 'importante' visto que, do ponto de vista das lutas dos movimentos e organizações negras do país, ela é um marco.

É nesse ano que a lei 12.711 (Lei de Cotas) é promulgada no sentido de definir que as instituições de ensino superior vinculadas a Ministério da Educação e os institutos federais de ensino técnico de nível médio deveriam garantir a reserva de 50% de suas vagas para pessoas negras, indígenas e deficientes, cuja origem escolar tivesse sido a escola pública.

A lei produziu um profundo e contundente impacto na composição étnico-racial nos espaços universitários. No entanto, muitos obstáculos práticos e normativos se puseram no caminho de sua efetivação, desde a elaboração de comissões e estâncias de fiscalização do cumprimento da lei, da irrupção de casos de fraude de pertencimento étnico-racial, até a construção das formas para impedi-las e superá-las, precisaram ser vencidos e continuam sendo.

Ademais, quando damos enfoque ao modo como a lei afetou as experiências indígenas rumo à formação acadêmica, muito tem se discutido sobre como apenas garantiu o direito formal desses povos ao acesso ao ensino

superior, sem necessariamente garantir atenção plena aos desafios que muitos indígenas vivenciam para se fazer presentes numa sala de aula na universidade, como apontam Doeber e Brito (2017) e Oliveira (2018).

De toda forma, nos últimos 10 anos, desde a criação da Lei de Cotas, muitas experiências e análises foram vividas e elaboradas em diferentes espaços educacionais no território brasileiro. Havia uma expectativa de que no ano de 2022 a lei e suas implicações formais e práticas passassem por uma grande avaliação no sentido de colocar em avaliação a sua manutenção ou encerrá-la. Para tanto, seria também necessário pautar tal decisão na análise de outros indicadores que nos ajudam a entender as relações étnico-raciais no Brasil e medir o avanço ou recrudescimento do racismo no país.

Infelizmente, apesar de alguns avanços formais que garantiram respaldo a um conjunto de iniciativas para reduzir e combater a discriminação e segregação racial no país, vide as leis 10.639/03, 11.645/08 – que versam sobre o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas –, a Lei no 12.288/10 que criou o Estatuto da Igualdade Racial e mesmo a Lei de Cotas, não foram suficientes para dirimir o racismo e suas implicações às vidas da população negra e indígena do país a ponto de tornarem-se prescindíveis meios de promoção de ações afirmativas.

Ainda no de 2012, em face da ‘Lei de Cotas’ apresentar uma série de desafios institucionais relacionadas a sua operacionalidade, foi necessário criar critérios normativos que tornassem exequível aquilo que estava previsto em lei. Nesse contexto, o decreto 7.824 e a portaria normativa 18° foram editadas para:

- a) definir as condições as condições gerais de reservas de vagas, estabelecendo a sistemática de acompanhamento das reservas de vagas e a regra de transição para as instituições federais de educação; (BRASIL, 2012).
- b) estabelecer os conceitos básicos para aplicação da Lei 12.711/12, prevendo modalidades de reservas de vagas e as fórmulas para cálculo, fixando as condições para concorrer às vagas reservadas e estabelecendo a sistemática de preenchimento de vagas reservadas. (BRASIL, 2012)

Em tese, tais medidas tornariam possível a aplicação daquilo que legalmente estava disposto, considerando alguns obstáculos, supostamente aparentes, que as universidades enfrentariam para a efetivação dessa ação afirmativa.

Outros procedimentos de ordem mais burocrática foram sendo pensados no sentido de tentar continuar auxiliando o cumprimento da lei e atender demandas de estudantes indígenas e outros matriculados em instituições de ensino superior federais em todo país. Em 2013, o MEC institui, por meio da Portaria Normativa nº 389, o Programa Bolsa Permanência (PBP).

Segundo a portaria, em seu artigo 3º, o Programa Bolsa Permanência tem por objetivos “viabilizar a permanência, no curso de graduação, de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas” (MEC, 2013, p. 1). O texto do documento destaca ainda, em seu 4º artigo que

a Bolsa Permanência é um auxílio financeiro que tem por finalidade minimizar as desigualdades sociais, étnico-raciais e contribuir para permanência e diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica (...) A Bolsa Permanência para estudantes indígenas e quilombolas, matriculados em cursos de graduação, será diferenciada em decorrência das especificidades desses estudantes com relação à organização social de suas comunidades, condição geográfica, costumes, línguas, crenças e tradições, amparadas pela Constituição Federal. (MEC, 2013, p. 2)

Naquele mesmo ano, outros esforços institucionais cuja pretensão era atender algumas demandas educacionais dos povos indígenas também foram registrados, como o lançamento do terceiro edital do PROLIND. Cabe registrar que, no levantamento feito OLIVEIRA (2018), nota-se que além de universidades como UFES, UEPA, USP, UFMS, UNESPAR, UFT e UFGD, a Universidade Estadual do Maranhão, primeira universidade do estado a concorrer ao edital do Programa, teve seu projeto de criação de uma Licenciatura Intercultural Indígena “pré-aprovado”. O desenrolar da criação e implementação do curso será mais bem descrito na subseção seguinte.

Alguns anos mais tarde, em 2016, a UFMA volta a realizar tentativas de adequações procedimentais internas para dar mais suporte e atenção aos estudantes negros, quilombolas e indígenas da IES. É criada a Divisão de Ação Afirmativa e Equidade (DAFE) no âmbito da Pró-reitora de Assistência Estudantil

e com suporte do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). A finalidade da DAFE seria prestar suporte aos estudantes indígenas e quilombolas, sobretudo no que diz respeito ao acesso ao PBP.

No entanto, Oliveira (2018) aponta em sua pesquisa que a complexidade burocrática para ter acesso a bolsa constituía um forte obstáculo para indígenas, destacando ainda que parte dos quadros funcionais da Divisão declaravam desconhecimento sobre as questões e demandas dos povos indígenas.

Oliveira (2018) não deixa de pontuar que a UFMA atravessou situações complexas que envolviam casos de fraude de falsos indígenas que se beneficiaram da reserva de vagas, para indígenas para ingressar na universidade. Desde a criação da reserva de vagas até meados de 2019 muitas situações foram denunciadas e investigadas. Por isso, desde 2017 a universidade passou a contar com uma comissão para tratar das vagas destinadas a indígenas e dirimir a fraude no acesso aos cursos da IES pelo sistema de cotas. A comissão foi criada pela portaria nº 27/2017.

Fora das instâncias da UFMA, ainda no ano de 2016, a Comissão Estadual de Articulação de Políticas Públicas para os Povos Indígenas (COEPI) é criada no intuito de trabalhar a construção de políticas públicas para os povos indígenas, mas também no controle social de outras já existentes no estado do Maranhão, como aponta MACIEL (2017). Uma das preocupações dessa comissão seria acompanhar com mais intensidade a criação ou efetivação das políticas voltadas a situação escolar dos povos indígenas, o que por sua vez, aproximou a comissão da situação da oferta de vagas, acesso e permanência de estudantes indígenas nas universidades públicas do estado.

Em outro contexto, a UEMA avançava na conclusão do projeto do curso de Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena. A resolução nº 984 do Conselho Universitário da IES passou a autorizar o funcionamento do curso. O vestibular ocorreu em junho de 2016 tendo as aulas sido iniciadas no mês seguinte do mesmo ano. Essa seria a 1ª Licenciatura Intercultural Indígena do Estado e isso seria e continua sendo um marco histórico.

Chego ao fim dessa subseção dando destaque a um evento mais recente no que toca a questão da situação dos povos indígenas nas universidades públicas do Maranhão.

Em 2022, a UEMA, através do Programa de Formação Docente para a Diversidade Étnica do Maranhão - PROETNOS, passa a ofertar três novos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena que estão em andamento desde abril de 2022, bem como a primeira Licenciatura em Educação Quilombola do Maranhão e do Brasil.

Reunidas todas essas informações, é possível organizar um quadro onde estão sistematizados os principais eventos ligados a essas conquistas. Considerei as lutas das articulações e organizações do movimento negro no Brasil e no Maranhão para garantia de um sistema de cotas com reserva de vagas nas universidades públicas brasileiras e suas implicações para os povos indígenas, até a criação de um programa para formação de professores indígenas e quilombolas no estado

Quadro 2 - Cronologia da implementação das ações afirmativas voltadas para pensar o acesso de indígenas ao ensino superior Maranhão

ANO	ACONTECIMENTO/CONTEXTO
2000	Realização do Congresso Nacional de Pesquisadores (as) Negros (as) e neles, a discussão sobre a urgência da instituição de ações afirmativas nas universidades brasileiras
2002	- Criação do Programa DIVERSIDADE NA UNIVERSIDADE (Lei 10.558/02) - Início de políticas de ação afirmativa para o acesso de estudantes negros e negras na Universidade do Estado da Bahia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Universidade do Norte Fluminense como pioneiras.
2003	- Início das discussões sobre a implementação de ações afirmativas no âmbito da Universidade Federal do Maranhão pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB). - Instituição do plano de metas para a integração social, étnica e racial. pela Universidade de Brasília.
2004	- Início do processo de elaboração de proposta de medidas para o aumento percentual de estudantes negros nos cursos de graduação da IES pelo NEAB/UFMA. - Realização do III Encontro Nacional de Pesquisadores (as) Negros (as) em São Luís onde se discutiu a implementação de um programa de ação afirmativa nas universidades públicas do estado, sobretudo a UFMA.
2005	Criação do Programa de Formação de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND) com publicação do primeiro edital do programa. UFMG, UFRR, UEL, UFAM, UFCG, UNEB, UEMS e UFBA tem propostas aprovadas e são contempladas.
2006/2007	- Realização em São Luís-MA do evento intitulado “Ações afirmativas para além das cotas: seminário para implementação de programa de ação afirmativa na UFMA organizado pelo NEAB. - Apresentação, pelo NEAB, da proposta para a implementação de ação afirmativa no âmbito da UFMA

	- Criação de um Programa de Ação Afirmativa no âmbito da Universidade Federal do Maranhão, via publicação da resolução 501 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da IES. - Realização, pela UFMA do primeiro vestibular com reserva de vagas para negros, negras e indígenas.
2008	Lançamento do segundo edital PROLIND. UNEB, UFCG, UFPE, UNEAL, UFAM, UFGD, UFC, UFG, UNIFAP e UFSC tem propostas aprovadas e são contempladas.
2009	Adesão da UFMA, por meio do CONSEPE, ao Sistema Nacional Unificado de Seleção para Ingresso no Ensino Superior (MEC/INEP/NOVO ENEM)
2010	Promulgação da Lei 9.295/10 que institui Sistema Especial de Reserva de Vagas na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, para os estudantes oriundos de comunidades indígenas e estudantes negros.
2011	Promulgação da Lei 12.416/11, que altera a LDB e passa a dispor sobre a oferta da educação superior para os Povos Indígenas (assistência estudantil e estímulo à pesquisa) nas IES públicas e privadas do Brasil.
2012	- Promulgação da Lei 12.711/12 (Lei de Cotas) que define as IES vinculadas ao MEC e as IES federais de ensino técnico de nível médio devam reservar 50% de suas vagas para cotas. - Emissão do Decreto 7.824/12 que define as condições gerais de reservas de vagas, estabelece a sistemática de acompanhamento das reservas de vagas e a regra de transição para as instituições federais de educação. - Edição da Portaria normativa nº 18/2012 que estabelece os conceitos básicos para aplicação da Lei 12.711/12, prevê modalidades de reservas de vagas e as fórmulas para cálculo, fixa as condições para concorrer às vagas reservadas e estabelece a sistemática de preenchimento de vagas reservadas. - Criação do Grupo de Trabalho Educação Indígena (GT EI)
2013	- Edição da Portaria normativa nº 389 que institui o Programa Bolsa Permanência (PBP) no âmbito da UFMA. - Lançamento do terceiro edital do PROLIND. UFES, UEPA, USP, UFMS, UNESPAR, UFT e UFGD tiveram suas propostas aprovadas. A UEMA também tem sua proposta aprovada.
2016	- É criada a Divisão de Ação Afirmativa e Equidade (DAFE) no âmbito do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES/PROAES/UFMA) - É criada a COEPI (Comissão Estadual de Articulação de Políticas Públicas para os Povos Indígenas com o objetivo de construir uma política pública estadual para os Povos Indígenas. - É publicada a resolução nº 984 do Conselho Universitário da UEMA que autoriza o funcionamento do Curso de Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena. - É dado início as atividades da primeira Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena do Maranhão
2017	Edição da portaria nº 27/2017 a UFMA que cria uma comissão para tratar das vagas destinadas a indígenas e coibir a fraude no acesso aos cursos da IES pelo sistema de cotas.
2021	- O Programa de Formação Docente para a Diversidade Étnica do Maranhão (PROETNOS), da UEMA, dá início a três cursos de

Elaboração do autor. Fontes: MACIEL (2009), OLIVEIRA 2018, UFMA (2019) e UEMA (2021) (org.) MUNIZ, 2023.

Para finalizar esta subseção deste capítulo, gostaria de destacar que cada um dos eventos/acontecimentos colocados tanto no quadro 1 quanto no quadro 2 são tão ricos e complexos que mereceriam análises próprias que facilmente poderiam se tornar estudos monográficos, dissertações ou mesmo teses. Ao reuni-los em uma estrutura descritiva e de forma sumariada, minha intenção foi situar historicamente a LIEBI que, a meu ver, é um entre tantos outros desfechos cujas profundezas remontam à forma como os movimentos negro, quilombola e indígena, passaram a se organizar e atuar durante e após a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Nesse sentido, para fugir de uma “sociologia espontânea”, como nos sugere Bourdieu (2010), que quase sempre cria entendimentos anacrônicos sobre a realidade social, só é possível reconhecer que as situações que investigamos não são o ponto de partida, mas sempre um ponto nas variações históricas em curso, quando a situamos no tempo/espço. Portanto, as cronologias apresentadas representam mais do que um apego às ilusões diacrônicas, dizem também sobre um *continuum* em constante atualização.

2.3 A trama político-burocrática da LIEBI: da criação à implementação do curso

Para construir uma descrição acerca dos processos que resultaram na criação da LIEBI precisei consultar os trabalhos de Oliveira (2017;2022), Oliveira (2018) e Cardoso (2020) que analisaram um pouco da história e funcionamento do curso. O próprio projeto político pedagógico da Licenciatura Indígena – UEMA (2016;2021) foi um documento fundamental para o entendimento de todo o histórico da discussão e elaboração da proposta, até a autorização do curso.

No entanto, para além das análises textuais, ter tido – e continuar tendo – a oportunidade de conviver e entrevistar umas das principais articuladoras e executoras do curso, a professora Marivania Furtado, foi um dos grandes ganhos desta pesquisa. Ela tem sido uma memória viva de todo esse processo.

Não posso deixar de frisar, como já colocado anteriormente, que participei ativamente da construção e execução do curso de modo que, com todas as ressalvas e cuidados que são possíveis, mobilizei minhas próprias recordações e memórias para esse exercício de reconstituição do passado.

O ano era 2011 e muitas 'águas já haviam rolado' no que tange as muitas questões relacionadas aos povos indígenas em sua relação com o poder público, sobretudo no âmbito educacional, tanto em nível nacional, mas também em nível de estado. A lista dos problemas que os povos indígenas enfrentavam era grande, mas um deles merece destaque para a discussão que estou realizando: a presença de não indígenas – muitas vezes sem o devido preparo para atuarem em contextos escolares indígena – ocupando espaços de gestão e ensino em escolas indígenas no estado.

Esse ponto, inclusive, aparece em destaque no próprio projeto de curso da LIEBI, uma vez que seria um dos pontos problemáticos da realidade escolar indígena no Maranhão que justificava a urgência na formação de professores e professoras indígenas em nível superior, e já foi apresentado anteriormente neste trabalho.

Este Projeto de Licenciatura Intercultural para Educação Básica Indígena surge, portanto, como urgente para atender ao déficit de formação dos próprios indígenas para assumir integralmente os processos de escolarização nas suas aldeias, pois, segundo dados da SEDUC, dos 933 professores que lecionam nas escolas indígenas no Estado, 500 não são indígenas e apenas 433 são indígenas. (UEMA, 2016, p.24)

A “briga” das lideranças e organizações indígenas do estado pela criação de espaços formativos para professores indígenas é histórica e desde os anos 1990 tem tensionado ainda mais as relações entre os indígenas e o estado (suas instituições e agentes), em especial a SEDUC, que desde a transferência de responsabilidade da educação escolar indígena da FUNAI ao MEC²⁴, tem assumido (ou pelo menos tentado) as demandas escolares e educacionais dos povos indígenas no estado.

Entre os anos 1990 até a segunda década deste século, a SEDUC realizou os chamados Magistérios Indígenas, um programa de formação de professores e professoras indígenas criados para atender, de um lado, às novas

²⁴ Essa mudança foi estabelecida pelo Decreto Presidencial de nº 26 do ano de 1991.

prerrogativas legais do recém-criado Ministério da Educação, e por outro, às demandas dos próprios indígenas²⁵.

No entanto, uma série de fatores, mas sobretudo de ordem orçamentária, impuseram ao processo uma dinâmica com muitas contingências e incertezas. Das três turmas de magistério oferecidas pela SEDUC entre os anos de 1996 e 2018 apenas duas foram concluídas e com certa dificuldade, visto que os módulos da formação, em alguns contextos, não foram oferecidos com regularidade.

Não somente em função dessas situações, mas também por conta delas, um sentimento de desconfiança dos indígenas para com a SEDUC e, conseqüentemente seus gestores e outros agentes, cresceu e se consolidou deixando a secretária *queimada*, ou seja, em descredito com muitas lideranças e docentes indígenas.

Tenho convivido com muitos indígenas – lideranças, docentes e discentes – nos últimos dez anos e, quase sempre que surgia alguma pauta que se relacionava à SEDUC eu não podia deixar de notar o ar de descontentamento que os indígenas expressavam. Eu sempre sentia que, para eles, se era necessário esperar que a Secretaria fosse célere em tomar alguma providência em relação a algum direito ou reivindicação suas, seriam frustrados em suas expectativas.

Nesse sentido, havia – e ainda existe - um campo de tensão entre SEDUC e povos indígenas no Maranhão, o que se revela nas constantes mobilizações (por parte dos indígenas) e negociações (por parte da secretaria) que ambos tem realizado sistematicamente desde a última década do século passado até os dias presentes. Na medida em que a situação escolar dos povos indígenas no estado foi se complexificando, novas demandas – nem tão novas assim – foram surgindo e sendo incorporadas às diversas negociações que ocorriam entre as partes envolvidas.

Se, por um lado, havia um grande desejo dos povos indígenas em ter autonomia frente aos seus espaços escolares, por outro, esse seria um horizonte alcançável na medida em que os/as docentes indígenas tivessem acesso a

²⁵ Furtado (2001) e Silva (2012) analisaram a dinâmica do magistério indígena no Maranhão em diferentes contextos.

processos formativos que os qualificassem – dentro das exigências formais do estado – a ocuparem ‘adequadamente’ posições em suas escolas.

Certos de que era necessário atravessar experiências formativas, muitos professores e professoras indígenas, ou mesmo aqueles/as inclinados a carreira da docência, procuraram o Magistério Indígena, ou se lançaram nos vestibulares das instituições públicas e privadas do estado, que por muitos anos não dispunham de políticas de ação afirmativa, ou se deslocaram do Maranhão até o estado de Goiás, por exemplo, para tentar o ingresso na Licenciatura Intercultural Indígena da UFG, criada em 2006.

Nesse início de século, a demanda por formação superior ou em nível de magistério foi crescendo entre os indígenas, de forma que as possibilidades citadas anteriormente não eram – e talvez nunca tivessem sido – suficientes para dar conta do expressivo contingente em questão. Isso inclinou os movimentos, organizações, lideranças e, sobretudo, professores e professoras indígenas a pressionar - ainda mais - os chamados órgãos ‘competentes’ a atender as demandas apresentadas.

A partir desse cenário, volto ao ano de 2011. Nele acontece uma audiência pública na Aldeia Nova Jerusalém, situada T.I. Krikati, que é limítrofe aos municípios de Montes Altos e Sítio Novo. No encontro estiveram presentes a Rede de Gestão Ambiental do Maranhão – REGEAMA, lideranças e professores indígenas, representação da SEDUC, da Secretaria de Igualdade Racial, da FUNAI, do MEC, além de representantes do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), da UFMA) e da UEMA.

O desfecho dessa reunião foi a criação, em 2012, do GT EI (Grupo de Trabalho Educação Indígena), grupo que vai desempenhar um papel fundamental naquilo que Oliveira (2022) identificou como o “start” da criação da licenciatura intercultural para os povos indígenas do Maranhão.

No ano seguinte, a SEDUC foi acionada pelo Ministério Público Federal para assinar um “termo de ajuste de conduta”²⁶ que obrigava a secretaria, no

²⁶ Segundo site da Controladoria Geral da União (CGU), um Termo de Ajustamento de Conduta – TAC é um instrumento (...) passível de ser celebrado pelos órgãos e entidades do Poder Executivo Federal, nos casos de infração disciplinar de menor potencial ofensivo, desde que atendidos os requisitos previstos no referido normativo. Por meio do TAC, o agente público interessado se responsabiliza pelo ressarcimento do dano causado e se compromete a observar os deveres e proibições previstos na legislação vigente. O objetivo desse instrumento é eficiência e a racionalização do emprego dos recursos públicos, como uma alternativa – sob

prazo 10 meses, a elaborar um projeto que visasse a formação específica de gestores e professores indígenas no Maranhão, dentre outras providências. Dessa forma, em 2013 a SEDUC procurou estabelecer um acordo de cooperação técnica com a UEMA no intento de que a universidade pudesse elaborar o projeto de curso do que viria a ser a LIEBI.

No entanto, para além das determinações de ordem judicial destinadas à SEDUC, a elaboração do projeto de curso da LIEBI é, antes de tudo, fruto das articulações e tomadas de decisão realizadas no âmbito do GT EI, o que expressa a legitimidade do curso, um projeto demandado e discutido com a participação de professores, professoras e lideranças indígenas.

O acordo de cooperação se deu entre essas duas instituições muito em função da mediação feita pelo GT EI, que acabou sugerindo que a Secretaria acionasse a universidade e seus profissionais (técnico e teoricamente preparados) para a elaboração de tal projeto sem que isso fosse oneroso demais para ambas as partes. O projeto da LIEBI saiu no ano seguinte, em março de 2014.

Nesse mesmo período, quando eu já estava no bojo de concluir a graduação em Ciências Sociais pela UEMA, estive vinculado ao projeto de extensão “Controle Social e Conhecimentos Tradicionais: cruzando saberes para a garantia de direitos” coordenado pela professora Marivania Furtado.

Na época, minhas ações como extensionista incluíam acompanhar as atividades de organizações e movimentos sociais ligados aos povos e comunidades tradicionais – mais especificamente quilombolas e indígenas – em contextos de manifestação ou negociação frente ao poder público, o que sempre envolvia a cobrança de uma postura do estado no que toca às suas obrigações quanto aos direitos dos povos e comunidades tradicionais do Maranhão.

Paralelamente a isso, era criada uma comissão interdepartamental na UEMA – através da portaria nº 215/2013 – que seria responsável por elaborar um projeto de curso de Licenciatura Intercultural Indígena, resultando da articulação com o GT EI.

determinadas condições de aplicação – ao oneroso rito disciplinar, cujo custo por vezes é desproporcional em relação ao benefício obtido. (Site: << [Termo de Ajustamento de Conduta - TAC — Corregedorias \(www.gov.br\)](#)>>. Publicado em 27 de abril de 2022)

A elaboração do projeto dependia de uma escuta ativa de lideranças e professores indígenas, bem como outras pessoas e instituições educacionais ou ligadas aos povos indígenas. Nesse sentido, a comissão da UEMA deu continuidade às reuniões, em articulação com o GT EI, para a discutir a proposta de curso de Licenciatura Intercultural para os Povos Indígenas. As reuniões²⁷ foram realizadas na Secretaria de Direitos Humanos, Assistência Social e Cidadania (SEDIHC).

Durante a vigência da bolsa de extensão que amparava minhas atividades de acompanhamento das chamadas ações de controle social de povos e comunidades tradicionais, participei de todas as reuniões realizadas pela comissão de elaboração do projeto e articuladas pelo GT EI e tive a oportunidade de contribuir na construção da primeira versão do projeto do curso.

A professora Marivania havia solicitado que eu escrevesse algumas páginas contextualizando historicamente, e de forma mais geral, a situação dos povos indígenas diante dos processos de contato interétnico e o entendimento de que, a partir da Constituição Federal de 1988 eles passariam a ser vistos como partícipes e protagonistas do ‘processo civilizatório’ brasileiro, abandonando o entendimento de eles haviam sido, exclusivamente, objetos da colonização e, portanto, desempenhado nenhuma participação ativa na construção do que hoje chamamos de Brasil.

Para tal elaboração eu me servi dos aprendizados e leituras que realizei tanto durante a disciplina de “Etnologia Indígena”, parte da antiga²⁸ matriz curricular do curso de Ciências Sociais, das leituras que realizávamos no grupo LIDA e de algumas indicações bibliográficas que estavam no plano de trabalho do projeto de extensão em que atuava.

As reuniões entre a comissão da UEMA e os membros do GT EI foram importantes momentos de diálogo sobre se a construção do projeto estava no ‘rumo certo’, ou seja, se estava alinhado às expectativas e anseios dos povos indígenas, pelo menos das lideranças e professores indígenas que se fizeram ali presentes naqueles contextos de discussão.

²⁷ As atas dessas reuniões estão dispostas nos anexos deste texto e foram retiradas de UEMA (2016).

²⁸ A matriz do curso sofreu alterações ao longo dos últimos anos e atualmente a discussão sobre a “questão indígena” é realizada na disciplina cujo nome é “Antropologia Indígena”.

O ano de 2014 foi decisivo para a LIEBI, ainda em estado germinal. A comissão interdepartamental da UEMA sob o comando da PROEXAE finalizou o projeto pedagógico do curso, que foi submetido ao conselho do Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) da UEMA e aprovado. Nesse sentido, a UEMA concluiu ‘sua parte’ no acordo com o GT EI.

Relendo – mais uma vez – as atas das reuniões que ocorreram na antiga SEDIHC, bem como revisitando minhas memórias – da época da bolsa de extensão – destaco um ponto em específico onde fica registrado o ‘sentimento de desconfiança’ que os indígenas que compunham o GT EI tinham acerca da SEDUC, efetivamente, realizar o pretendido curso.

Trecho da ata da reunião da reunião para discussão sobre a minuta da proposta do curso de Licenciatura Intercultural para Povos Indígenas que ocorreu em 25 de fevereiro de 2014 na SEDIHC, em São Luís-MA

Os representantes indígenas presentes demonstram a preocupação com a estrutura orçamentária, com a efetiva disponibilidade de recurso pela Secretaria de Educação. A comissão denotou, por ter ficado notório a todos que estavam presentes, um descrédito dos povos indígenas junto a participação real da Seduc em ceder o recurso financeiro, isso gerando também intensa discussão. E fundamentado através de relatos, pela experiência de ações desta secretaria em outros espaços. Ficou acordado então entre todos que a reunião não se encerraria, até que a SEDUC se posicionasse com uma resposta sobre a origem do recurso e todos os outros questionamentos daí pertinentes. (UEMA, 2016,p. 104)

A SEDUC declinou da possibilidade de realizar o curso alegando impossibilidade orçamentária.

A SEDUC se pronunciou informando que não teria recursos para financiar o projeto e que o mesmo deveria ser submetido ao edital PROLIND. Isso gerou uma tensão nos integrantes da UEMA, pois nem todos concordavam com esse encaminhamento. Entretanto, a presidente da comissão da UEMA, que era a pró-reitora de extensão, definiu pela submissão da proposta ao edital do MEC. (CARDOSO, 2020, p.37)

A Secretaria sugeriu à comissão da UEMA e ao GT EI que o projeto fosse submetido ao edital nº 2 PROLIND/SECADI/MEC de 2013, vislumbrando sua aprovação e possibilidade de financiamento da proposta via recursos federais.

Eu não diria que o sentimento de descrédito dos indígenas quanto à atuação da SEDUC esteve carregado de um ‘tom profético’. Me parece mais com

uma análise histórica crítica, de quem observa a ‘história’ de forma muito atenta a tal ponto que é possível ‘prever’ os acontecimentos por conta da forma recorrente como o passado tem se repetido no presente.

O projeto da Licenciatura Intercultural da UEMA foi submetido ao edital supracitado sendo ‘pré-aprovado’, como destacam Oliveira (2018), Cardoso (2020) e Oliveira (2022)²⁹. A condição de ‘pré-aprovado’ estabelecia alterações que a equipe que elaborou o projeto deveria realizar na proposta e, em seguida, reapresentar ao MEC. O parecer indicando quais as alterações deveriam ser realizadas no projeto foi disponibilizado em novembro de 2014.

No ano seguinte, a UEMA passou por mudanças em sua gestão superior, tendo um novo reitor, o professor Dr. Gustavo Pereira da Costa, figura que desempenhou um papel decisivo – em termos literais – na criação e autorização da LIEBI.

Em março de 2015, uma das primeiras providências que a UEMA tomou para dar continuidade ao processo de construção da Licenciatura Intercultural Indígena foi, a partir da PROEXAE, por meio da portaria 384/2015, criar uma equipe de reelaboração do projeto e instituir uma coordenação específica para o projeto do curso. A equipe foi coordenada pela professora Marivania Furtado, que se manteve à frente dos trabalhos em questão.

A equipe realizou reuniões com lideranças indígenas, instituições do poder público e entidades da sociedade civil organizada para rediscutir a proposta do curso. Algumas dessas reuniões ocorreram na aldeia Piçarra Preta da T.I. Rio Pindaré. Cabe lembrar que, o objetivo desses encontros era encaminhar as alterações que haviam sido sugeridas no parecer do MEC/SECADI/PROLIND.

²⁹ Na análise que autora realizou das exigências do edital em questão ela notou que o projeto da Licenciatura Intercultural da UEMA atendeu a importantes critérios dispostos no texto do documento como: a) conversas com os povos indígenas com reuniões nas comunidades e na universidade; b) a produção de material didático aos professores indígenas como um de seus objetivos.

Imagem 3- Reunião equipe da UEMA e lideranças e professoras indígenas na aldeia Piçarra Preta – T.I. Rio Pindaré sobre o projeto da LIEBI



Imagem 4 – Equipe da UEMA reunida na aldeia Piçarra Preta – T.I. Rio Pindaré discutindo o projeto da LIEBI



Imagem 5 – Equipe da UEMA conversa com indígenas na aldeia Piçarra Preta – T.I. Rio Pindaré para discutir o projeto da LIEBI



Fonte: Acervo do LIDA, 2015.

Após a finalização de todos esses trâmites burocráticos – portarias, pareceres, comissões, reuniões, atas etc. – e políticos – falas, escutas,

concordâncias, discordâncias, discussões, dissensos, consensos – a comissão da UEMA devolveu o projeto ao MEC com as alterações solicitadas. Terminava a ‘saga’ da elaboração do projeto.

Daí em diante, a comissão à frente de todo esse trâmite apontado deveria esperar um retorno da SECADI com as próximas orientações para que a criação do curso fosse encaminhada. No entanto, questões orçamentárias de âmbito federal³⁰ impossibilitaram a execução do curso. Diante dessas circunstâncias, em abril de 2016 a gestão superior da UEMA delibera pela execução do curso com recursos próprios. Segundo o que consta no trecho do próprio projeto:

Na reunião do dia 08 de maio do ano de 2015 a versão final da Proposta em atendimento às exigências do Edital PROLIND2013 foi finalizada e ainda em maio daquele ano foi encaminhada ao MEC. Entretanto, devido a problemas econômicos e políticos pelos quais o governo passava à época não foi possível a descentralização do recurso para execução da Proposta. Foi em 2016 que o Reitor da UEMA deliberou pela execução do Projeto da Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena com recursos próprios devido a importância da sua implementação a fim de reverter o quadro deficitário de formação dos docentes indígenas que já atuam nas escolas das aldeias. (UEMA, 2016, p. 17)

Ao reler esse trecho em específico, lembro de um diálogo que tive com o professor César Choairy, do departamento de Ciências Sociais da UEMA que, de 2016 até o ano de 2022, manteve uma proximidade com a reitoria da universidade em função do cargo que ocupava no setor. Em outubro de 2022, durante a colação de grau dos/das cursistas, falávamos da gratificante sensação de ver aquele evento histórico acontecer, afinal de contas, estávamos celebrando a colação de grau da 1ª turma da Licenciatura Intercultural para a Educação Básica indígena do Estado do Maranhão. Choairy enfatizou que, reforçou junto ao reitor, professor Gustavo, que a LIEBI seria um dos mais importantes legados de sua gestão e que, na verdade, não deveria ser uma política de gestão, mas sim da própria universidade, ou seja, que fosse fixa e continuada mesmo após a saída do professor do cargo de reitor.

Retomando o fio da meada, chegamos ao ano de 2016. A UEMA concluiu os procedimentos internos para viabilizar o funcionamento do curso. Ao final do

³⁰ Naquele contexto estava em curso uma série de acontecimentos que culminariam no afastamento da então presidenta da República Dilma Rousseff e, em seguida, a ascensão de grupos políticos de extrema direita no Brasil com suas explícitas agendas anti indígenas.

primeiro semestre daquele ano, publicou o edital nº 062/2016 abrindo o processo seletivo para que os indígenas pudessem concorrer as vagas do curso. O vestibular foi realizado em junho e aulas estariam programadas o mês seguinte.

Um total de 90 vagas foram oferecidas. Destas, 70 deveriam ser preenchidas por indígenas falantes de língua de origem Tupi e 20 para indígenas de origem Timbira, falantes de línguas do tronco linguístico Macro-Jê. Essa divisão foi pensada com base em estudos e levantamentos acerca da situação escolar dos povos indígenas no estado, mas sobretudo em função de seus quantitativos populacionais e territoriais.

Os Tentehar-Guajajara são o mais numeroso povo indígena do estado, com mais terras indígenas demarcadas e maior número de professoras e professores ligados à rede estadual ou redes municipais de ensino. Portanto, como bem apontam UEMA (2016), Oliveira (2018), Cardoso (2020) e Oliveira (2022) mais vagas foram destinadas a esse público.

A prova de seleção, segundo o item 6.2 do edital já mencionado, consistiu em uma “Produção Textual, escrita 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, valendo de zero a dez pontos” (UEMA, 2016, p. 3)

As provas do processo seletivo foram aplicadas nas cidades de Imperatriz, Barra do Corda e Santa Inês, conforme previsto no edital. Inscreveram-se 163 no município de Barra do Corda, 59 no município de Imperatriz e 15 em Santa Inês, totalizando 237³¹ inscritos disputando as 90 vagas oferecidas pelo curso. No processo de matrícula, das 90 pessoas classificadas e convocadas para a matrícula, 87 atenderam à primeira chamada. O edital nº 012/2016 convocou os três primeiros candidatos excedentes.

Finalizados os procedimentos de matrícula, chegamos ao momento da ‘aula inaugural’, que ocorreu em 26 de julho de 2016. Segundo Cardoso (2020)

³¹ Em anexo, a lista de candidatos e candidatas escritas e classificadas no seletivo. Os nomes em destaque são os de minhas principais interlocutoras para este trabalho, nomes que aponte na introdução do texto. Esses documentos podem ser encontrados em <<[formaproindi \(uema.br\)](http://formaproindi.uema.br)>>. É possível ainda encontrar uma primeira análise acerca de todo o processo seletivo e outros elementos do início das atividades da LIEBI em Oliveira (2017) como já destacado na revisão de literatura presente na introdução deste trabalho.

e confirmando minhas recordações, pois, afinal de contas, nunca recordamos sozinhos,

presentes na cerimônia estavam os indígenas aprovados no seletivo que participariam do Curso, o Reitor da Universidade, Secretários de Estado, a coordenadora do Curso, docentes do Curso, além de Lideranças Indígenas e a equipe do LIDA. A cerimônia foi marcada por várias falas indígenas que mostravam muitas expectativas positivas com a Licenciatura Intercultural. No início, assim como no final, os alunos se juntaram para fazer suas cantorias em celebração ao início do Curso. (CARDOSO, 2022, p. 11)

Os registros fotográficos abaixo, realizados durante a aula inaugural, pertencem ao acervo do LIDA e estão presentes no relatório “A educação superior indígena: lutas e desafios para a implementação da Licenciatura Intercultural na UEMA” (CARDOSO, 2022) produzido do âmbito da Bolsa de Apoio Técnico Institucional – BATI II/UEMA.

Imagem 6 – Mesa de abertura dos trabalhos da LIEBI na UEMA



Imagem 7 – Indígenas Tentehar cantam e dançam na abertura dos trabalhos da LIEBI na UEMA



Fonte: Acervo do LIDA, 2016.

Cardoso (2020), recuperou um importante depoimento da professora indígena Alzenira Guajajara, que aparece no lado esquerdo da imagem 7. Segundo o autor,

a professora Alzenira Guajajara, que na época havia sido destacada para exercer a função coordenadora Pedagógica do Curso de Licenciatura Intercultural (grifo meu), mostrou sua felicidade ao expressar em suas palavras que: *aquilo tudo era um sonho que ela jamais poderia imaginar acontecer e que agora os seus irmãos poderiam tentar construir uma nova história.* (CARDOSO, 2020, p. 12)

Destaco ainda a presença do professor pyhcop catiji Paulo Belizário Gavião³² (com adereço indígena em volta do corpo), ao lado da professora Marivania Furtado (vestindo um blazer cor-de-rosa) na imagem 6. A foto foi realizada após a ‘aula inaugural’, que a propósito recebeu como título “Educação Escolar Indígena: mediando esferas, construindo autonomias e cidadanias diferenciadas” e foi proferida pelo professor Dr. Aldir Santos de Paula, linguista vinculado à Universidade Federal de Alagoas, que tem desenvolvido há décadas trabalhos de pesquisa e assessoria junto aos povos indígenas do norte e nordeste.

Todo esse processo encontra-se também registrado em UEMA (2016) e UEMA (2021), versões do projeto de curso da LIEBI produzidas no âmbito de sua criação e de seu reconhecimento. Nas palavras da equipe que produziu o documento, da qual fiz parte,

(...) projeto decorre das demandas apresentadas pelo Grupo de Trabalho para a Educação Escolar Indígena (GT-EI), criado em novembro de 2011, em audiência pública realizada na aldeia Nova Jerusalém de indígenas da etnia Krikati, em cuja reunião a UEMA esteve presente e formalizou sua participação enquanto integrante do GT-EI. Dentre as demandas de infraestrutura, material escolar, alimentação escolar, além de outras urgentes para o funcionamento a contento das escolas indígenas, verificou-se a necessidade da formação dos (as) docentes indígenas em nível superior para reverter o quadro de ausência de indígenas assumindo a segunda etapa do ensino fundamental e médio nas escolas das aldeias e na gestão administrativa dessas escolas. Dessa forma, o GTE-I conclamou da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão para equacionar essa situação específica. Em atenção à essa reivindicação e, na tentativa de atender ao TAC da Educação Indígena assinado em 2012, a SEDUC firmou parceria com a UEMA para a oferta do Curso de Licenciatura Intercultural para professores(as) indígenas que já atuam nas escolas de suas aldeias e que já tenham concluído o Magistério Indígena(e/outro nível médio correspondente). Como forma de viabilizar a proposta do Curso de Licenciatura Intercultural em pauta, a UEMA submete-se aos requisitos apresentados no Edital PROLIND 2013, a fim de que em parceria/convênio com o MEC possa atender a urgente demanda por formação dos (as) indígenas que habitam o Maranhão. Tendo como principal parceiro para a realização do Projeto o GT-EI, cuja articulação

³² É um importante articulador e liderança do povo Pyhcop Catiji/Gavião e tem sido a referência para o engajamento da juventude Gavião na procura por formação escolar. Sua colaboração com o curso e com a formação dos demais indígenas Gavião da LIEBI será mais bem discutida em outros capítulos.

congrega integrantes da sociedade civil organizada, representantes do poder público para políticas indigenistas, dos direitos humanos, universidades e os próprios indígenas em suas representações, entende-se como legítima a referida PROPOSTA que se apresenta como resultado desse esforço coletivo para viabilizar os direitos assegurados aos povos indígenas já pactuados e expostos na parte inicial deste texto. (UEMA, 2016, p.93-94)

Considerando todos os processos descritos nesta subseção, no quadro abaixo é possível identificar de forma mais sistematizada todo o percurso realizado entre os anos de 2011 e 2017, das discussões e negociações políticas às justaposições burocráticas, que resultaram na criação da primeira Licenciatura Intercultural Indígena do estado do Maranhão.

Reforço mais uma vez que, a descrição e sistematização dos acontecimentos colocados anteriormente, de forma alguma se pretende como uma análise total que encerre os contextos, instituições e sujeitos descritos.

Quadro 3 – Cronologia da criação político-burocrática da Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena do Maranhão da UEMA.

ANO	ACONTECIMENTO/CONTEXTO
2011	Realização da audiência pública na Aldeia Nova Jerusalém (TI Krikati/Montes Altos) – articulada entre a Rede de Gestão Ambiental do Maranhão – REGEAMA e Lideranças e professores indígenas com a Secretaria da Educação do Estado (SEDUC), Secretaria de Igualdade Racial, FUNAI, MEC, além de representantes do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) que desembocaria na criação do GT EI (Grupo de Trabalho Educação Indígena), grupo que organizaria as discussões para a criação de uma licenciatura intercultural para os povos indígenas do Maranhão.
2012	Assinatura, pela SEDUC, do Termo de Ajuste de Conduta (TAC) com o Ministério Público Federal no ano de 2012 que dá o prazo de 10 meses para que a Secretaria apresente um projeto que vise à formação específica de gestores e professores indígenas no Maranhão.
2013	Criação de uma comissão interdepartamental na UEMA para elaborar o projeto da LIEBI, por meio da portaria 215/2013. Tal comissão é formada em resposta à solicitação da SEDUC para firmar acordo de cooperação técnica com vistas a elaborar o projeto do curso.
2013-2014	- Realização de reuniões convocadas pela Comissão da UEMA com lideranças, professores indígenas e outros representantes de instituições públicas e entidades (o GT EI) para discutir a proposta de curso de Licenciatura Intercultural para os Povos Indígenas. - Aprovação, pelo Conselho do CCSA/UEMA, do Projeto Pedagógico da Licenciatura Intercultural.

	- Informação da SEDUC sobre a inexistência de orçamento para a realização da LIEBI, sugerindo que a UEMA submetesse o projeto ao edital PROLIND 2013. - Submissão, pela UEMA, do projeto da LIEBI ao MEC/SECADI/PROLIND - Pré-aprovação do projeto da LIEBI -no edital do PROLIND - Disponibilização, pelo MEC/SECADI/PROLIND do parecer sobre o projeto da LIEBI à UEMA.
2015	- Criação, pela UEMA a partir da PROEXAE, por meio da portaria 384/2015, de uma equipe para reelaboração da proposta para instituir no âmbito da UEMA uma coordenação específica para o projeto da Licenciatura Indígena para Educação Básica. - Realização de reuniões com lideranças indígenas, instituições do poder público e entidades da sociedade civil organizada para rediscutir a proposta do Curso. - Realização de encontros nas aldeias Piçarra Preta da TI Pindaré e São José da TI Krikati para a apresentação e discussão sobre o projeto do curso da LIEBI. (março) - Reunião da comissão interinstitucional para encaminhar alterações no projeto considerando os elementos do parecer do MEC/SECADI e dos elementos colhidos durante as reuniões nas aldeias. - Devolução, pela UEMA, do projeto de curso da LIEBI ao MEC, com alterações. - Decisão da UEMA, pela execução da Licenciatura Intercultural Indígena – com recursos próprios – frente ao reconhecimento da importância do curso, mas também do silêncio do MEC quanto ao financiamento da proposta.
2016	- Lançamento, pela UEMA do edital (062/2016) abrindo processo seletivo (vestibular) para que indígenas pudessem concorrer as vagas da primeira turma da Licenciatura Intercultural Indígena do Estado. - Realização do vestibular. - Realização da aula inaugural do curso, em julho, o marco de início do funcionamento do LIEBI.
2017	Aprovação do projeto pedagógico da LIEBI pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UEMA pela resolução nº 1261/2017. No mesmo ano, o Conselho Superior Universitário (CONSUN) da IES cria e autoriza o funcionamento do curso em seus órgãos superiores

Elaboração do autor. Fontes: (UEMA, 2016; OLIVEIRA, 2017; OLIVEIRA, 2018; OLIVEIRA, CARDOSO, 2020 e OLIVEIRA, 2022)

Nos próximos capítulos, apresento uma análise acerca do funcionamento da LIEBI considerando três elementos: a) o projeto político-pedagógico do curso enquanto documento que contém os princípios teórico-metodológicos e institucionais que balizaram o desenrolar de suas atividades; b) as falas e depoimentos de cursistas e da própria equipe do curso, que fui registrando de forma intermitente entre os anos de 2016 a 2022; c) minhas experiências particulares e coletivas enquanto membro partícipe do processo desde a criação

da proposta até a defesa dos trabalhos de conclusão de curso dos e das cursistas.

É na análise desse movimento, do meu envolvimento e do desenrolar do curso, de tantas pessoas compartilhando experiências formadoras e formativas, que fui me aproximando mais de alguns/mas cursistas da LIEBI. Nos próximos capítulos começo a dar alguns indicativos, ainda tímidos, de como essas pessoas significaram a vida acadêmica que estavam construindo.

3. NAVEGAR É PRECISO (PARTE I): a Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena do Maranhão enquanto *embarcação*

Divido esta seção em duas partes a fim de apresentar algumas reflexões ‘*de perto e por dentro*’ da lógica interna de funcionamento da LIEBI. Ter acompanhado direta e indiretamente a realização do Curso, do início das aulas até a colação de grau dos cursistas e das cursistas, tornou possível esta análise. Como pontuei anteriormente, estive envolvido com o Curso a partir de diferentes posições e isto foi de grande auxílio no exercício de descrever e analisar sua dinâmica.

Ter sido extensionista, monitor, professor, orientador e membro do núcleo docente estruturante (NDE), foram experiências que quase sempre vislumbrei como uma dupla possibilidade. Por um lado, enquanto um compromisso ético-político com a efetivação dos direitos indígenas, por outro enquanto trabalho de campo por meio do qual seria possível elaborar análises daquelas (coletivas) experiências em/no curso.

Nesse sentido, ao longo de minha análise será possível notar uma intercorrência entre descrições diacrônicas e sincrônicas, haja vista que apesar de recorrer ao recurso retórico-persuasivo do presente etnográfico (STRATHERN, 2013; CLIFFORD, 2016)³³, para apresentar o funcionamento da LIEBI aos interessados/as neste trabalho, não é possível ignorar que já estou localizado no presente para falar do passado e seus processos e (per)cursos.

Penso ser válido apontar que em minha análise a linha tênue que separa o que outrora Geertz (2012) chamou de “categorias de ordem próxima” e “categorias de ordem distante” será constantemente borrada. Em outras palavras, o exercício litúrgico da prática antropológica, em que a gramática acadêmica empregada pelo pesquisador se apresenta enquanto uma tradução da gramática empregada local e internamente por uma dada coletividade, será traído.

³³ Esta autora e este autor revisitaram reflexivamente a história e os estilos da/de antropologia, as formas como a antropologia foi e tem sido feita desde seu surgimento até a segunda metade do século XX. Em suas análises ambos apontam que a etnografia, enquanto recurso maior da antropologia, tem sido a principal forma de como antropólogos e antropólogas argumentam e convencem leitores e leitoras dos processos e feitos descritos e analisados em suas produções etnográficas e que isso se deve, sobretudo, a forma como essa escrita é tecida de forma persuasiva e convincente.

A LIEBI será apresentada nesta primeira parte, a partir da seguinte ordem:

- a) uma descrição dos espaços físicos onde o curso foi realizado;
- b) uma apreciação da estrutura curricular do curso com base na análise de seu projeto político-pedagógico e de minhas experiências no curso (campo).

E na segunda parte da minha análise, no capítulo subsequente, darei continuidade traçando o seguinte percurso:

- c) descrição da metodologia de funcionamento da proposta, os chamados Tempo Universidade e Tempo Comunidade;
- d) uma análise dos cargos e funções institucionalmente previstos, bem como outros atores sociais envolvidos no curso;
- e) compartilhamento de depoimentos de alguns acadêmicos indígenas acerca de algumas escolhas e decisões tomadas no âmbito da Licenciatura Intercultural Indígena.

3.1 Do Centro ao Sítio: os espaços de execução da LIEBI

A *Licenciatura Intercultural*³⁴ é vinculada ao Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) e ao Departamento de Ciências Sociais (DCS) da UEMA, ambos localizados no Campus Paulo VI, no bairro do São Cristóvão em São Luís-MA. Em julho de 2016 demos início a uma jornada acadêmica que seria encerrada em outubro de 2022.

Para o funcionamento do curso, conforme o PPC, estava prevista a realização de dois momentos formativos específicos designados respectivamente de *tempo universidade* (T.U.) e *tempo comunidade* (T.C.). Falarei dessa configuração mais adiante no item 3.3.

O primeiro *Tempo Universidade* aconteceu nas dependências do CCSA durante o período de férias dos cursos regulares do campus, durante o mês de julho. O curso funcionou com o suporte de três salas de aula, duas para turmas de cursistas Tentehar, a TUPI I e TUPI II. A terceira turma para os/as estudantes Krikati, Canela e Pyhcop Catiji, a turma MACRO-JÊ.

³⁴ A partir deste capítulo também tratarei da LIEBI por meio de expressões como *Licenciatura Intercultural*, *Licenciatura Indígena* ou *Licenciatura*. Foram formas como muitos (de nós) membros daquela comunidade acadêmica se referiam a ela.

Contou ainda com uma sala para o funcionamento da coordenação, mesma sala onde as atividades do LIDA aconteciam semanalmente. No geral, os cursistas podiam fazer uso de todas as dependências da Universidade, como por exemplo laboratórios, bibliotecas e restaurante universitário.

Uma característica do T.U. é que as aulas são ofertadas de forma concentrada num período que durou em média 20 dias³⁵, onde as atividades aconteciam de segunda a sábado, nos turnos matutino, vespertino e, a partir da formação específica, 3 dias no noturno. Os domingos eram destinados ao descanso dos/das estudantes.

Para que a permanência dos indígenas fosse possível durante o *tempo universidade* a UEMA precisou providenciar sua hospedagem durante o tempo de vigência da etapa. No primeiro T.U., realizado em julho de 2016, os cursistas foram atendidos por um serviço de hotel já contratado pela UEMA, considerando que a universidade não dispunha de alojamentos próprios. As dependências da hospedagem ficavam no bairro do Tirirical, nas proximidades do campus. Durante toda a duração da etapa os/as indígenas se deslocaram entre o hotel e a universidade fazendo uso de ônibus e micro-ônibus próprios da UEMA. Assistiam as aulas durante o dia e voltavam para o hotel no início da noite.

Muitas cursistas precisaram trazer seus filhos e filhas, ou em fase de amamentação ou muito pequenos (as). Elas traziam ainda pessoas para prestar suporte nos cuidados com essas crianças. Eram eles filhos ou filhas mais velhas, maridos ou esposas e irmãos e irmãs.

Ao longo de toda a primeira etapa foi possível notar a circulação de todas essas pessoas nos corredores e salas do CCSA. Muitas crianças eram colocadas para dormir ao embalo de redes armadas entre as árvores e as colunas de concreto do prédio. Meu próprio filho Manoel, com apenas 4 meses de vida, como muitos outros bebês e crianças que ali estavam, era um desses adormecidos em redes sob a sombra das árvores e os ventos de agosto que já vinham se anunciando em julho. Imagens singelas que revelavam parte da complexidade do que estávamos vivenciando e construindo.

Por alguma razão, recorro da leitura entusiasmada que fiz de “Análise da cultura nas sociedades complexas” de Barth (2000), um capítulo da obra “O guru,

³⁵ Somente o primeiro Tempo Universidade foi realizado em 14 dias.

o iniciador e outras variações antropológicas”. O autor apresenta sua descrição de quando chegou a Bali, ilha do continente oceânico já reconhecida dentro da história da antropologia desde as andanças de Geertz por lá durante os anos de 1970.

Descreve multiplicidade de paisagens, cenários, pessoas e as interações que estão ao alcance seus olhos, todas elas em uma profusa rede de interconexões e interdependências. Para o autor, é possível verificar ali uma

diversidade desconexa (ao menos aparentemente) de atividades e a mistura do novo com o velho, formando um cenário cultural sincrético, (...) características desconfortáveis com as quais o antropólogo irá se defrontar em quase todo lugar. Somos treinados a suprir o grau de incoerência e multiculturalismo encontrados, tomando-os como aspectos não-essenciais de correntes da modernização (...) (BARTH, 2000, p.108-109)

Para tentar descrever ou traduzir a complexidade das relações humanas em Bali, Barth recorre a expressões como “incoerente”, “tradicional”, “moderno”, “novo”, “velho”, “diversidade desconexa” e “multiculturalismo”. Ao fazer isso, chama o convívio sincrético em uma dada sociedade de “desconforto”, sensação essa com a qual o antropólogo e seu arsenal intelectual terão de lidar em suas análises.

Ao longo do texto, o autor vai reconhecendo que toda e qualquer experiência local pode servir para provocar, desafiar, testar e criticar a teoria e os conceitos antropológicos. Ou seja, a complexidade não poder ser vista como um problema das relações humanas, mas sim como um desafio àqueles e aquelas que a pretendem analisar para além das posturas substancialistas e essencialistas.

Nesse sentido, ao me deparar com redes armadas entre árvores e colunas ou pessoas adornadas com pinturas corporais e utensílios de miçanga, empunhando maracás e realizando cânticos culturalmente próprios nos corredores, salas de aula e auditórios da universidade, eu ficava entusiasmado com a potência daquele acontecimento, sem deixar me questionar sobre suas (im)possibilidades.

Eu via uma Universidade ainda *desconexa*, aprendendo a lidar com um público *incomum* ao seu cotidiano e espaços. No entanto, não podia deixar de reconhecer um movimento, ainda que tímido e tardio, de abertura para a

diversidade. Por outro lado, eu via ainda uma diversidade em busca de *conexão* com outros saberes e formas de pensar.

Imagem 8 - Reunião com indígenas recém ingressos na UEMA e equipe da LIEBI no I Tempo Universidade da LIEBI



Fonte: Acervo LIDA, 2016

Imagem 9 - Turma TUPI I, professor (ao centro) e monitora Ana Paula (canto esquerdo) de Fundamentos das Ciências Sociais no CCSA na I Etapa do Tempo Universidade



Fonte: Acervo LIDA, 2016

Todas as salas de aula eram equipadas com ar-condicionado, para garantir o máximo de conforto possível aos docentes e estudantes. No entanto, lembro que era muito comum ver pessoas do lado de fora da sala de aula, alegando que haviam se retirado devido ao incômodo com a baixa temperatura do ambiente. Outras pessoas afirmavam sentir náuseas por ficar muito tempo em locais fechados, sem janelas.

Outra situação foi o estranhamento, por parte dos/das indígenas, com a alimentação fornecida pelo restaurante universitário. Algumas cursistas, suas filhas e filhos e algumas acompanhantes apresentaram um quadro de enjoo e vômito após a realização das refeições servidas no almoço. Lembro de ter ouvido

algumas conversas em que as pessoas diziam que estavam estranhando o tempero da comida, o que poderia estar causando o mal-estar.

A própria rotina de deslocamentos diários entre o hotel e a UEMA se tornara desgastante para os cursistas, pois quanto mais avançávamos etapa adentro mais podíamos perceber seu esgotamento físico e mental. Para quase todos eles, esse conjunto de situações tornava a vivência acadêmica inviável. Essa foi uma posição apresentada coletivamente à coordenação do curso que, ao final da etapa, fez uma avaliação com os discentes para realizar uma primeira escuta acerca de como eles estavam percebendo a realização do curso.

Diante disso, em UEMA (2021) ficou expostas a necessidade de mudar o local onde as aulas aconteciam

O Curso de Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena integra o conjunto de Cursos vinculados ao Centro de Ciências Sociais Aplicadas do Campus da UEMA em São Luís. (...) Devido à especificidade do Curso que se desenvolve em etapas compreendendo Tempos específicos: Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC), (...) as atividades do Tempo Universidade passaram a ser realizadas em um Centro de Formação e Treinamento Oásis localizado no bairro da Aurora em São Luís –MA. O referido Centro situa-se em um sítio com infraestrutura que dispõe de alojamentos, refeitório, auditórios e salas de reuniões, onde são realizadas as aulas. A UEMA tem, por meio da Fundação de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão (FAPEAD), alugado o referido espaço para a realização das etapas do Tempo Universidade. (...) Devido ao desconforto e desgaste físico dos cursistas com o deslocamento do hotel para a UEMA, a Administração superior considerou mais favorável disponibilizar um espaço mais aprazível ao público-alvo do Curso para a realização das aulas. (UEMA, 2021, p.129-130)

A disposição de alojamentos, refeitório, auditórios e salas de reuniões, num mesmo espaço físico o Sítio Oásis³⁶ apresentou uma configuração satisfatória para a realização do curso, de modo a tornar a experiência de permanência universitária dos cursistas “mais aprazível”, conforme destacado na citação acima. A partir de 2017, portanto, todas as aulas e outras atividades e eventos ligados à LIEBI ocorreram no espaço do Sítio Oásis, com exceção de algumas aulas que previam a utilização de laboratórios e que foram realizadas nos espaços do campus Paulo VI da UEMA.

³⁶ É uma casa de retiro / centro de formação localizado no bairro Aurora em São Luís. É administrado pela ordem religiosa da Irmãs Josefinas .

Imagem 10 - TURMA TUPI I com professora (ao centro) e monitoras na II Etapa do Tempo Universidade com aulas realizadas no Sítio Oásis



Fonte: ACERVO DO LIDA, 2017.

Imagem 11 - TURMA MACRO-JÊ com professor sentado à mesa na II Etapa do Tempo Universidade com aulas realizadas no Sítio Oásis



Fonte: ACERVO DO LIDA, 2017.

É interessante olhar para esse movimento de transição entre os espaços físicos onde a Licenciatura Indígena foi realizada e reconhecer certa semelhança com a lógica de ocupação territorial das comunidades camponesas do Maranhão. Antes de decidir acompanhar mais de perto a questão indígena eu passei 6 anos conhecendo o mundo rural maranhense, sobretudo a partir da ótica das comunidades quilombolas. Para muitas dessas coletividades seus territórios podem ser pensados a partir da divisão “sítio” e “centro”³⁷, que designam respectivamente o local onde estão concentradas as moradias das

³⁷ Em “O pão da terra: propriedade comunal e campesinato livre na Baixada Ocidental Maranhense” (2007) Laís Mourão apresenta uma reflexão sobre o espaço camponês e discute essas classificações colocadas acima.

famílias e os locais de roça, que estão mais afastados das residências e neles se realizam os plantios. Nesse sentido, não seria equivocado dizer que os *centros* seriam as áreas de produção e os *sítios* as casas, residências ou lares.

Me arrisco a dizer ainda que, para as comunidades camponesas, os *centros* são mais do que locais de produção de suas condições materiais de existência, mas também de (re)produção de um “saber camponês” (WOORTMANN, 2004) que é estruturante das relações sociais e sociabilidades próprias desse universo. Portanto, o *centro*, a roça seria um local de produção do conhecimento. Essa seria a jornada constante das famílias camponesas, um fluxo contínuo entre os *centros* e os *sítios*, cuja relação é o substrato da cosmovisão dessas coletividades.

Percebo no caso da LIEBI, que o trânsito entre o Centro (CCSA) e o Sítio (Oásis), permite uma analogia com a vida das comunidades camponesas. O centro e o sítio também foram espaços através dos quais foi possível a produção do conhecimento e a construção de relações sociais e sociabilidades próprias que marcaram as experiências de toda aquela comunidade acadêmica, ou seja, uma comunidade pedagógica para o respeito à diversidade é necessária para construção de uma solidariedade profissional e política, de um espaço emocional calcado na intimidade e consideração mútua, como nos ensina Hooks (2017).

Acompanhei de perto as manifestações de satisfação que os/as cursistas expressaram ao conhecer as dependências do novo espaço de realização do curso. Não somente os indígenas, mas toda a equipe do curso manifestou grande contentamento com o novo local. Como membro daquela experiência, me encorajo a dizer que o Sítio Oásis é parte fundamental da própria “identidade” do curso e ocupa um espaço marcante na memória coletiva de nossa comunidade acadêmica.

3.2. A estrutura curricular da LIEBI

Como partícipe da construção do projeto do curso, e depois como docente formador e, em seguida, como membro do Núcleo Docente estruturante, pude me debruçar sobre a estrutura curricular da LIEBI tanto do ponto de vista de sua concepção quanto de sua execução.

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

Além da realização de disciplinas gerais e específicas, os/as estudantes da LIEBI também precisaram cumprir outras atividades obrigatórias à formação, como a realização de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, os estágios curriculares obrigatórios em diferentes anos da educação básica e a elaboração e apresentação de um trabalho de conclusão de curso. A finalização de todos esses momentos resguardaria ao cursista o direito de ser diplomado pela universidade em Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena – Ciências da Natureza ou Ciências da Linguagem ou Ciências Humanas.

Acompanhei mais de perto o desenrolar dessas atividades junto aos cursistas que optaram pela habilitação em Ciências Humanas. Cabe explicitar que durante a “formação geral”, a divisão das turmas dentro da LIEBI tomava como critério a classificação linguística dos indígenas. Como já mencionado anteriormente, tínhamos duas turmas de falantes de língua Tupi – de cursistas Tentehar - e uma turma de falantes de línguas do tronco linguístico Macro-Jê - de cursistas Krikati, Canela e Pyhcop Catiji.

Já na “formação específica”, a divisão das turmas seguiu aquilo que esteve disposto no projeto de curso da LIEBI, a saber, “articular (...) uma das três ênfases previstas neste Projeto (...) a área das Ciências Naturais e da Matemática, a área das Ciências Humanas e Sociais e área das Ciências da Linguagem” (UEMA, 2021, p.49). Portanto, as turmas passariam a ser organizadas segundo essa divisão por área de conhecimento. Daí em diante teríamos as turmas de *linguagem*, *natureza* e *humanas*, como tínhamos o costume de nos referir a elas.

Durante a formação geral, ministrei a disciplina de “Fundamentos das Ciências Sociais”, para a turma TUPI I. Já na formação específica estive à frente da disciplina de “Processos Socioterritoriais Contemporâneos”, para a turma de Ciências Humanas, razão pela qual fui desenvolvendo laços de proximidade com os/as cursistas daquela turma.

Nesse sentido, recupero os objetivos da “**formação geral**” e da “**formação específica**” conforme dispostos no projeto do curso.

a) Objetivo da Formação Geral

O objetivo do momento de Formação Geral é 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. A partir desse princípio o currículo será desenvolvido por meio de categorias analíticas tais como: Organização socioespacial e dinâmicas do contato interétnico, Línguas Indígenas e políticas linguísticas em contexto intercultural, etnopedagogias (conhecimentos e modos próprios de conhecer) e representações simbólicas e cosmovisões indígenas específicas dos povos integrantes do Curso.

b) Objetivo Geral da Formação Específica

O momento de Formação Específica prevista no Curso objetiva articular à Formação Geral dos cursistas uma das três ênfases previstas neste Projeto: a área das Ciências Naturais e da Matemática, a área das Ciências Humanas e Sociais e a área das Ciências da Linguagem. Os componentes curriculares dessas áreas serão desenvolvidos mediante os eixos político-pedagógicos, de conteúdos e temas de pesquisa objetivando assegurar a formação docente dos cursistas para atuar nas escolas das suas aldeias, com ênfase na segunda etapa do Ensino Fundamental, bem como no Ensino Médio nas escolas indígenas. Concomitante (sic) à formação para atuar no campo específico do conhecimento, os cursistas serão capacitados para desenvolver os conhecimentos em suas línguas indígenas próprias e produzir material didático específico, o que justifica a nomenclatura da área de formação específica Línguas e saberes. Ao término da formação específica os cursistas terão suas línguas maternas não somente como objeto de estudo, mas também, como língua de veiculação de saberes dos conteúdos curriculares das outras áreas do conhecimento. (UEMA, 2021, p. 49)

Ao retomar esse trecho específico do texto do projeto, recorro das palavras de Suluene Guajajara³⁸ que certa vez disse, em tom de reconhecimento, que o curso havia dado visibilidade para a UEMA, mas que ele foi muito importante para o fortalecimento do movimento e das lideranças indígenas. Enfatizou, ainda, que percebia um maior envolvimento dos muitos estudantes que passaram pelo curso em suas comunidades e no próprio

³⁸ Liderança Indígena do Povo Tentehar/Gujajara e atual gestora do Polo Base de Saúde Indígena do Município de Amarante do Maranhão.

movimento e que isso tinha gerado um impacto muito importante nas realidades indígenas do estado.

Na ocasião, em meados de abril de 2023, eu participava do acompanhamento pedagógico que (nós), a equipe da LIEBI realizava nos municípios de Barra do Corda e Amarante do Maranhão junto a indígenas que, em função dos atravessamentos da vida, não conseguiram finalizar todas as atividades necessárias para que concluíssem o curso. O objetivo do acompanhamento era recolher as atividades pendentes de disciplinas, verificar a situação do estágio curricular obrigatório, bem como o andamento dos trabalhos de conclusão de curso desses estudantes.

Combinamos com Luís Carlos Guajajara, Sidney Guajajara e Arlete Gavião, cursistas das turmas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas que os atenderíamos e que nosso ponto de encontro seria a sede do Polo Base de Saúde Indígena em Amarante do Maranhão. Uma sala na sede do polo foi articulada por sua atual coordenadora, Suluene Guajajara, que nos recebeu, oportunidade na qual pudemos ouvir seu depoimento.

Imagem 12 – Suluene Guajajara (blusa rosa) e cursistas da LIEBI recebem equipe do PROETNOS na sede do Polo Base de Saúde Indígena no município de Amarante do Maranhão



FONTE: Acervo do LIDA, 2023

Olhando outra vez para os objetivos das formações na LIEBI já citados, destaco o que penso ser uma aproximação entre aquilo que fora previsto enquanto compromisso ético-político do curso e o depoimento de Suluene Guajajara. De um lado, nós acreditávamos que o curso poderia resultar no

“fortalecimento das identidades étnicas dos povos” inseridos no processo e na possibilidade de “superação das relações interculturais assimétricas geradas pelo contato interétnico”. Do lado outro, recebíamos o abraço de Suluene e seu agradecimento por nosso (nós LIEBI/UEMA) compromisso em ter realizado um processo formativo que teve importantes e positivos efeitos nas realidades indígenas do Maranhão.

Penso que esse reencontro entre o que foi pretendido e o que foi produzido, da criação à finalização do curso, nos coloca diante das possibilidades alcançadas por todas e todos os indígenas que concluíram a *Licenciatura*. No entanto, nosso percurso muito além dos êxitos também foi feito de impossibilidades. Foi a prática de um constante exercício coletivo de autoexame que nos permitiu não cair na ilusão de que o processo formativo foi totalmente exitoso, sem falhas ou erros.

Nesse sentido, recebemos o reconhecimento de Suluene com sentimento de gratidão, mas sem esquecer que a luta pela superação das relações assimétricas que foram estabelecidas por conta das situações de contato interétnico ao longo de todo movimento de invenção do estado-nação brasileiro está muito longe de ser encerrada, de modo que o esforço da LIEBI em tentar superar essas assimetrias possa parecer um grão de areia no deserto.

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

Ao escolherem pela continuidade da formação em proximidade com as Ciências da Natureza, os/as cursistas seriam habilitadas e preparadas para assumirem disciplinas como Ciências (para o Ensino Fundamental II) e Biologia, Química, Física e Matemática (para o Ensino Médio). No caso daqueles/as que optassem pelas Ciências Humanas poderiam assumir as disciplinas de História e Geografia (Ensino Fundamental II) e História, Geografia, Sociologia e Filosofia (no Ensino Médio). Para as/os que escolhessem as Ciências da Linguagem as possibilidades de docência se dariam no âmbito do ensino de Língua Portuguesa, Língua Indígena e Artes, também no Ensino Fundamental e Médio.

No Brasil, a Educação Escolar Indígena é de responsabilidade dos municípios e do estado, cabendo aos primeiros sua oferta em nível de Ensino Fundamental I e II, já ao segundo a oferta em nível de Ensino Médio. A Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC) possui um setor específico para tratar da Educação Escolar Indígena, suas ofertas e demandas. É possível identificar que alguns municípios que estão localizados nas proximidades de Terras Indígenas também dispõem de setores específicos para atender a demanda de escolarização das comunidades indígenas.

Ao longo do curso observei muitos/as estudantes solicitando da coordenação a emissão de uma declaração de vínculo como graduandos em Licenciatura Intercultural Indígena, com a justificativa de que precisavam de tal comprovação para que pudessem se inscrever nos seletivos em nível municipal e estadual para contratação temporária de professores.

Quanto à **formação geral**, esta teve duração de 795 h de atividades e as disciplinas previstas para esse momento foram oferecidas para todas as turmas, a lembrar TUPI I, TUPI II e MACRO-JÊ.

Quadro 4 – Disciplinas da formação geral da LIEBI

DISCIPLINAS DA FORMAÇÃO GERAL	CH
Teoria do Conhecimento	60
Introdução à Antropologia	120
Fundamentos da Linguística	120
Etnopedagogias	120
Fundamentos das Ciências Sociais	120
Fundamentos das Ciências Naturais e Etnomatemáticas	120
Prática Curricular na Dimensão Político-Social	135
CARGA HORÁRIA	795

FONTE: (UEMA, 2021, p.54)

Recordo que antes do início das disciplinas, a coordenação geral do curso, função exercida pela professora Marivania Furtado, sempre realizava reuniões com a equipe docente para repassar informações gerais e reforçar a necessidade de pensarmos a construção de nossas disciplinas levando em conta as realidades, contextos e saberes constituintes de nossos/as estudantes e de seus respectivos povos. Éramos orientados/as a tentar estabelecer pontes

entre os saberes do universo acadêmico e os conhecimentos outros trazidos pelos cursistas em suas próprias trajetórias de vida.

Em “Fundamentos das Ciências Sociais”, disciplina que ministrei durante formação geral para a turma TUPI II, procurei dialogar com os/as cursistas acerca das noções que seriam centrais dentro de campos disciplinares consagrados entre as Ciências Humanas, como a História, a Geografia, a Filosofia e a Sociologia. No primeiro momento levantei a discussão acerca das noções de “tempo”, “espaço”, “conhecimento” e “indivíduo/sociedade” e de como elas vêm sendo pensadas pela ciência ocidental. Como devolutiva pedi que a turma refletisse se essas noções faziam sentido em seus contextos culturais e que usos eles poderiam fazer dessas categorias para pensar suas relações com a chamada “sociedade envolvente”.

Eu estava tão imerso e extasiado com aquela experiência, ou como diria Bell Hooks (2017), tão “entusiasmado” com aquele encontro, que não fiz nenhum registro nos moldes de um “trabalho de campo”. As únicas notas que produzi naquela época foram as que apliquei nos trabalhos que recebi da turma e pelos quais pude avaliar seus desempenhos.

Confesso que eu estava muito mais preocupado com meu próprio desempenho e me sentia um pouco estranho ao ter que aplicar uma determinada régua avaliativa a uma produção intelectual de pessoas cujas epistemes extrapolam todos os muros que uma universidade possui.

Enquanto os indígenas procuravam indianizar os trabalhos que foram produzindo, fissurando os enquadramentos da ciência ocidental moderna que estruturam uma universidade, trazendo seus saberes e histórias para dentro de sua produção acadêmica, eu procurava interculturalizar minha própria prática docente, talvez mais que isso, a forma como eu havia sido treinado a enxergar a universidade, seus espaços e suas relações.

Mesmo os trabalhos que foram entregues e que eu corrigi, foram todos devolvidos à turma. Em 2016, além de atuando como docente na LIEBI, eu estava no processo de escrita da dissertação acerca da história de ocupação territorial de uma comunidade quilombola na baixada maranhense. Então naquele contexto não vislumbrava a LIEBI enquanto experiência foco para a realização de um trabalho de pesquisa. Portanto, no começo desse meu percurso eu quase não arqueei nenhum documento que pudesse ser relevante,

‘registrei’ acontecimentos, falas e interações. Pelo menos não com interesses investigativos. Os registros que fui fazendo são aqueles que hoje estão inscritos em minha própria trajetória e que tenho tentado recuperá-los coletivamente junto àqueles e àquelas que estiveram presentes comigo naqueles eventos.

Acerca do propósito da Licenciatura Indígena de estabelecer aproximações, conexões, trocas e atravessamentos entre os saberes acadêmicos e os conhecimentos dos/das cursistas, me sinto provocado a pensar na “interculturalidade” enquanto conceito, mas também enquanto princípio.

Por conhecer ‘de dentro’ a LIEBI, sei que a interculturalidade corre nela por essas duas vias, a analítica e a político-pedagógica. Ou seja, a interculturalidade esteve presente ao longo de toda a execução do curso tanto como fundamentação teórico-metodológica, lançando luz sobre a construção do projeto, quanto horizonte político representando o tipo de sociedade e de mundo que (nós) pretendia(amos) alcançar a partir dos processos formativos que seriam e foram ofertados.

Para que possamos melhor entender o lugar que o princípio/conceito de “interculturalidade” ocupa na LIEBI, recupero agora algumas reflexões de Walsh (2006) e de seu projeto intelectual em parceria com outros intelectuais do sul global.

A autora tem realizado uma série de apontamentos acerca da noção de interculturalidade. Para Walsh

(...) a interculturalidade aponta e representa processos de construção de um conhecimento outro (...) carregado de sentido ideológico (...) que questiona a realidade sociopolítica do neocolonialismo refletido nos modelos de Estado, democracia e nação (...) que representa uma configuração conceitual, uma ruptura epistêmica que tem como base o passado e o presente, vividos como realidades de dominação, exploração e marginalização, que são simultaneamente constitutivas (...) que trabalha para transgredir as fronteiras do que é hegemônico, interior e subalternizado (...) que é a possibilidade de falar em uma “inter-epistemologia” como uma possível forma de se referir a esse campo relacional (...) que indica uma política cultural e um pensamento oposicional, não simplesmente baseado no reconhecimento ou na inclusão, mas dirigido à transformação das estruturas sócio-históricas (...) que é uma lógica radicalmente distinta da orientada pelas políticas estatais de diversidade, que não busque a inclusão no Estado-nação, mas que, ao contrário, conceba uma construção alternativa de

organização, sociedade, educação e governo, na qual a diferença não seja aditiva, mas constitutiva (WALSH, 2007, p. 9-18)

No trabalho de construção teórico-político da autora identifico não apenas elementos que compuseram a fundamentação do projeto do curso, mas o que enxergo como diretrizes (grifo meu) que deram o direcionamento de condução às minhas (nossas) disciplinas e outros contextos de interação ao longo da formação.

Nesse sentido, ao pensar que para a LIEBI a interculturalidade seria uma diretriz, sublinho seu alinhamento com as proposições de Walsh (2007) e aqueles que, no meu ponto de vista, seriam seus principais pontos:

- a) a “construção de um conhecimento outro”;
- b) a conversão da interculturalidade em “princípio ideológico”;
- c) o “questionamento do neocolonialismo”;
- d) uma “ruptura epistêmica”;
- e) a transgressão das fronteiras daquilo que é “hegemônico, interior e subalternizado”;
- f) a busca por uma “inter-epistemologia”;
- g) a “transformação de estruturas sócio-históricas”;
- h) a “construção alternativa de organização, sociedade, educação e governo, na qual a diferença não seja aditiva, mas constitutiva.

Não posso deixar de reconhecer que por mais que os pontos acima elencados nos tenham servido de horizonte a ser alcançado, ou melhor dizendo, construído, não fui/fomos totalmente exitosos em ter efetivado, em sua completude, tais diretrizes. Mas seguimos nos movimentando na direção desse horizonte. Tentamos, e continuaremos tentando, construí-lo.

Não obstante, como mencionei anteriormente, um dos propósitos da LIEBI foi possibilitar aproximações, conexões, trocas e atravessamentos entre saberes separados por fronteiras estabelecidas pela colonialidade do saber e do poder³⁹, esteve e continua em curso. As pontes foram erguidas e os efeitos dessas travessias já estão em fluxo, como nos apontou Suluene Guajajara.

³⁹ Quijano (2005)

As pontes que foram erguidas até aqui, me fizeram recordar da leitura que outrora realizei do trabalho de Barata (2006), onde a autora analisa as relações interétnicas entre Tentehar e Pyhcop Catiji, a partir de um trânsito entre territórios às margens do rio Buriticupu praticado por ambos os povos, que é uma fronteira entre a T.I. Governador e a T.I. Araribóia.

A autora faz uso da noção de “ponte” para pensar as estratégias que os Pyhcop Catiji elaboram com finalidades de garantir uma “convivência pacífica e negociada” com seus vizinhos. Nesse sentido, Barata nos apresenta as noções de “busca de alianças” e “conjunção de reciprocidades”, no que diz respeito ao que os Pyhcop Catiji esperam da negociação com outro.

Construir alianças que ajudem a movimentar mundos são desafios da jornada. Isso me traz à lembrança de um trecho da canção “A ponte”, composição dos pernambucanos Lula Queiroga e Lenine

*A ponte não é de concreto
Não é de ferro
Não é de cimento
A ponte é até onde vai o meu pensamento
A ponte não é para ir e nem pra voltar
A ponte é somente pra atravessar
Caminhar sobre as águas desse momento*

Encontro em Barata (2006) elementos para pensar o lugar valioso que a noção de *ponte* tem ocupado na relação que os povos indígenas têm construído com seus outros, sejam eles outros indígenas ou não indígenas. Em minha visão, a universidade, nesse sentido, tem sido uma *ponte* entre saberes e conhecimentos separados e hierarquizados pela colonialidade do saber. No caso (da nossa) da Licenciatura Indígena, que tem como ponto de partida uma proposta intercultural, a própria interculturalidade seria também um instrumento de travessia entre cosmovisões distintas.

Já na poesia de Queiroga e Lenine, somos convidados/as a pensar que “a ponte”, um instrumento de conexão e de travessia por excelência, é em potência um movimento de amplificação do pensamento, ou seja, uma expansão dos horizontes epistemológicos.

Hoje vejo muito de interculturalidade nessas *pontes* e a própria interculturalidade enquanto *ponte*. Pela *ponte* que nos aponta Barata (2006), a interculturalidade poderia ser uma negociação entre os mundos indígenas e não indígenas. “Pela ponte” (escrevo cantando) de Queiroga e Lenine, a interculturalidade poderia ser a possibilidade de ampliação do pensamento, não de substituição e nem de complementação, mas de um alargamento epistêmico.

A “formação geral” foi finalizada no segundo semestre de 2017. Ao término desse momento, as/os cursistas fizeram as escolhas acerca de em qual área seguiriam sua formação. Cada cursista da LIEBI deve ter tido razões individuais e coletivas, subjetivas e políticas que justificassem os rumos tomados quanto às formações específicas. Em muitos contextos de interação era possível presenciar alguns/as deles/as externando os motivos de suas escolhas.

Quadro 5 – Distribuição de cursistas povo/etnia por área do conhecimento

Povo/etnia	Ciências Humanas	Ciências da Natureza	Ciências da Linguagem	Concluintes
Tenetechar/Guajajara	20	10	20	50
Krikati	-	2	3	5
Kanela	1	2	4	7
Gavião/Pukobyê	1	1	2	4

Fonte: UEMA (2021, p. 50).

Tanto na **formação geral** quanto na **específica** estive compondo o quadro de docentes formadores da LIEBI. Nessa segunda formação estive agora à frente da disciplina de ‘Processos Socioterritoriais Contemporâneos’ ofertada para os/as cursistas que haviam escolhido a formação em Ciências Humanas. A turma, com seus 22 estudantes, era composta por uma maioria de cursistas tentehar e contava com a presença de José Carlos Canela e Arlete Gavião, dois indígenas Timbira, como exposto no quadro anterior.

Pelo quadro é possível notar que essa mesma configuração da turma de Ciências Humanas se repetiu, com algumas diferenças, nas turmas de Linguagem e Natureza, ou seja, uma maioria de estudantes tentehar e alguns outros de origem Timbira.

Mesmo na formação específica o projeto de curso da LIEBI previa um conjunto de disciplinas comuns para todas as áreas de formação.

Quadro 6 – Disciplinas de núcleo comum da formação específica

DISCIPLINAS DE NÚCLEO COMUM DA FORMAÇÃO ESPECÍFICA	CH
Gestão Escolar em Territórios Étnicos	90
Relações interétnicas, identidades e etnicidades	30
Linguística aplicada ao Ensino das Ciências Naturais, Sociais e Matemáticas	30
Sociedades, Memórias e territórios	30
Novas Tecnologias e Educação Intercultural	30
CARGA HORÁRIA	210

FONTE: UEMA (2021, p. 54).

A estrutura curricular da *Licenciatura Indígena* também apresentava outro conjunto de disciplinas comuns a todas as turmas designadas como “componentes curriculares da formação específica”(UEMA, 2016, p-54-55) Esses componentes seriam a Prática Curricular na Dimensão Educacional (135h); Prática Curricular na Dimensão Escolar (135h); Estágio Curricular Supervisionado I (Ensino Fundamental II, 180h); Estágio Curricular Supervisionado II (Ensino Médio, 225h); AACC (225h) e Trabalho de Conclusão de Curso.

Todas as disciplinas e componentes apresentados deveriam ser obrigatoriamente cursados para a integralização curricular e, portanto, do curso. Para além dessa matriz curricular comum à todas as turmas cada uma delas possuía um conjunto de disciplinas específicas que respaldaria o/cursista enquanto habilitado na área escolhida, conforme é possível notar no quadro a seguir:

Quadro 7 – Disciplinas da formação específica por área do conhecimento

DISCIPLINAS DA FORMAÇÃO ESPECÍFICA – CIÊNCIAS DA NATUREZA	CH
Formação das Ciências naturais, instrumentalidades e metodologias	150
Fundamentos de Química e Física em contexto de Interculturalidade	120
Saberes tradicionais em articulação aos conhecimentos “científicos”	270
Estudo da organização molecular e celular dos seres vivos	270
Diversidade Biológica, Ecologia e Conservação dos Territórios Étnicos	270
Matemáticas e estudos estatísticos aplicados às Ciências da Natureza.	270
CARGA HORÁRIA	1350

DISCIPLINAS DA FORMAÇÃO ESPECÍFICA – CIÊNCIAS DA LINGUAGEM	CH
Línguas Indígenas	540
Língua Portuguesa	540
Línguas Oficiais Estrangeiras: (Opcional por cursista)	150
Linguagens artísticas, corporais e práticas de Lazer	120
CARGA HORÁRIA	1350

DISCIPLINAS DA FORMAÇÃO ESPECÍFICA – CIÊNCIAS HUMANAS	CH
A formação do conhecimento científico histórico e geográfico ocidental	150
A colonização do território ameríndio e o impacto sobre os povos indígenas	120
A colonialidade e a descolonialidade dos saberes antropológicos e sociológicos	270
Processos Socioterritoriais Contemporâneos	270
Indigenismo, movimentos indígenas e globalização	270
Estruturas sociais, sistemas econômicos e políticos na contemporaneidade	270
CARGA HORÁRIA	

FONTE: UEMA (2021, p. 55). (Org. MUNIZ, 2023)

Durante a formação específica pude conduzir as discussões em torno dos “Processos Socioterritoriais Contemporâneos”, um dos componentes curriculares especificamente ofertados à turma de Humanas.

Nesta disciplina optei por construir uma reflexão coletiva com a turma acerca de noções como espaço geográfico, lugar, local, região, paisagem, território, processos e movimentos sociais/socioterritoriais e outras categorias correlatas. Fiz isso à luz de uma literatura acadêmica inspirada, sobretudo, nos campos geográfico, sociológico e antropológico. Por outro lado, abrimos um terreno para que os cursistas também apresentassem que entendimentos estavam construindo dessas mesmas categorias com base em suas próprias dimensões etno-históricas e pluri-epistemológicas.

Fiz uso de muitos materiais audiovisuais como filmes, documentários, análise de obras fotográficas como os trabalhos de Sebastião Salgado e Araquém Alcântara, que tem registrado as mudanças socioambientais nas últimas décadas no Brasil, bem como alguns povos e comunidades tradicionais que vivem nas florestas brasileiras. Boa parte dos documentários e filmes que compartilhei com a turma eram propostas que contavam sobre a história e lutas de alguns movimentos sociais no Brasil.

Simultaneamente solicitava das/os cursistas que compartilhassem suas experiências de militância no movimento indígena e em seus territórios (terras e

aldeias). Ouvi muitos relatos de que os vídeos (filmes e documentários) apresentados ao longo da disciplina haviam fornecido informações por vezes inéditas para alguns cursistas acerca da história de alguns movimentos sociais, como o Movimento de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST), o Movimento de Atingidos por Barragem (MAB) e o Movimento de Atingidos pela Base Espacial de Alcântara (MABE) e alguns outros. Para muitas pessoas da turma conhecerem sobre outros movimentos sociais era combustível para fortalecer uma maior participação no próprio movimento indígena.

As fotos a seguir são de alguns colegas que também estiveram à frente de disciplinas junto ao ‘pessoal de humanas’.

Imagem 13 – Turma de Ciências Humanas durante a disciplina “A colonização do território ameríndio e o impacto sobre os povos indígenas”



Fonte: Acervo do LIDA, 2018.

Imagem 14 – Turma de Ciências Humanas durante a disciplina A colonialidade e a descolonialidade dos saberes sociológicos e antropológicos



Fonte: Acervo do LIDA, 2018.

Imagem 15 – Turma de Ciências Humanas durante a disciplina Indigenismo, Movimentos Indígenas e Globalização



Fonte: Acervo do LIDA, 2018.

Imagem 16 – Turma de Ciências Humanas durante a disciplina Processos Socioterritoriais Contemporâneos



Fonte: Acervo do LIDA, 2018.

Estive à frente da disciplina de Processos Socioterritoriais Contemporâneos entre os anos de 2018 e 2022. Considerando a carga horária da disciplina e a metodologia de execução do curso – que melhor discutirei na próxima seção – eu já sabia que os meses de janeiro, fevereiro e julho destes anos seriam de encontros, reencontros, aprendizados e abraços.

Apesar de, como afirmei antes, não ter feito registros de investigador durante a vivência como professor do curso, anotei alguns depoimentos sugestivos de como os cursistas percebiam sua formação. Compartilho alguns trechos dessas falas. Sempre no encerramento de mais uma etapa da disciplina

realizávamos um momento avaliativo para colocar em exame o que havíamos aprendido, mas também como poderíamos potencializar nossos próximos encontros.

Alguns estudantes enfatizavam a importância do curso enquanto um instrumento de defesa, como posto por Lauro Guajajara, Magno Guajajara e Alessandra Guajajara:

“Agora a guerra é na ponta da caneta” (Lauro Lopes Guajajara, **Caderno de Campo do autor, 2019**)

“A gente precisa saber dessas teorias, desses conhecimentos para se defender” (Magno Guajajara, **Caderno de Campo do autor, 2019**)

“Nós estamos aqui estudando pra nos defender” (Alessandra Guajajara, **Caderno de Campo do autor, 2019**)

Outros posicionamentos apontavam para o curso como uma estratégia para se qualificarem para servir as suas aldeias e povo:

“Pra nós, vir estudar é uma estratégia” (Magno Guajajara, **Caderno de Campo do autor, 2019**)

“A gente ta aqui pra mais na frente ta lutando pelo nosso povo” (Ana Maria Guajajara, **Caderno de Campo do autor, 2019**)

“É utilizando essas armas que nós vamos estar se empoderando”. “Nós retornamos às nossas comunidades fortalecidos” (Alessandra Guajajara, **Caderno de Campo do autor, 2019**)

Destaco que todos os depoimentos são do mesmo ano, pois naquele contexto eu já havia sido aprovado para o processo de doutoramento no PPGCSOC/UFMA e meu projeto de pesquisa tinha como eixo central construir uma reflexão acerca das experiências indígenas no âmbito da Licenciatura Intercultural Indígena. Nesse sentido, passei a tomar nota e a registrar depoimentos, interações, convívios, o dito, o feito e tudo quanto me fosse possível.

Estive refletindo sobre esses depoimentos ao longo deste meu percurso. Tenho pensado que a universidade pode ser ou tem sido uma possibilidade de produzir uma retórica de legitimação de defesa das culturas indígenas, de suas epistemologias e cosmologias. Para alguns indígenas da LIEBI, por meio do

acesso a um espaço de formação em nível superior seria possível fortalecer a luta pela defesa de seus modos de vida.

Acredito – não de forma inequívoca, mas sempre aberta – que a retórica da guerra, do ataque e da defesa, da estratégia, da luta, do empoderamento e do fortalecimento presente em alguns depoimentos dos/das cursistas toma impulso nos processos formativos, nesse caso na universidade, e vislumbra neles estratégias de “resistência” (SCOTT, 2003) frente a um conjunto de violências quem tem sofrido historicamente e vem sendo perpetradas por agências e agentes que tem antagonizado as demandas e direitos indígenas.

Se por um lado, a histórica relação entre Povos Indígenas e espaços de escolarização tem sua face negativada, uma vez que as instituições escolares estiveram secularmente vinculadas aos processos de ‘assimilação’ e ‘integração’ dos indígenas na formação do Estado nacional brasileiro, por outro, precisamos ver “por detrás da história oficial” (SCOTT, 2003). Precisamos observar o modo como os indígenas iniciaram uma ocupação das escolas e universidades e passaram a converter a linguagem, os códigos, conteúdos e saberes desses espaços como estratégias, como repertórios de suas ações coletivas no processo de positivação de sua identidade social e situação jurídica.

Nesse sentido, considerando uma apreciação dos depoimentos apresentados e de todo um conjunto de experiências compartilhadas com a turma, acredito que seja possível apontar – ainda que de forma genérica – que tem ocorrido o processo de resignificação das instituições escolares segundo a lógica moral, epistemológica e política de muitos indígenas que ingressam no ensino superior, sobretudo nos cursos interculturais.

Essa rearticulação da lógica das instituições escolares não indígenas pelos indígenas tem servido ao propósito de qualificar e expandir o repertório da ação coletiva dos movimentos e organizações indígenas nos contextos de injustiça e luta por reconhecimento.

A resignificação das escolas e universidades, bem como o delineamento de um conjunto de políticas educacionais voltadas aos indígenas, pode ser interpretada como uma importante estratégia de resistência desses povos contra projetos e ações, diretas e veladas, que tem como objetivo negar a “cidadania diferenciada” (CUNHA e BARBOSA, 2018) desses povos, e mesmo o próprio

direito a uma existência a partir do respeito, valorização, e da tolerância aos seus modos de vida, saberes e cosmologias.

Ao longo deste capítulo pretendi demonstrar parte do funcionamento da LIEBI, mais enfaticamente alguns elementos dos espaços físicos e da composição curricular acerca de onde e como o curso foi sendo executado. Tomei a liberdade de fazer uso das palavras “navegar” e “embarcação” num exercício de dar um certo tom poético a todo o processo descrito e pode ser que a correlação entre aquilo que fora apresentado e as palavras em destaque tenha ficado mais ou menos explícita.

Se, ao contrário, a justificativa da licença poética ficou aquém de uma gramática científica e, portanto, objetiva, me permitam uma breve explicação. Tenho sido insistente em pensar todo o movimento formativo intra LIEBI enquanto uma jornada, um certo tipo de viagem, de deslocamento, de trânsito vivido por toda nossa comunidade acadêmica, mas sobretudo pelos/pelas indígenas.

Tenho nos percebido enquanto tripulantes de uma embarcação – a LIEBI em suas configurações estruturais, curriculares e político-pedagógicas – navegando por um rio, aprendendo tudo quanto tem sido possível ao longo dessa viagem, mas sem perder de vista que nosso destino final é o *mar*.

Sigo em minhas reflexões sobre a Licenciatura Intercultural apresentando agora a dinâmica de execução do curso, também conhecida entre nós como “tempo universidade” e “tempo comunidade”, um movimento pendular/sazonal em que as terras indígenas e suas aldeias eram conectadas às salas de aula da universidade.

Aproveito ainda a oportunidade de tratar das temporalidades do curso para apresentar os quadros funcionais da LIEBI e outros depoimentos de indígenas acerca dos sentidos que eles e elas atribuíram a Licenciatura Intercultural Indígena.

4. NAVEGAR É PRECISO (PARTE II): A LICENCIATURA INTERCULTURAL PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA INDÍGENA DO MARANHÃO ENQUANTO MAR.

No capítulo anterior apresentei parte da LIEBI, fornecendo elementos que me permitiram desenhar um apanhado geral do curso. Neste capítulo, ofereço uma segunda camada de descrições e análises não mais sobre as estruturas (físicas e curriculares) da Licenciatura, mas sim, uma apreciação da lógica temporal e espacial, dos atores sociais *embarcados* nesse projeto, assim como de alguns entrelaçamentos experimentados nessa comunidade acadêmica.

4.1 Entre a *comunidade* e a *universidade* há uma “dialética intercultural”

A lógica tempo-espço de execução da LIEBI merece uma análise mais detalhada. As atividades da Licenciatura Indígena foram aglutinadas em dois momentos específicos e complementares, dos quais já falamos na parte 1, o **“Tempo Universidade”** e o **“Tempo Comunidade”**.

Para colocar essa dinâmica do curso em exame sob a ótica da etnografia nos/dos interstícios proponho uma coalizão de análises daqueles e daquelas que participaram e construíram a LIEBI, e que também escreveram sobre ela em seus exercícios intelectuais. Em Oliveira, C. (2017;2022), Oliveira, A. (2018), Paula e Furtado (2018) e Cardoso (2020) é possível identificar um exercício etnográfico de descrição do **Tempo Universidade** e **Comunidade** enquanto partes da própria estrutura do curso.

No projeto pedagógica da LIEBI UEMA (2021), há um item específico no corpo do texto que trata exclusivamente da metodologia de funcionamento do curso, no qual é destacado que:

O Curso de Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena desenvolve a modalidade “parcelada” ou de “alternância” na execução de suas atividades. Com o objetivo de atender à demanda das comunidades tradicionais situadas no campo, a Pedagogia da Alternância foi desenvolvida por pesquisadores internacionais de renome, visando a prática de uma nova teoria da educação popular. A Educação do campo tem um significado ampliado na legislação brasileira que compreende mais do que um perímetro não urbano, mas um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (...) A educação nesse contexto, além de ministrar as disciplinas

escolares básicas, ou os saberes construídos e socializados ocidentalmente, engloba temáticas relativas à vida associativa e comunitária, ao meio ambiente e à formação integral nos meios profissional, social, econômico e político dos educandos, que, no nosso caso, são docentes indígenas. (...) Em cumprimento à modalidade da Pedagogia da Alternância, o Curso de Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena será realizado em dois tempos: Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC). O Tempo Comunidade terá proeminência em termos de carga horária, no momento da formação específica, a fim de resguardar os princípios da especificidade e diferenciação nos quais se pautam este Projeto Político-Pedagógico. (UEMA, 2021, p. 51-52)

Essa 'alternância' apontada como modelo para a execução do curso, referenciada nas experiências de outras Licenciaturas Interculturais Indígenas que antecederam a LIEBI, era a aposta da gestão do curso para dirimir as incompatibilidades existentes entre as lógicas de tempo e espaço própria dos indígenas e a temporalidade do mundo acadêmico.

No projeto, esses dois tempos são caracterizados das seguintes formas: no Tempo Universidade (TU):

[...] os cursistas são agrupados em locais que disponham de condições infraestruturais de alojamento e aulas, em São Luís, para que realizem estudos de caráter intensivo, presencial e coletivo, previstos no desenho Curricular do Curso sob a coordenação docente dos formadores do Curso. Essas etapas acontecem duas vezes por ano, prioritariamente, nos meses de janeiro, fevereiro e julho. Ao desenvolverem-se no período do recesso escolar atenderá ao princípio da formação em serviço dos professores cursistas. As atividades do TU têm sido desenvolvidas no Centro de Formação e Treinamento Oásis, no bairro da Aurora, em São Luís. O deslocamento dos cursistas para esse Centro de Treinamento é realizado pela UEMA, que disponibiliza os veículos para transportar os cursistas das sedes dos seus municípios para a capital do Estado. Nas etapas do TU desenvolvem-se os conteúdos previstos no desenho curricular, bem como se torna em um espaço de articulações políticas dos cursistas indígenas e de socialização de suas práticas culturais. As aulas ministradas pelos professores formadores estão pautadas na proposta pedagógica Freiriana, com privilégio de fala dos cursistas e construção de saberes significativos de acordo com as realidades socioculturais e linguísticas de cada povo participante do Curso. Além dessa concepção pedagógica norteadora, adota-se a reflexão teórico-política da interculturalidade (WALSH, 2009) como mediadora das práticas de ensino aprendizagem nas atividades do Curso. (UEMA, 2021, p. 52)

A escolha dos períodos para a realização dessas etapas da formação dialogava mais com o tempo do calendário escolar definido pela SEDUC e menos com os diferentes tempos vivenciados pelos indígenas. No entanto, a LIEBI se caracteriza como um curso de ‘formação em serviço’, destinada especificamente a pessoas que estivessem exercendo regularmente suas atribuições e funções. Como seu público-alvo eram professores e professoras indígenas, foi estratégico que as etapas do Tempo Universidade tenham sido realizadas nos períodos previstos, coincidentes com o período de férias e recesso escolar.

Já o Tempo Comunidade (TC), por sua vez:

[...] compreende etapas que ocorrem no interior de cada aldeia. É desenvolvido por monitores e cursistas, nos quais realizam os acompanhamentos dos conteúdos propostos nas etapas do TU. Além destes, realizam-se também as atividades de Práticas Curriculares, Estágios Supervisionados e das demais Atividades Acadêmico-Científicas, Culturais e políticas que complementam a formação em Licenciatura Intercultural Indígena. Esse período de atividades pedagógicas é mais individualizado, quando o estudante tira suas dúvidas, aprofunda conteúdos, analisa situações particulares, planeja e revisa ações pedagógicas das suas escolas, em alguns períodos, por um monitor integrante da equipe de formadores do Curso. Parte das AACC pode acontecer no interior dos próprios territórios indígenas em Encontros Pedagógicos e/ou Políticos nos quais os cursistas estejam diretamente envolvidos, podendo ser promovidos pelas organizações indígenas e ou oficiais que tenham caráter científico, cultural e ou político/pedagógico; devem ser comprovadas com declarações e certificados apresentados à Secretaria Acadêmica do Curso. (UEMA, 2021, p. 53)

De forma alternativa ao modo como os cursos de graduação e pós-graduação regulares acontecem em quase todas as instituições de ensino superior público e privado do país, a LIEBI e outras iniciativas inspiradas nos princípios da “pedagogia da alternância”⁴⁰, dão em sua execução prática não só uma ênfase nos saberes oportunizados nos e pelos espaços universitários no sentido de seus prédios, auditórios e salas de aula. Há, acima de tudo, uma preocupação em como os saberes aprendidos na universidade serão articulados nas/para e com as realidades de origem dos/das estudantes, nesse caso em suas terras e aldeias.

⁴⁰ Abordagem adota para execução da LIEBI pela qual há interação entre a realidade vivenciada pelo/a estudante e os conhecimentos adquiridos no espaço acadêmico.

Esse seria outro contexto em que os princípios e diretrizes da interculturalidade, anteriormente apontados estabeleceriam pontes, e, portanto, travessias, entre os conhecimentos de dois mundos distintos. Em outras palavras:

[...] a articulação do Curso em Tempo Universidade e Tempo Comunidade coloca-se como fundamental para o desenvolvimento de um Projeto que visa a formação em serviço dos seus integrantes, respeitando e valorizando os saberes e realidades das etnias envolvidas no processo. (UEMA, 2021, p. 53)

Entre colegas que, assim como eu, atuaram na e refletiram analiticamente sobre a LIEBI, encontrei reflexões acerca dessa dinâmica do curso. Oliveira (2017), Oliveira (2018) e Furtado e Paula (2018) analisaram, entre outras coisas, a dinâmica de funcionamento do curso. São trabalhos com apontamentos muito semelhantes cujos materiais de análise são documentos sobre a LIEBI, como o seu PPC, e suas vivências enquanto membros e membras da equipe do curso.

Naquele contexto, Oliveira ocupava o cargo de assistente da coordenação do curso, o que a permitiu ter um contato direto com todo o processo tanto como funcionária e intelectual que contribuiu com a feitura do projeto, mas com as/os cursistas de forma mais direta, sobretudo com algumas mulheres tentehar, aproximação essa que, mais tarde seria fundamental para a escrita de sua dissertação, um segundo trabalho em que ela volta a se dedicar à LIEBI.

Oliveira (2017), ao explicar o que seriam os Tempo Universidade e o Tempo Comunidade, enfatiza o primeiro como um momento de “estudos de caráter intensivo, presencial e coletivo” supervisionado pelos docentes formadores, mas com o apoio de monitoras e monitores.

A autora experimentou a vivência na monitoria e conheceu na pele esse trânsito entre os *tempos* da LIEBI. Nesse sentido, acrescentou ainda em seu estudo que

“o curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEMA é pioneiro nesse processo de engajamento pedagógico de monitores na estrutura do curso. Estes monitores possuem a incumbência de acompanhar nas comunidades dos alunos a execução das atividades que os professores do Curso passaram ainda na etapa do Tempo Universidade (...)” (OLIVEIRA, C. 2017, p. 50)

Sua análise é legítima e genuína. Ela traz ao papel o momento experimentado (com suas dores e sabores) com seu próprio corpo e neles – no momento e no corpo – medita antropologicamente esse deslocamento entre tempos, e por tanto, entre mundos. A autora faz um exercício de autoanálise em Oliveira (2022) onde esboça outro conjunto de reflexões acerca de sua participação na LIEBI. Ela tece um fio condutor entre os idos de 2017 e os tempos de 2022.

Ana Caroline Amorim Oliveira, que integrou a equipe da LIEBI em múltiplas posições (monitoria e docência), também nos fornece uma breve descrição do que, em seu ponto de vista, seriam os tempos universidade e comunidade. Em Oliveira, A. (2018) a autora conclui que:

a denominação *tempo universidade* refere-se aos tipos de conhecimento que serão estudados bem como o ambiente no qual esses conhecimentos serão trabalhados. Este tempo tem duração de duas a três semanas, no período entre janeiro e fevereiro, e entre julho e agosto. (OLIVEIRA, A. 2018. p. 137-138)

Em relação ao tempo comunidade, Oliveira, A. (2018) discorre que seria o “momento em que os cursistas receberiam os monitores em suas respectivas comunidades para tirar dúvidas sobre as atividades e o acompanhamento dos cursistas em relação aos trabalhos da disciplina” (OLIVEIRA, A., 2018, p. 138).

A autora reconhece que essa dinâmica de execução do curso possibilitou um processo que ela chamou de “indigenização da universidade”, uma vez que, ao ter sido constantemente negociado e repensado à luz do contato interétnico entre não-indígenas e indígenas (Tupi e Timbira), buscou-se construir uma continuidade entre os aprendizados acadêmicos e os saberes das comunidades indígenas, para que fossem entendidos como processos em diálogo, e, portanto, complementares.

Outra contribuição analítica que somo a esse esforço de oportunizar aos interessados/as um entendimento de como seria a dinâmica de funcionamento da Licenciatura Indígena, se trata de uma publicação da professora Marivania Furtado (então coordenadora do curso) escrita em parceria com o professor Aldir Santos de Paula, outra figura de destaque por sua colaboração no âmbito do ensino e da gestão do curso.

Furtado e Paula (2018) escreveram que:

no TU, os professores indígenas (...) desenvolvem os conteúdos previstos no componente curricular. (...)é o espaço de articulações políticas dos professores indígenas e de socialização de suas práticas culturais. (FURTADO E PAULA, 2018, p. 74)

Sobre o Tempo Comunidade acrescentam que:

[...] corresponde às etapas que ocorrem no interior de cada aldeia, envolvendo monitores e cursistas, denominadas Atividades Acompanhadas I (Práticas Pedagógicas) e Atividades Acompanhadas II (Carga Horária Complementar dos Componentes Curriculares das partes específicas do Bloco II), além do Estágio Supervisionado, dos Estudos Individuais e de algumas atividades a serem relacionadas como Atividades Complementares. Este período de atividades pedagógicas é mais individualizado, quando o cursista tira suas dúvidas, aprofunda conteúdos, analisa situações particulares, planeja e revisa ações pedagógicas das suas escolas, em alguns períodos, por um monitor e/ou bolsista integrante da equipe de formadores do Projeto. (FURTADO E PAULA, 2018, p 74-75)

Quando abordam o TC, descrevem algumas ações que estão previstas no projeto como integrantes dessa dinâmica. Salientam a presença da figura do monitor/a enquanto aquele/a que pode prestar certa assessoria pedagógica ao cursista no que tange às suas obrigações e tarefas acadêmicas.

Destaco ainda que, naquilo que os autores expõem sobre o *modus operandi* do TC, há uma dimensão que é chamada de “estudos individuais” que, em minha leitura, representa o reconhecimento da autonomia do/da cursista enquanto aquele que precisa e deve manifestar certo autodidatismo na realização de suas obrigações acadêmicas.

Por outro lado, o TC também foi pensado nesses moldes para oferecer aos cursistas um acompanhamento adequado segundo suas necessidades. As turmas do curso possuíam entre 3 e 5 monitores e monitoras que realizariam o acompanhamento dos cursistas em grupos pequenos, o que viabilizava essa mentoria mais individualizada.

Vejo que esse reconhecimento e incentivo à autonomia intelectual dos/das estudantes indígenas diz muito sobre como a interculturalidade presente na estrutura do curso pretende rivalizar ou mesmo dirimir com o espírito ou resquício de tutela ou regime tutelar (PACHECO DE OLIVEIRA, 2016) que possa sugerir equivocadamente que os povos indígenas seriam ‘incapazes’ ou coisa do tipo.

Não obstante, os encontros entre cursistas com os monitores nem sempre era exitoso, no sentido de que tudo corria bem. Em alguns contextos alguns cursistas não compareciam ao local de encontro acordado com a equipe de monitores e monitoras. Na maioria das vezes recebíamos um comunicado nos informando da impossibilidade de comparecimento do/da cursista. Em outras, alguns cursistas não compareciam tão pouco informavam o motivo da ausência.

Na maior parte das vezes o comunicado da ausência do cursista era feito por outro colega que havia recebido a incumbência de informar a ausência, quando não, recebíamos mensagens de texto ou de áudio dos próprios cursistas explicando as razões de seu não comparecimento.

Outra circunstância registrada durante alguns acompanhamentos pedagógicos era a entrega parcial das atividades dos/das cursistas. Nem todos ou todas entregavam todas as atividades solicitadas. Justificavam que havia faltado tempo para a realização total das tarefas e que entregariam no próximo Tempo Universidade diretamente ao professor/professora da disciplina.

Em alguns casos, os/as cursistas não haviam conseguido realizar algumas tarefas porque estavam com dúvidas sobre a forma como deveriam ser feitas. Nesse sentido, eram atendidos/das pelos monitores/as e, em todas as circunstâncias que presenciei e que também orientei a feitura de certas atividades, a tarefa era concluída.

Cardoso (2020), é outro intelectual que viveu *de perto* e sempre esteve *por dentro* da LIEBI, seguindo uma linha parecida com as de Oliveira (2017;2022) e Oliveira (2018) e fala do *Tempo Universidade* como aquele que ocorre “quando os alunos se deslocam de suas respectivas aldeias para São Luís” (CARDOSO, 2020, p. 43) para estudarem de forma “intensiva, presencial e coletiva” – conforme mostrei anteriormente a partir de Furtado e Paula (2018) – em instalações providenciadas pela UEMA.

Segundo o autor, em complementaridade ao TU, o *Tempo Comunidade* “consiste no período que os alunos levam as atividades para serem desenvolvidas nas aldeias com o auxílio do quadro de monitores da Licenciatura Intercultural” (CARDOSO, 2020, p. 43).

Não obstante, por conta de sua participação integral no processo de execução da *Licenciatura Indígena* na condição de monitor, Cardoso dispõe de um saber muito específico que o permitiu sistematizar os períodos de execução

da LIEBI que convencionamos chamar de ‘etapas’, que seriam as etapas de realização de todos os Tempo Universidade, até o momento em que foi decretado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) o início de um quadro de emergência sanitária global em virtude da COVID-19, a partir de março de 2020. O quadro a seguir traz informações detalhadas da sistematização cronológica apresentada por Cardoso (2020) e complementada por mim.

Quadro 8 - Cronologia de realização das etapas do ‘tempo universidade’ da LIEBI de 2016 a 2022

ETAPA TU	MÓDULO DE FORMAÇÃO	PERÍODO	ANO
I	Formação Geral	26/07 – 07/08	2016.2
II	Formação Geral	23/01 – 11/02	2017.1
III	Formação Geral	17/07 – 03/08	2017.2
IV	Formação Específica	15/01 – 02/02	2018.1
V	Formação Específica	23/07 – 10/08	2018.2
VI	Formação Específica	13/01 – 31/01	2019.1
VII	Formação Específica	14/07 – 01/08	2019.2
VIII	Formação Específica	02/02 – 20/02	2020.1
IX	Formação Específica	Estudos dirigidos não presenciais	2020.2 – 2021.2
X	Formação Específica	20/06 – 28/06	2022.1

Elaboração do autor. Fonte: (CARDOSO, 2020).

Nesses seis anos em destaque no quadro apresentado, Cardoso (2020) esteve acompanhando os/as cursistas tanto na época da **formação geral** junto às turmas TUPI I e MACRO-JÊ, quanto na **formação específica**, nas turmas de Natureza, Linguagem e Humanas.

Como já disse anteriormente, eu mesmo vivi algumas andanças entre o *Tempo Universidade* e o *Tempo Comunidade* na condição de monitor. Na verdade, acumulei muitas funções ao longo de minha caminhada dentro da LIEBI. De docente a monitor, de motorista a presidente de banca de avaliação de TCC. Fiz e vivi todas essas experiências com um sentimento de realização pessoal e política, mas reconhecendo que nelas encontrei dificuldades e obstáculos, cometi alguns erros, mas também acertei e comemoramos os êxitos em nossas tarefas.

Por via dessas experiências fui construindo e internalizando uma compreensão desses *tempos* da LIEBI. E é minha compreensão atual que me permite dizer que tenho visto o *Tempo Universidade* como um tempo de vivência

comunitária num território multiétnico e com uma configuração própria, que se estende para além de sua dimensão temporal, tecendo um fio condutor até as comunidades indígenas, dando continuidade a todo processo formativo.

As travessias, conexões e continuidades entre a Universidade e a(s) Comunidade(s) apontadas pelos autores e autoras em seus trabalhos expressa que nesses trabalhos há o exercício de uma “etnografia nos/dos interstícios” (FURTADO, OLIVEIRA e MUNIZ, 2018) visto que, nas autoras e autores citados, para além do exercício de uma observação/análise com base no pretenso distanciamento entre realidade analisada, esses trabalhos resultam de um movimento de complementaridade entre o *construir* e o *analisar* que todos e todas vivenciaram de forma direta ao longo de suas experiências de ensino, aprendizagens e de escrita.

O que estou tentando dizer é que para que suas análises fossem possíveis seria necessário que houvesse a recusa de uma perspectiva extrativista de pesquisa⁴¹, e no lugar desta se partisse – e elas partiram – de uma antropologia da práxis⁴² envolvida e engajada nas relações investigadas.

Nesse sentido, quem analisou tem sido simultânea e dialeticamente quem tem participado da construção social da realidade, do fenômeno, do contexto e das relações analisadas. Nessas análises haveria um exercício de autoanálise, para além daquele oriundo de uma sociologia reflexiva (BOURDIEU, 2010), que demanda a desnaturalização e objetivação dos processos sociais investigados, mas, sobretudo, cúmplice de uma sociologia pública e implicada (BURAWOY, 2006) pela qual devemos estar abertos e abertas ao diálogo com os públicos com quem as Ciências Sociais têm se estruturado a partir de suas relações de pesquisa.

Assim, argumento que os entrelaçamentos dessas experiências entre cursistas, monitores/as e docentes, a partir desse ‘lá e cá’, são relações de relevância desse processo de formação. Isso nos permitiu experimentar aquilo

⁴¹ Nos termos propostos por Santos (2019), se trata de depender menos das “sofisticadas elaborações teóricas” e dar mais ênfase às “práticas dos movimentos sociais que vão dando seus testemunhos em suas lutas contra a dominação capitalista” (SANTOS, 2019, p. 211).

⁴² Nos termos propostos por Cardoso de Oliveira (2006), se trata de uma “preocupação com a moralidade, ou seja, com o compromisso de assegurar boa qualidade de vida, e a eticidade, ou seja, em garantir condições de se chegar a consensos pela via do diálogo entre as partes inseridas, por exemplos, no sistema de fricção interétnica” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006, p. 225).

que Baniwa (2019) chamou de “dialética intercultural” (BANIWA, 2019, p.62). O autor explica que a

[...] dialética intercultural significa que as distintas culturas, os distintos saberes e as distintas cosmovisões presentes, envolvidas e acionadas pela ‘universidade’ (grifo meu) estão em constante movimento circular, interativo e de conexões intermundos, sem a arrogância vertical e hegemônica ocidental colonizadora (BANIWA, 2019, p. 62)

Apesar das impossibilidades que se interpuseram nessa jornada, muitos e muitas de nós (indígenas e não indígenas) chegaram ao fim do processo comemorando suas diplomações, seja como professores e professoras interculturais pelas vias dessa “dialética intercultural”, seja como novos bacharéis, licenciados/as, mestres/as e doutores/as pelas vias da etnografia nos/dos interstícios.

Ao fazer apontamentos acerca da temporalidade da LIEBI, é inevitável falar que, por imputação da vida, toda nossa comunidade acadêmica e muitas outras mundo afora, foram atropeladas por um *outro tempo* que nos colocou diante de novos desafios e, de forma mais complexa, de uma luta pela sobrevivência. Com a chegada da pandemia da COVID-19, tivemos que - sobreviver - repensar urgentemente como continuar. Tratarei melhor disso mais à frente. Por ora cabe, ainda que brevemente, destacar os quadros funcionais que compuseram a *Licenciatura Indígena*.

4.2 Os quadros funcionais da Licenciatura Intercultural Indígena

Nossa comunidade acadêmica estava organizada em funcionários/equipe e cursistas. Essa separação seguia critérios burocráticos institucionais baseados nas prescrições do projeto de curso, que por sua vez estavam balizadas pelas normas da UEMA. Apesar das separações burocráticas e formais, na prática elas pouco nortearam nossas interações ao longo das etapas.

Quando eu estava à frente da sala de aula e contemplava todas aquelas mulheres e homens sentados à espera do começo da aula, apresentando posturas corporais que, a meu ver, indicavam respeito e reverência, eu não conseguia ver alunos e alunas (gente “não iluminada” se seguirmos o sentido original da palavra).

Do meu ponto de vista eu enxergava professoras e professores (meus pares), lideranças, pais e mães de família e conhecedores do mundo. Eu não via a condução da disciplina que me fora confiada como uma caminhada individualizada e, portanto, de um só protagonismo. Aquele era e foi um momento coletivo.

Acerca das divisões internas dentro da equipe de funcionários da LIEBI nossa composição estava organizada da seguinte forma:

- a) **Monitores/as:** prioritariamente estudantes de graduação de áreas afins à proposta do projeto, que já tenham integralizado parte considerável de seus créditos acadêmicos e que tenham participado das etapas do Tempo Universidade. Sua função era acompanhar os processos formativos junto aos docentes e discentes com a finalidade de auxiliar tanto docentes como discentes durante os Tempos Universidade e Comunidade. Segundo UEMA (2016), a proposta inicial previa a participação na monitoria de outros indígenas que estivessem cursando outras Licenciaturas Interculturais Indígenas, mas infelizmente não conseguimos efetivar essa possibilidade. Estudantes de diversas áreas do conhecimento correlatas às áreas de formação do curso atuaram como monitores, mas havia uma predominância de estudantes das Ciências Sociais nessa função.
- b) **Docentes formadores:** segundo informações retiradas de UEMA (2016), o quadro de docentes do curso foi formado por 6 professores do quadro efetivo da UEMA e 9 professores externos, todas e todos eles com formação e experiência compatíveis com os objetivos e expectativas do curso. No entanto, cabe destacar que sempre representou um desafio para a coordenação do curso encontrar docentes disponíveis, qualificados e interessados em contribuir com o curso dentro da área de Ciências da Natureza, sobretudo no campo da matemática e da física. Com alguma sorte e muita persistência alguns docentes aceitaram o convite para integrar essa experiência.
- c) **Colegiado de curso:** enquanto “órgão deliberativo e consultivo” (UEMA, 2021) de um curso, é uma instância obrigatória deste. O colegiado da LIEBI, apesar de ser quase todo formado por docentes efetivos da UEMA, contou com a participação de dois docentes externos, entre eles a professora indígena Alzenira Guajajara que também prestou consultoria pedagógica ao curso.
- d) **Núcleo Docente Estruturante:** é um órgão que “integra a estrutura de gestão acadêmica em cada curso de graduação (...) sendo responsável pela elaboração, implementação, atualização e consolidação do Projeto Pedagógico do Curso” (UEMA, 2021, p. 117).
- e) **Gestão do curso:** Desde 2016 até 2022 a LIEBI esteve sob a condução geral da coordenação de curso, função exercida pela professora Marivania Furtado a convite da reitoria da UEMA. Apesar da gestão do curso poder contar com o apoio de todo o quadro de funcionários da LIEBI, era a assistência administrativa que dividia o ‘peso do piano’ de ter que coordenar uma experiência pioneira e, por isso mesmo, cheia de desafios. Ao longo dos anos a função de

assistente administrativo sempre foi ocupada por mulheres, cientistas sociais e pesquisadoras das causas e histórias dos povos e comunidades tradicionais.

Não posso deixar de destacar que, há outro conjunto de funcionários e funcionárias que compuseram (in)diretamente os quadros funcionais do curso e sem os quais – para não lhes faltar o devido reconhecimento – a execução da LIEBI não teria tido a organicidade que teve.

Em quase todos os TCC produzidos pelos indígenas que tive a oportunidade de ler, tenha sido na condição de orientador ou de examinador, os textos dos agradecimentos sempre continham uma parte incisiva e carinhosa aos funcionários, funcionárias e gestoras do Sítio Oásis. De seus agentes de portaria, caseiros e as ‘meninas da cozinha’ até a Irmã Salvatore, responsável pela gestão do Sítio, todas e todos eram lembrados como importantes colaboradores daquela experiência.

As relações de proximidade entre o ‘pessoal do sítio’ e a equipe do curso foram tão intensas que, ultrapassando as atribuições impostas pela burocracia das instituições, em todas as etapas do Tempo Universidade funcionárias da LIEBI, monitoras, docentes, assistentes administrativas e coordenação de curso, se deslocavam ao refeitório do Sítio para providenciar a limpeza dos pratos e talheres utilizados por todos os cursistas e outros professores e professoras durante o jantar.

Em outras ocasiões, quando realizávamos encontros festivos para celebrar o encerramento de mais uma etapa, promovíamos a chamada “noite (inter)cultural”⁴³, em muitos desses momentos, contávamos com a participação e colaboração de algumas funcionárias do Sítio que providenciavam os ‘comes e bebes’ que garantiam o clima de confraternização durante o evento.

Nesse sentido, mesmo sabendo que as estruturas sociais de nossa ordem (capitalista, machista, racista e colonial) imputam assimetrias em nossas relações, fazendo de nós algozes e vítimas de suas engrenagens, durante nossas noites (inter)culturais em que dançávamos, bebíamos, comíamos e ríamos juntas e juntos, eu sentia que um mundo mais simétrico e mais horizontal

⁴³ Momentos festivos organizados para a comemoração da realização e efetivação de mais uma etapa da formação.

sem a diluição da diversidade de corpos e pessoas era possível, mesmo que por algumas horas ou dias.

Retomar brevemente uma descrição desses quadros funcionais da Licenciatura Indígena me fez acionar dois movimentos teórico-metodológicos da antropologia contemporânea, que nos ajudam a entender o lugar imprescindível que o chamado trabalho de campo tem para aqueles e aquelas que se pretendem narradores da vida dos outros ou de suas próprias pela via dos caminhos da antropologia.

Em Geertz (2011) temos a oportunidade de entender que uma “observação situada”, uma “descrição densa”, só são possíveis se quem as realiza se arriscar a um mergulho profundo no universo simbólico alheio. Esse mergulho só ganha profundidade se os corpos de quem narra(rá) e de quem será narrado se encontrarem numa mesma atmosfera (local) e se permitirem os constrangimentos que o encontro entre alteridades radicais pode produzir.

Em Marcus (2002) temos uma segunda oportunidade. O autor nos convida a pensar que algumas experiências antropológicas ou de campo não são exclusivamente marcadas por um localismo contínuo e ininterrupto, mas podem ser experimentadas a partir dos múltiplos contextos de interação e das múltiplas posições sociais que nós encontramos em cada um desses contextos e que, no fim das contas, se conectam (in)diretamente. Nesse sentido, o autor propõe uma atualização da “observação situada” e sugere uma outra abordagem que este chamará de “etnografia multisituada”.

Minhas vivências na LIEBI (me) atravessam muitos contextos e posições distintas e complementares como tenho apontado ao longo do texto. Elas podem ser lidas como situadas, visto que podemos chamar um envolvimento de quase 10 anos (que começa em 2014 e se encerra em 2022) de relativamente profundo. No entanto, elas também podem ser classificadas como multisituadas considerando o fato de que me desdobrei contextualmente entre múltiplas funções e nos diferentes tempos do curso, seja no Tempo Universidade ou no Tempo Comunidade.

Dito isto, eu poderia argumentar que minha profunda e ampla relação com a LIEBI e seus membros ampara e respalda o relato antropológico que estou apresentando, confere a ele certa legitimidade antropológica.

Este trabalho, apesar de caber nos enquadramentos teórico-metodológicos da antropologia contemporânea, coloca a prática da tradução antropológica sob os holofotes da “diferença colonial” (MIGNOLO, 1999) numa tentativa de evitar outrificação de pessoas, grupos e sociedades. Nesse sentido, ao costurar o princípio do relativismo cultural e a abordagem decolonial, pretendo para rever criticamente as abordagens teórico-metodológicas que estão na base de minha formação acadêmica.

Isso me deixa confiante para propor que, para além das (im)possibilidades das abordagens metodológicas em discussão, prefiro entender que tenho realizado uma *observação intersticial* ou, como já apontei anteriormente, uma etnografia nos/dos interstícios (FURTADO, OLIVEIRA e MUNIZ, 2018).

Tal abordagem metodológica exige uma imersão relativamente profunda nos contextos abordados como situações de pesquisa, uma abertura aos múltiplos posicionamentos sociais/institucionais ocupados pelo/a pesquisador/a, com tanto que estejam integrados aos processos em análise, e por fim, um tensionamento das relações de pesquisa extrativistas cujas finalidades são sempre a conversão desigual da vida do outro em algum capital, seja ele acadêmico, financeiro, político etc., que não beneficiará ou trará retorno à vida daqueles e daquelas que foram objetificadas.

Outro importante ponto dessa abordagem intersticial que estou propondo e que a coloca em um lugar de tensão junto à “descrição densa” e a “etnografia multisituada”, diz respeito aos processos de ‘tradução’ que são uma das marcas maiores (também problemáticas) da antropologia.

Enquanto para Geertz (2011) e Marcus (2002), uma das tarefas da antropologia seria construir uma suposta equivalência entre a gramática dos outros pesquisados e a dos pesquisadores, formulando teorizações acerca do que, na cabeça do antropólogo, os outros estariam supostamente falando, para nós não se trata de explicar antropologicamente o que as outras pessoas disseram ou fizeram. O que certas pessoas fizeram e falaram em certos contextos está dito e feito.

Penso e acredito que não se trata apenas de ‘explicar’ ou tornar inteligível a vida dos outros, mas, sobretudo, como aquilo que foi dito e feito pelos outros nos coloca diante de uma autorreflexão de nossa existência e das relações sociais em curso neste mundo (um emaranhado de vidas e experiências locais).

Nesse sentido, essa seria a tarefa de uma observação intersticial, nos dar elementos para que possamos escrever sobre o encontro de nossa existência com existências outras, em contextos subalternos mediados por inúmeras esferas que nos querem indiferentes, desiguais e desconexos.

Diante disso, sigo minhas reflexões intersticiais, agora para descrever a existência de um terceiro tempo dentro da dinâmica de funcionamento da LIEBI, muito além do tempo da universidade e das comunidades. Um tempo que nos foi outorgado de forma dolorosa e desafiadora, o tempo da pandemia.

3.3 A Licenciatura Indígena em tempos de pandemia

Em março de 2020 quase todos os governos estaduais do Brasil suspenderam inúmeras atividades presenciais não vistas como essenciais, entre elas todas as atividades diretamente ligadas ao ensino. Portanto, as escolas, faculdades, centros universitários e universidades públicas e privadas foram uma das primeiras instituições a serem impactadas pela pandemia da COVID-19 que havia alcançado o Brasil depois de viajar do extremo oriente, passando pela Europa e atravessado o oceano atlântico até aterrissar no Brasil.

A gigantesca velocidade de disseminação do SARS-CoV-2 sempre foi algo que desafiou o nosso tempo de percepção da vida. Lembro das muitas conversas que tive com a professora Marivania durante os anos mais severos desse caos sanitário, e sempre ficávamos perplexos sobre como a pandemia havia ceifado vidas de indígenas que viviam em aldeias com relativo isolamento.

Entre março de 2020 até janeiro de 2021, quando a vacinação chegou ao Maranhão, o único recurso seguro para o não contágio era o isolamento social. O que parecia que duraria alguns meses se arrastou por anos. Quanto mais o tempo passava, a situação ficava ainda mais complexa.

Muitas instituições de ensino, inclusive a UEMA, passaram a fazer um uso intenso de algumas tecnologias da informação para viabilizar novas circunstâncias de ensino. As chamadas plataformas digitais e vídeo chamadas passaram a fazer parte do cotidiano educacional no Maranhão, Brasil e no mundo. Conceitos como “aula *online*”, atividades “síncronas e assíncronas”, “reunião remota”, “lives” e outras passaram a figurar de forma intensa em muitas gramáticas do cotidiano de várias sociedades.

A pandemia impunha à humanidade novíssimos desafios diante de complexos cenários em que ainda predominavam antigos e contínuos problemas. Em países com altos índices de analfabetismo (gramatical e político), com profundas desigualdades sociais calcadas em conflitos urbanos e fundiários e pela violação de direitos humanos, sobretudo de ataques (concretos e fatais) a diversas minorias sociais no campo, nas cidades e nas florestas, como encontrar um caminho razoável e acessível para a continuação de um processo formativo oferecido dentro dos princípios da interculturalidade para povos culturalmente diferenciados e com uma condição imunológica específica?⁴⁴

Camadas de desafios se colocavam diante de nós, diante de nossas vontades de sobreviver e continuar nossos projetos, nossas vidas. Dessas vontades e de nossos compromissos, tanto os políticos como os institucionais, construímos coletivamente uma alternativa para que conseguíssemos dar sequência a (nossa) Licenciatura Intercultural Indígena.

Foi nos derradeiros dias de julho de 2020 que recebemos uma convocatória da coordenação geral da LIEBI para que participássemos de uma reunião remota para deliberarmos sobre a continuidade das atividades do curso considerando o cenário pandêmico vigente. A convocação se estendeu a todo o Núcleo Docente Estruturante que eu integrava como representante docente da área de Ciências Humanas. Da reunião mediada pela coordenadora do curso participaram todos os membros do NDE e outras integrantes da equipe da LIEBI e pesquisadores/as do LIDA.

O objetivo da reunião era pensar, de forma mais específica, como deveriam ser realizados tanto o Tempo Comunidade referente à VIII etapa, previsto inicialmente para abril ou maio daquele ano, e a IX etapa do Tempo Universidade, que deveria ter acontecido em julho de 2020.

Nessa primeira reunião, relatamos algumas experiências e propostas, que eram de nosso conhecimento, sobre como outras instituições e colegas estavam encaminhando suas atividades e dinâmicas de ensino naquele contexto de

⁴⁴ Um levantamento acerca da disseminação da COVID-19 entre os Povos Indígena foi realizado pelo Coletivo Mururu, formado por antropólogos, historiadores e indigenistas que atuam diretamente com os Povos Indígenas, seja por via da pesquisa acadêmica ou com ações indigenistas. O Coletivo sistematizou dados epidemiológicos sobre a COVID-19 para refletir sobre a realidade da assistência à saúde destinada aos Povos Indígenas no estado. Para acessar o levantamento realizado conferir o site redecovida2020.com.

isolamento. No entanto, não podíamos tomar nenhuma decisão de forma monocrática sem antes ouvir um maior número de cursistas. Afinal de contas, eles é quem sabiam sobre suas dinâmicas cotidianas em contexto de pandemia.

É preciso reconhecer que, guardadas as devidas proporções do gravíssimo quadro sanitário vivido e seus efeitos biopsicossociais sobre os indígenas, precisamos também os efeitos simbólicos da pandêmica sobre estes povos, principalmente em função da perda das vidas de muitos e muitas anciãs e anciões, considerados guardiões das memórias e da ancestralidade.

Ao final de julho aconteceu uma reunião que contou com a participação da coordenação do curso e sua assistência, representantes do NDE, pesquisadores/as do LIDA e cursistas representando os povos que integram o curso, Tentehar/Guajajara, Krikati, Canela e Gavião/Pyhcop Catiji. Destaco que, muitos e muitas cursistas não conseguiram participar da reunião pela ausência de condições estruturais que oportunizassem equipamentos e acesso à internet necessários para a participação em uma reunião remota.

Esse quadro por si só já apontava para as (im)possibilidades sobre as decisões e encaminhamentos que deveríamos realizar acerca de como conduzir a etapa na inevitabilidade do isolamento social. Se muitos de nossos cursistas estiveram impedidos de participar de uma reunião remota isso indicava que a realização de aulas remotas e síncronas não estariam acessíveis o suficiente para que todo nosso corpo discente pudesse continuar realizando seus estudos.

Um dos encaminhamentos da reunião foi a realização de uma consulta/diagnóstico para a verificação entre os cursistas, de suas condições de acesso às tecnologias da informação, bem como suas opiniões acerca de qual seria a forma mais adequada/satisfatória para que a formação fosse continuada.

Outras reuniões também foram feitas junto às monitoras, monitores e docentes no sentido de também verificar/diagnosticar questões relacionadas às suas condições de acesso e manejo de certas tecnologias da informação para a realização das aulas e acompanhamentos pedagógicos.

Para a realização da consulta, um questionário foi elaborado pela coordenação e sua equipe e, em seguida, disponibilizado aos cursistas, monitores/as e docentes. Depois de sistematizadas as informações coletadas de toda a comunidade acadêmica da LIEBI, novas convocatórias para reuniões com

o NDE, corpo discente, docente e monitoria foram realizadas para a socialização dos resultados e deliberação sobre a continuação da execução da *Licenciatura*.

Torres (2021) acompanhou e registrou em seu trabalho de iniciação científica as reuniões, discussões e processos deliberativos em torno da construção de alternativas acerca da continuação da LIEBI nos contextos de impedimento das atividades presenciais. Nos resultados da escuta que foi realizada ficou demonstrado que mais da metade dos cursistas teria interesse em seguir com o curso mesmo em contexto pandêmico.

Um número considerável de pessoas teria algum obstáculo para efetivamente acompanhar uma aula online síncrona, seja por problemas de acesso à conexão, seja por conta de questões ligadas à incompatibilidade do equipamento eletrônico disponível.

Os gráficos a seguir apresentam um breve panorama acerca das posições e condições dos/das cursistas da LIEBI no que tange ao dar prosseguimento às etapas do curso e a forma como isso poderia ser feito.

Quadro 11 - Gráficos estatísticos sobre levantamento com cursistas acerca da realização da LIEBI durante a pandemia

Gráfico 1

1) Você concorda com a realização da IX Etapa do Curso da Licenciatura Intercultural por meio de atividades não presenciais ?

67 respostas

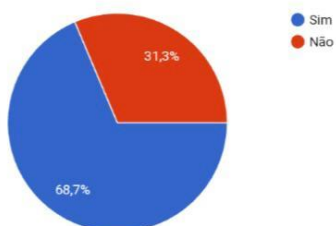


Gráfico 2

3) Você usa algum equipamento que permita acesso à internet?

67 respostas

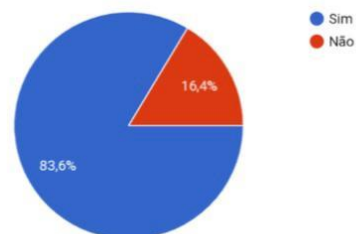


Gráfico 3

4) Quais desses equipamentos você usa, mesmo não sendo seu? (Pode marcar mais de um)

67 respostas

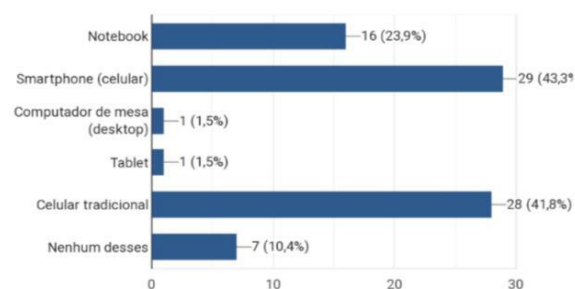


Gráfico 4

5) Caso você use alguns desses equipamentos, como é esse uso? (Marque só uma resposta)

67 respostas

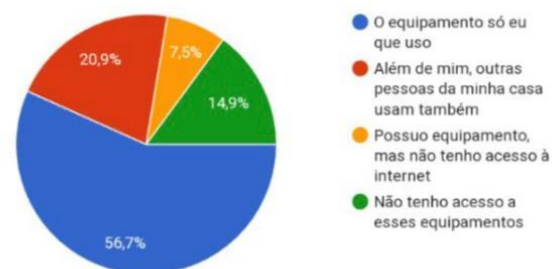


Gráfico 5

6) Como é a internet que você usa? (Marque só uma resposta)

67 respostas

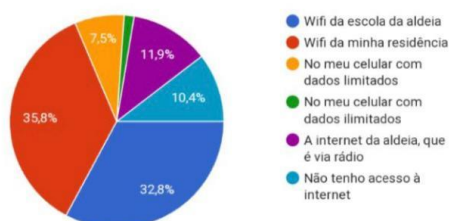


Gráfico 6

8) Qual a sua principal dificuldade para acessar a internet? (Marque só uma resposta)

67 respostas



FONTE: TORRES, 2021, p.21-24

Todo o processo consultivo e deliberativo aconteceu entre os meses de julho a outubro de 2020. De posse das informações fornecidas e desse quadro mais amplo da relação de acesso dos/das cursistas aos meios tecnológicos como internet e outros equipamentos eletroeletrônicos, a coordenação da LIEBI apresentou os seguintes encaminhamentos:

Realizar a IX Etapa da Licenciatura Intercultural Indígena entre os meses de dezembro de 2020 a fevereiro de 2021, através de estudos dirigidos impressos e entregues para serem realizados nas próprias aldeias dos cursistas; disponibilização através do grupo da turma, via *'WhatsApp'*⁴⁵, de pequenos áudios, vídeos e

⁴⁵ *WhatsApp* é um aplicativo disponível em multiplataformas, a exemplo de *smartphones*, que funciona conectado à internet, e oferece um serviço de compartilhamento instantâneo e gratuito de mensagens de texto, áudios, documentos, fotos e outros arquivos de mídia, apresentando também a possibilidade de realização de chamadas de áudio ou vídeo.

textos para complemento do conteúdo das apostilas de estudo dirigido; acompanhamento remoto de docentes e monitores da realização dessas atividades a serem desenvolvidas nas aldeias. (TORRES, 2021, p.21-24)

Vale destacar que a decisão pelo andamento da IX Etapa de formação da LIEBI, através da realização de estudos dirigidos e acompanhamentos pedagógicos realizados por docentes e monitores se deu a partir de uma intensa discussão entre coordenação do curso e NDE considerando o diagnóstico realizado. Como visto no gráfico 1, quase 69% dos cursistas concordavam que a LIEBI poderia acontecer por meio de atividades não presenciais.

Recordo que, por um breve momento, nosso coletivo se sentiu inclinado a decidir que seria mais ‘proveitoso’ realizar a etapa a partir de encontros remotos online síncronos, porque segundo o levantamento, a maioria dos/das cursistas declarava ter acesso a internet e ter algum equipamento que poderia ser conectado à rede.

No entanto, a professora Marivania sempre levantava a preocupação com aqueles e aquelas que não teriam equipamentos e as condições necessárias para acompanhar as ‘aulas online’. Como faríamos? Eles ficariam de fora? Ofereceríamos dois formatos distintos aos cursistas? E quais seriam as implicações entre eles da oferta de dois modelos distintos?

Convencidos que deveríamos construir e optar por um formato que fosse acessado e acessível a todos os cursistas, deliberamos pela realização de estudos dirigidos. A orientação dada pela coordenação do curso era de que os docentes deveriam sugerir e elaborar textos e tarefas com os quais o/a estudante pudesse conduzir de forma autodidata seus estudos. As tarefas propostas deveriam reforçar o exercício de correlação entre os saberes conceituais do componente e os conhecimentos contextuais extraídos das realidades do/da estudante⁴⁶.

Na dinâmica dos ‘estudos dirigidos’, uma outra forma de como nós internamente nos referíamos à IX Etapa da LIEBI, seguíamos todo um planejamento realizado pela coordenação de curso que incluía:

⁴⁶ Ver trechos da apostila que produzi para a disciplina de ‘Processos Socioterritoriais Contemporâneos’ nos anexos.

- a) prazo dado aos docentes para envio dos estudos dirigidos; revisão, organização e impressão do material;
- b) deslocamento até as aldeias para entrega dos estudos, algo que durava em torno de 4 a 5 dias de viagem;
- c) prazo para que os indígenas realizassem as leituras e tarefas dos estudos recebidos;
- d) realização de encontros virtuais síncronos e assíncronos entre docentes e discentes, sempre intermediado pela presença de algum monitor ou monitora que mediava, sobretudo, o uso de certas tecnologias da informação;
- e) novo deslocamento até as aldeias para recolha das tarefas realizadas pelos cursistas;
- f) entrega das tarefas aos docentes para suas respectivas correções.

Essa dinâmica foi executada entre o fim do ano de 2020 e durante o ano de 2021. Na medida em que as condições sanitárias foram melhorando, conforme o processo de vacinação foi se expandido, começávamos a acreditar que o encerramento do curso, apresentação dos TCC e a colação de grau poderiam acontecer presencialmente.

Nos anos mais difíceis da pandemia, onde a incerteza da sobrevivência era o nosso chão, sonhar com o encerramento emocionante de um movimento histórico para o Maranhão, mas sobretudo para os Povos Indígenas, parecia algo distante e cada vez mais minúsculo diante das complexidades e dores que nos (me) atravessaram naqueles dias. No fim das contas, nossa comunidade venceu a pandemia, sem esquecer de nossas perdas, e avançamos até o fim do processo, ponto que retomo no quarto capítulo deste trabalho.

Na próxima subseção, compartilho alguns depoimentos que colhi dos cursistas Pyhcop Catiji, onde é possível observar a forma como estes e estas indígenas têm significado a Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena do Maranhão.

4.4 “*Eu tento entender e foco na minha própria cultura*”: algumas escolhas das áreas de formação na Licenciatura Intercultural

Durante um acompanhamento pedagógico que realizamos em meados de novembro de 2021, na aldeia Rubiácea da T.I. Governador, cujo objetivo era a realização de orientações quanto a feitura de atividades relacionadas às disciplinas, dos estágios curriculares e da produção de seus TCC, pude me aproximar mais e ouvir alguns depoimentos mais diretos de Ana, Maíra, Rubens e Arlete acerca da LIEBI e de suas experiências no Curso.

Depois de concluídas as checagens e orientações quanto às tarefas dos/das cursistas aproveitamos para trocar algumas ideias sobre a vida na aldeia, na cidade, questões cotidianas como trabalho e família entre outros assuntos que surgiram. Na oportunidade, quis entender melhor por quais razões cada uma delas havia escolhido suas respectivas áreas de habilitação dentro do curso.

Neste capítulo optei por compartilhar os depoimentos em que ele e elas abordaram as razões de suas escolhas acerca da área de formação que seguiram dentro da Licenciatura Indígena depois do período de formação geral, visto que neles é possível perceber parte dos sentidos de suas escolhas, bem como os significados dados ao próprio curso.

Conversando com Maíra, perguntei sobre o que a levou a escolher a área de Ciências da Linguagem em detrimento das outras.

Eu me identificava mais com a linguagem. Mesmo eu gostando de Humanas, porque eu gosto de Antropologia (eu queria ser advogada, mas como eu comecei a trabalhar eu fui logo na disciplina de língua indígena). Eu fui uma das primeiras alunas a aprender a escrever e ler. Com isso eu fiquei pensando entre duas hipóteses: humanas e linguagem. Eu fiquei pensando que seria melhor eu ir para linguagem e me especializar mais, porque eu trabalho com língua indígena, apesar de eu gostar muito de políticas, política indigenista. Mas eu fui para área (de linguagem) para eu me especializar mais. Porque língua indígena, apesar da gente escrever e ler – não sabe todos. Porque eu fui ver agora nas aulas do Prof. Aldir, exemplos de verbos, pronomes em língua indígena que eu não sabia que tinha. Porque a gente começa a ler e pensa que já aprendeu e está apenas começando. Aí eu escolhi a linguagem pra ter esse desafio, pra me especializar mais, pra aprender mais a minha língua, que eu não sei, eu não conheço.

(Depoimento colhido em 22/11/21 – Aldeia Rubiácea, Terra Indígena Governador, nas proximidades do município de

Amarante do Maranhão, no centro-sul do estado do Maranhão)

Depois, consegui conversar com a Ana, que também havia optado pela área de Ciências da Linguagem.

Tem a ver com essa necessidade da língua indígena, de cada vez mais a gente poder ensinar primeiro a língua indígena ou então ensinar os assuntos, tudo em nossa língua. Esse é o meu maior desejo. Por isso que escolhi a Ciências da Linguagem. Eu poderia ter ido para outra área. Não só na minha comunidade, mas eu vejo muito que há essa carência em outras aldeias que são do meu povo. Então que, futuramente, a gente possa estar contribuindo de alguma forma.

(Depoimento colhido em 22/11/23 – Aldeia Rubiácea, Terra Indígena Governador, nas proximidades do município de Amarante do Maranhão, no centro-sul do estado do Maranhão)

Os depoimentos que Ana e Maíra publicizaram nesse contexto me fizeram pensar na apresentação do trabalho de conclusão de curso das autoras que aconteceria em junho de 2022. Sob orientação do professor Aldir de Paula, Ana e Maíra realizaram uma pesquisa acerca dos usos e desusos de certas terminologias na língua Pyhcop Catiji que são entendidas como termos de respeito, Moreira Gavião e Belizário Gavião (2022).

A banca de examinadores desse trabalho foi composta pelo professor Aldir, professor Jonas Gavião e por mim. Durante a arguição do professor Jonas, lembro de seu elogio ao trabalho das cursistas por terem se dedicado a pesquisar, refletir e escrever sobre o desaparecimento de certas palavras entre os Pyhcop Catiji. Para Jonas, a perda e o desuso dos termos de respeito implicavam no desaparecimento do próprio respeito. Nesse sentido, ele reconhecia a importância daquele trabalho como um importante instrumento para criar estratégias de retomada de termos em desuso e, nesse sentido, retomada das relações de respeito.

Nesse sentido, Ana e Maíra transformaram suas escolhas pela linguagem em uma reflexão mais ampla e justificada.

Imagem 17 – Próximas à mesa, Ana e Maíra aguardam o momento de defesa do TCC.



Fonte: ACERVO DO LIDA, 2022.

Imagem 18 – Da esquerda para a direita, professores Jonas Gavião, Sérgio Muniz e Aldir de Paula, compondo a banca examinadora de Ana e Maíra Gavião.



Fonte: ACERVO DO LIDA, 2022.

Em outro trecho do mesmo depoimento de Maíra, chama atenção para o fato de que ter escolhido as Ciências da Linguagem, apesar de outras preferências suas, teria sido um caminho mais ‘natural’ (com todas as aspas possíveis), visto que ela já atuava na escola de sua aldeia como professora de Língua Indígena, um componente curricular obrigatório na educação escolar indígena.

No mesmo contexto também pude ouvir Rubens, que por sua vez, seguiu pelas Ciências da Natureza.

Eu escolhi Ciências da Natureza porque gosto de matemática, química e biologia.

(Depoimento colhido em 22/11/23 – Aldeia Rubiácea, Terra Indígena Governador, nas proximidades do município de Amarante do Maranhão, no centro-sul do estado do Maranhão)

Por último, ouvi Arlete, uma das poucas indígenas Timbira que seguiu pelo rumo das Ciências Humanas.

No dia que a gente teve que escolher uma área específica eu não entendia o que era Ciências Humanas, mas mesmo assim eu escolhi fazer essa área. Mas dali eu queria entender o que era Ciências Humanas. Aí eu fui e pesquisei. Naqueles dias mesmo em que a gente teve que escolher a área eu fui lá e pesquisei o que essa área estudava. Aí eu fui e pesquisei. Aí eu fiquei feliz de ter escolhido essa área, porque ela estuda as pessoas, os seres humanos e suas ações. E essa área é bem abrangente. Ela estuda as ações dos seres humanos e o conhecimento. E eu achei interessante essa área de Ciências Humanas. Que ela estuda as ações dos seres humanos. E, assim, da minha pessoa, por exemplo eu tento entender e foco na minha própria cultura pra entender do começo das coisas que vem acontecendo, das nossas tradições e rituais. E essas coisas se eu for querer entender eu vou ter focar e tentar entender do começo como isso começou e como vem acontecendo. Aí então, pelo menos foi o que eu entendi. E não só as pessoas, mas envolve tudo, cultura, meio ambiente, tudo. Tudo o que o ser humano faz, que pensa. É uma área bem abrangente. Eu acho interessante essa área. Ainda bem que mesmo sem conhecer eu escolhi. Eu fiquei impressionada, porque eu acertei e era o que gostava.

(Depoimento colhido em 22/11/21 – Aldeia Rubiácea, Terra Indígena Governador, nas proximidades do município de Amarante do Maranhão, no centro-sul do estado do Maranhão)

Ao rever tais depoimentos percebi alguns elementos que, do meu ponto de vista, expressam algumas complexidades acerca de quando pensamos as presenças e experiências dos Povos Indígenas no ensino superior e, de forma mais ampla, os desfechos que as situações de contato interétnico têm provocado nas dinâmicas desses povos.

Em 2019 Gersen Baniwa lançou um importante trabalho cujo conteúdo é um exame histórico, antropológico e político da situação escolar indígena no Brasil nessas primeiras décadas do século XXI. O autor caminha das discussões

que envolvem as questões curriculares e das infraestruturas das escolas indígenas até as políticas de acesso e permanência ao mundo acadêmico e seus efeitos sobre a realidade dos povos originários.

No livro **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**, Baniwa faz um apontamento que me fez pensar no que Maíra e Rubens me disseram acerca de suas escolhas dentro da continuação do curso. O autor diz que vê na formação (acadêmica) a possibilidade de construir uma “nova consciência e força na luta pela valorização de suas culturas, pinturas, músicas, danças, línguas e afirmação das identidades étnicas” (BANIWA, 2019,p. 19-20)

É interessante notar que em parte do depoimento de Maíra, a escolha pelas Ciências da Linguagem tem a ver com sua necessidade de aprender mais sobre sua própria língua, inclusive sobre coisas que ela afirmou não conhecer. Pode parecer controverso que uma indígena falante de sua língua materna afirme ter aprendido coisas sobre sua língua fora de seus contextos de socialização primária (a vida na aldeia) e mais ainda controverso que isso tenha se dado sob a condução de um professor não indígena.

Digo isso porque poderíamos nos perguntar como uma pessoa que domina um idioma pode aprender sua própria língua com alguém que não a conhece em profundidade tanto quanto seu falante ‘nativo’. No entanto, para além do que é aparentemente controverso, o professor formador, que podia até não ser falante da língua Pyhcop Catiji, era um profundo pesquisador e, portanto, conhecedor das formas e estruturas linguísticas de muitos povos indígenas no Brasil, mas principalmente das línguas que variam do Macro-Jê, que é o caso da língua falada por Maíra.

Assim, a formação acadêmica experimentada por Maíra na LIEBI lhe deu acesso a um conhecimento acerca de noções e conceitos linguísticos e gramaticais com os quais ela passou a examinar sua própria língua e assim conhecê-la de uma forma outra, não possível senão pelo encontro entre o conhecimento linguístico de seu povo e os saberes acerca da linguística fornecidos pelo mundo acadêmico.

Para Maíra, seguir pela Ciências da Linguagem pode ter implicado em aprender mais sobre sua própria língua. Em palavras outras, ou como diria

Baniwa, a formação acadêmica pode ter gerado uma nova consciência e força na luta pela valorização da língua.

Já no relato de Rubens a escolha pelas Ciências da Natureza esteve condicionada por suas preferências pessoais, ou como ele mesmo apontou, por uma questão de gosto. Destaco que, assim como Maíra, Rubens mesmo antes da conclusão do curso, já atuava como professor de Matemática na escola de sua aldeia.

De toda forma, essa relação entre o campo de atuação e o campo de formação, presentes nas experiências de Maíra e Rubens me fez, outra vez, recuperar algumas palavras de Baniwa (2019) para quem é preciso existir uma “conexão orgânica entre educação básica e a educação superior” (BANIWA, 2019,p. 27). Essa organicidade entre essas esferas deve produzir efeitos que empoderem as comunidades indígenas e as coloque cada vez mais próximas da possibilidade de consolidarem suas autonomias, sobretudo na questão educacional.

No caso do depoimento de Ana, suas palavras me fizeram recordar de um texto escrito por outros e outras indígenas pyhcop catiji articulados em uma rede de intelectuais indígenas ligados às Universidades Federais de Goiás, Tocantins e Maranhão. O artigo intitulado “**Pyhcop Cati Jijô Pjii - Território Gavião do Maranhão**” escrito por Luciana de Oliveira Dias, Diana Sansão Guileto, Edmara Bandeira Guará, Edvaldo Moreira Gavião, João Grossar Cardoso Gavião, Joaquim Cardoso, Katiúscia Brito Teixeira da Costa, Leonice Cardoso Gavião, Maria Lúcia Bandeira Martins Gavião, Marcélia Guará Gavião, Maria Barros Timbira, Raquel Bandeira Gavião e Suely Bandeira Gavião , apresenta questões relacionadas ao Território Gavião, especificamente aquelas que dizem respeito ao Povo Pyhcop Cati Ji, ou Povo Gavião.

(...) o esforço foi apresentar o Território Gavião, que fora batizado de ‘Terra Indígena Governador’ (...) o objetivo foi textualizar para ampliar o conhecimento sobre algumas concepções e apropriações do território que são feitas pelos próprios Pyhcop Cati Ji. Como toda escrita produzida a partir de muitas mãos, cabeças e corações, esta também tenta traduzir impressões, sensações, experiências e saberes diversos que se complementam (...). (2017, p. 184)

Há um aspecto em específico que chama a atenção nessa produção e que se relaciona com a justificativa apresentada por seus autores e autoras para

a construção e textualização de suas reflexões. No texto, que trata sobretudo da necessidade de elaboração de estratégias de defesa territorial, em específico da T.I. Governador, há um argumento de que para que seja possível cuidar efetivamente do território é preciso conhecê-lo. Segundo os autores e autoras, é preciso “conhecer para preservar”, já que “a importância de conhecer é para preservar”.

Pelo depoimento de Ana, sobretudo no que diz respeito a sua preocupação em garantir uma educação escolar indígena para as crianças que seja realizada predominantemente na língua materna, senti que há um desejo de conhecer mais a língua, ensinar mais sua própria língua e, com isso, garantir o seu cuidado e a sua preservação, assim como queriam fazer com o território os outros intelectuais indígenas do artigo citado.

No fim das contas, a construção de diálogos e pontes interculturais entre os saberes timbira e os conhecimentos universitários têm sido funcionalmente reavaliados (SAHLINS, 2011) e, nesse sentido, articulados para atender as demandas de muitos povos indígenas em contextos de luta por direitos e pela defesa territorial.

Em vias de concluir esse capítulo, optei por deixar minhas reflexões sobre o depoimento de Arlete como encerramento deste momento, visto que enxerguei muito de minha própria trajetória acadêmica nas (in)certezas expostas por ela.

Fui um jovem de escola pública durante toda minha vida escolar. Ao longo do ensino médio recordo de ter grande admiração e entusiasmo com as disciplinas de Ciências Humanas, sobretudo História e Geografia, que me fascinavam intensamente. Quando concluí a educação básica, em 2008, eu não vislumbrava nenhuma carreira e não refletia sobre isso. Não era uma pauta para mim. Acabei prestando vestibular porque havia sido convencido de que esse era um movimento natural e espontâneo: o de tentar a faculdade depois da escola.

Foi assim que no vestibular da UFMA competi por uma vaga no curso de História, uma área que me interessava e que eu conhecia relativamente bem. Para a UEMA, entretanto, escolhi o curso de Ciências Sociais, do qual eu não sabia absolutamente nada e não fazia ideia do que se tratava. Durante o ensino médio, a única disciplina de Sociologia que eu havia cursado fora durante o antigo 2º ano e por um docente sem formação na área. O ano era 2007 e a Sociologia ainda não era obrigatória no currículo da Educação Básica.

No final de 2008 prestei os vestibulares da UFMA e da UEMA. Não obtive êxito de aprovação em nenhuma das tentativas. No caso da UEMA, fui classificado em 47º lugar para um total de 40 vagas. Vi-me impossibilitado de adentrar a uma universidade pública. Alguns meses depois, em agosto de 2009 “recebi um telegrama” da Pró-Reitoria de Graduação (PROG/UEMA) convocando-me para matrícula no Curso de Ciências Sociais.

Cheguei às Ciências Sociais como uma folha em branco. Meu desconhecimento total do curso me impedia, inclusive, de produzir juízos acerca da área de formação. Tomei a decisão de encarar aquela decisão como um acontecimento de altíssima seriedade com a qual eu deveria me comprometer exclusiva e integralmente. Quase uma década e meia depois esse comprometimento me trouxe aos finais de meu processo de doutoramento e da escrita desta tese.

Nesse sentido, faço das palavras de Arlete as minhas, quando afirma que *“ainda bem que mesmo sem conhecer eu escolhi. Eu fiquei impressionado, porque eu acertei e era o que eu gostava”*. Mesmo separados por fronteiras geográficas, culturais, raciais, de classe e de gênero, Arlete e eu carregamos em nossas trajetórias as possibilidades de mudanças contidas nos processos formativos que pleiteamos e acessamos.

Por outro lado, o desconhecimento de Arlete acerca do que seriam as ‘Ciências Humanas’ pode ser lido como expressão dos “curtos-circuitos semânticos” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006) produzidos pelas relações de contato interétnico. Não saber os sentidos, significados, usos e possibilidades das chamadas ‘humanidades’ e estar em um processo em que é preciso uma tomada de decisão acerca daquilo que é estranho, pode ser indicativo de um desencontro epistêmico.

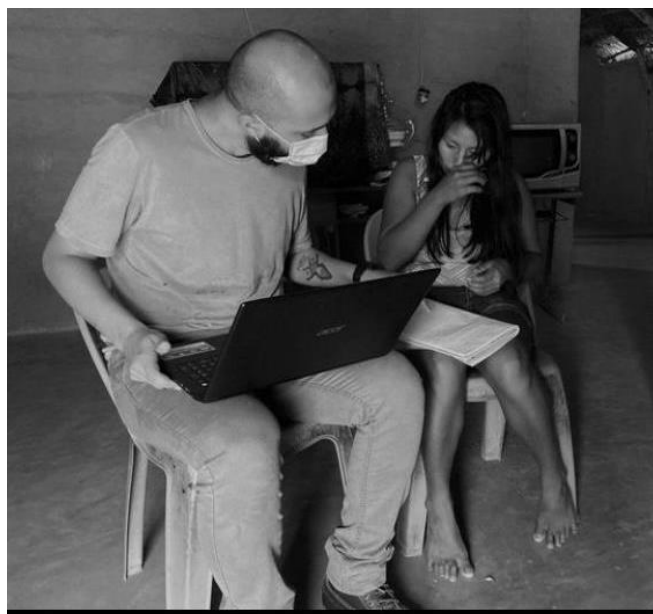
Nesse sentido, mesmo que o horizonte pretendido seja a consolidação de relações (inter)culturais menos assimétricas, o convívio entre as diferenças culturais e epistêmicas, sobretudo aquelas inseridas em contextos de “colonialidade” e da “diferença colonial” (MIGNOLO, 1999), continuará a produzir os “curtos-circuitos semânticos”, e nesse sentido, a (im)possibilidade de diálogo intercultural.

Portanto, é complexo afirmar que exista uma total efetividade nos percursos e processos de um sem números de cursos interculturais para

indígenas no Brasil que saíram totalmente ilesos das armadilhas plantadas pela colonialidade do saber que, por enquanto, continua a estruturar nossas instituições escolares, universitárias e suas respectivas comunidades.

No entanto, sigo com as palavras de Conceição Evaristo, procurando construir com esta causa das lutas por uma educação intercultural específica e diferenciada, uma “cumplicidade como tática de enfrentamento ao mundo hostil que nos cerca”, mundo esse erguido sobre os escombros de “holocaustos coloniais” Davis (2022), ou seja, genocídios e todas as violências (físicas, simbólicas e epistêmicas) envoltas nesse massacre.

Imagem 19 – Arlete e eu, em sua casa na Aldeia Bom Jesus, durante o acompanhamento pedagógico da IX Etapa da LIEBI



Fonte: ACERVO DO LIDA, 2021.

Em 2020, já nos últimos dias de realização da VIII Etapa do Tempo Universidade, entre janeiro e fevereiro daquele ano, eu auxiliava Arlete na produção de um resumo que deveria ser entregue à coordenação do curso dando indicativos de qual tema de pesquisa ela abordaria em seu TCC. Naquele contexto ela havia me escolhido como seu orientador e eu ficara extremamente lisonjeado com a sua escolha. Enquanto trabalhávamos na escrita do texto aproveitei para perguntar a ela por quais razões havia se interessado por fazer o curso.

Confesso que a resposta que me foi dada parecia um tanto flutuante ou aleatória. Com o tempo fui me convencendo de que, na verdade, me faltavam elementos interculturais e pluri-epistêmicos para alcançar a resposta de Arlete.

“*Eu queria ver o mar*” disse Arlete sobre o que a havia trazido para a *Licenciatura* Indígena. E acrescentou dizendo que queria vir a São Luís, conhecer a cidade, viajar. Essa resposta me deixou deveras intrigado porque, reconhecendo o juízo de valor que eu havia feito naquele contexto, não via naquelas razões motivos para que alguém decidisse fazer um curso em nível superior. Eu desconfiei daquela resposta. Não vi, naquele momento, seriedade no que eu ouvira.

No entanto, aprendi com Bell Hooks (2017) que uma formação teórica comprometida com a promoção de processos libertários, agirá sobre nossas consciência e práticas como um processo de *cura*, colocando-nos em direção a formas outras de enxergar e agir no mundo, sobretudo contra a colonialidade do saber que habita em nós pessoas subalternizadas. Nesse sentido, procurei aplacar meus juízos (senso de realidade) com um conjunto de leituras e estudos que me permitissem ver certas experiências indígenas, como a de Arlete, com outras lentes, mais acolhedoras e menos taxativas.

Fiquei refletindo sobre esse mar, essa cidade e a viagem que Arlete procurava quando veio até a LIEBI, não no sentido de fazer inferências arbitrárias sobre ‘afinal de contas o que ela quis dizer?’. Minhas reflexões me levaram a pensar no valor poético e teórico que eu atribuí às suas palavras. Essa atribuição não deixa de ser arbitrária, no entanto em nenhum momento estive convencido de que qualquer exercício de elaboração que eu viesse a fazer seria mais valoroso e esclarecedor do que aquilo que ela disse.

É interessante observar que dos povos indígenas que vivem atualmente no Brasil, alguns deles foram violentados de forma tão sistemática e contínua que se chegou a pensar que haviam desaparecido. Como demonstrou Pacheco de Oliveira (1998), os povos indígenas do Nordeste experimentaram complexos contextos e acontecimentos durante quase todo período de formação e consolidação do Brasil, de tal modo que precisaram desenvolver estratégias específicas de sobrevivência e resistência.

Entre os anos de 1970 e 1980 muitas de suas lideranças realizaram muitas viagens se deslocando de suas localidades para o Sudeste e Sul do país,

em busca de formação e articulações que pudessem ser agregadas às lutas de seus povos por reconhecimento e território. Esse movimento de deslocamento para fora, mas que sempre implicava em um retorno para dentro é o que o autor tem chamado de “viagem da volta” (PACHECO DE OLIVEIRA, 1998).

Essa viagem – um movimento de sair, mas também de voltar – tem sido vista pelo autor como a base do que ele tem chamado de “insurgência étnica” e “processo de territorialização”. Nas palavras do autor, a primeira se trata da emergência de novas identidades étnicas e a reinvenção de etnias já reconhecidas⁴⁷. Já o segundo significa

o movimento pelo qual um objeto político-administrativo (...) no Brasil as “comunidades indígenas” (...) vem a se transformar em uma coletividade organizada, formulando uma identidade própria, instituindo mecanismos de tomada de decisão e de representação, e reestruturando as suas formas culturais (...) (PACHECO DE OLIVEIRA, 1998, p. 56)

As inúmeras viagens realizadas por muitos indígenas do Nordeste rumo a outras regiões do país, no contexto apontado, foram produzindo um tipo de experiência que foi tornando possível um movimento de atualização de indianidades que já haviam sido dadas por extintas, inexistentes, desaparecidas ou ausentes. Essas indianidades insurgentes foram se consolidando, ganhando força e produzindo processos de territorialização descritos na citação anterior.

A partir desses elementos e refletindo sobre o desejo de viajar que movia Arlete, me perguntava sobre os efeitos desse deslocamento até São Luís, até a LIEBI, sobre as compreensões de mundo e de si produzidas por Arlete. Que implicações esse ‘ir e vir’ teria produzido nas condições ontológicas, epistemológicas e políticas em Arlete?

De certa forma, rever essas questões me fez lembrar a trajetória de outra pessoa, uma que não está inscrita no ‘mundo real’, que pertence ao mundo ficcional literário/cinematográfico, mas que pode nos revelar muito sobre as complexidades das vidas humanas que estão fora dos enredos dos romances e dos filmes. Essa outra pessoa é “Tonho”, um jovem homem que vive no sertão

⁴⁷ No Maranhão alguns povos têm denominado esse processo de ‘retomada’ ou ‘levante’, como aponta o Conselho Indigenista Missionário (CIME) em “Voltar para continuar: processo de retomada indígena no Maranhão” (Disponível em: [Voltar para continuar: processo de retomada indígena no Maranhão | Cimi](#)).

baiano no início do século XX e que, com outras personagens, protagoniza a história de *Abril Despedaçado* (2002), dirigido por Walter Salles, um cineasta brasileiro. O enredo do filme foi inspirado na obra de mesmo título do escritor albanês Ismail Kadaré.

A vida de Tonho, e demais personagens da história, está amarrada a um conjunto de tradições culturais e políticas que estruturam o universo rural onde estão inseridas famílias inteiras, incluindo a família de Tonho e demais figuras do filme. Em meio a uma paisagem árida e sociabilidades demasiado severas e sisudas, Tonho está no fogo cruzado de uma disputa fundiária entre sua família (os Breves) e a família rival (os Ferreira) pela mesma terra por gerações.

Em *Abril despedaçado*, sobretudo na forma como a vida da família Breves está enredada, há um cotidiano profundamente marcado por muito trabalho exclusivamente artesanal e que conta apenas com a força humana e animal para a produção do mínimo necessário para o seu sustento.

Nesse sentido, Tonho tem pouca familiaridade com outras possibilidades que uma vida pode ter no que toca às relações de amizade, afetuosidade conjugal, lazer, alfabetização etc. O que Tonho conhece é o trabalho com a bolandeira que fica nas proximidades de sua casa, na qual 04 pessoas e 01 boi trabalham no processo de retirada do líquido da cana-de-açúcar que se tornará rapadura, produto este que é transportado por Tonho e seu pai até um povoado maior, onde será vendida a um comerciante local.

O caminho entre o povoado e a casa de Tonho parece ser homogêneo e monótono, sem nenhuma variação ou eventos e acontecimentos que possam destoar do peso do cotidiano ordinário que recai sobre os corpos daquela história.

No entanto, nesse percurso é possível notar um caminho alternativo que parece ser apenas uma trilha irrelevante que não faz sentido seguir por ela, visto que somos convencidos pela narrativa do filme de que o que interessa é seguir o caminho que já se conhece, o que já é esperado, o que é da tradição. Assim, a vida Tonho e demais pessoas desse enredo segue seu rumo ordinário.

Na sequência dos acontecimentos, Tonho precisa vingar a morte de seu irmão mais velho, que foi morto durante uma emboscada, e seu assassino foi um membro da família Ferreira que estava seguindo um rígido protocolo da vendeta que, contraditoriamente, une ambas as famílias.

O irmão mais velho de Tonho, por ter matado um membro dos Ferreira, passou a ter a vida marcada por um ciclo de vinganças tradicionalmente previstas pelo sistema político que funcionalmente prescreve as vidas de todas aquelas pessoas. Tonho, que conseguiu vingar a morte de seu irmão ceifando a vida de seu algoz, agora passa a ter destaque nesse ciclo e se torna um marcado para morrer.

O sistema de vendeta que rege as regras desse ciclo de assassinatos tem prescrições que envolvem ciclos lunares, rituais fúnebres e uma lógica temporal que se baseia na mudança de coloração do sangue do morto que manchou sua camisa no dia de sua morte. Em outras palavras, uma família só pode dar continuidade a cobrança da vida que perdeu depois que o sangue que mancha a camisa do morto estiver amarelado.

Nesse sentido, Tonho está amarrado a esse ciclo tradicional e complexo e, em um determinado momento da história passa a se questionar, de forma bastante introspectiva, sobre porque precisa dar continuidade a essa conjuntura que mistura honra com violência.

Desfechos outros se desenrolam ao longo do filme. Parte do sistema de vendeta é burlado pela família Ferreira; Tonho questiona a autoridade de seu pai; o irmão mais novo de Tonho (o menino Pacu) passa a incentivar Tonho a não se submeter aquela lógica; Tonho se apaixona por Clara, artista de um circo itinerante que surgiu no cenário local.

Perto do fim da história, muitas personagens, cada uma à sua maneira, vão rompendo com as estruturas prescritivas que pareciam ter determinado suas vidas. Essas transgressões vão se conectando de forma interdependente e produzem um desfecho surpreendente e ao mesmo tempo trágico, apesar do florescimento de possibilidades outras a partir da tragédia final.

O menino Pacu, ao ser confundido com Tonho, acaba sendo assassinado em seu lugar. Isso produz um efeito intensamente desestruturador entre os Breves e faz com que Tonho, movido pelo luto e pela paixão por Clara, decida partir daquele lugar e daquele sistema. O pai e a mãe de Tonho, também enlutados, se fecham em choro e lamento, um pela perda da honra da família, a outra pela perda do filho mais novo injustamente assassinado.

Chegamos ao ponto que, de forma inédita e fora da ordem das tradições em que as personagens daquela história estiveram mergulhadas, Tonho sai a pé

da terra de sua família e toma o caminho para o povoado maior, nos convencendo de que está indo em sua direção. No entanto, Tonho segue por aquele caminho fora do roteiro do enredo o qual sua vida estava atrelada. Até aquele ponto, toda a paisagem que Salles havia nos oferecido sugeria um mundo monocromático e monótono. Ao fim de sua caminhada, Tonho chega a um pedaço de chão arenoso e se depara com um fenômeno vasto e de gigantescas proporções, ele vê o mar.

Depois, uma grande amiga minha, pessoa que inclusive me apresentou o filme, questionou como eu havia interpretado aquela cena final, o que eu havia sentido. Não lembro muito bem como respondi, mas nunca esqueci sua resposta: Tonho encontrou um mar de possibilidades.

Hoje, ao reencontrar o mar de Tonho e o mar de Arlete, ao colocá-los em diálogo, me dou conta, ou pelo menos tento me convencer disso, do quão complexa e rica foi aquela resposta que Arlete me deu sobre o que a havia trazido até aquele lugar, porque ela havia decidido tentar cursar a Licenciatura Indígena.

Em ambos os casos, o *mar* pode representar um movimento de atualização da vida, ainda que todas as possibilidades que esse *mar* represente possam estar fora de nossos controles e daquilo que esperamos do (nosso) futuro.

Pelo *mar*, Tonho transgrediu o sistema de vendeta que o levaria à morte. Pelo *mar*, Arlete tem vivido processos formativos pelos quais ela começou a repensar e ressignificar um conjunto de relações, sejam elas internas de sua própria dinâmica local ou externas, envolvendo a relação do seu povo com agências e agentes não indígenas, pauta que será mais bem discutida no próximo capítulo, onde tratarei especificamente das trajetórias sua e dos outros pyhcop catiji.

Encerro este capítulo dizendo que, o encontro de Tonho e Arlete com seus respectivos *mares* me colocou diante da necessidade, mas sobretudo da vontade de refletir acerca da Licenciatura Intercultural para a educação Básica Indígena enquanto um mar de possibilidades. Não apenas para indígenas, mas também para não indígenas em luta contra a colonialidade do saber, o etnocentrismo/eurocentrismo e por uma educação outra que nos permita a

transgressão dos sistemas que nos querem desiguais, indiferentes e desconectados, como já afirmei anteriormente.

Estou convencido de que, sendo a LIEBI também um mar, passei a entender que navegar sobre ela significou colocar certas coisas em risco, ter arriscado, ter que me arriscar, foi “morrer para renascer” como nos apontou o professor Davi Pereira Júnior. Nesse (movi/envolve)mento, comecei a (ar)risca os significados e sentidos que atribuía a esta pesquisa, aos meus próprios processos investigativos e as razões que me moviam enquanto pesquisador.

Nesse sentido, tenho me percebido não somente como um ‘caçador’ de significados (o antropólogo), mas como alguém que tem rascunhado outros significados possíveis para o exercício da pesquisa antropológica.

No próximo capítulo, me dedico de forma mais específica na apreciação de um conjunto de materiais etnográficos acerca das vivências de outros e outras indígenas ao longo de suas passagens pela LIEBI. Em nossos encontros conversamos sobre suas (nossas) trajetórias de vida, experiências escolares, as dificuldades com a dinâmica acadêmica, a produção intelectual realizada ao longo do curso, a vida na aldeia e suas (nossas) perspectivas de futuro.

5. “TAMO AQUI, BATENDO CABEÇA”: complementaridades e (in)compatibilidades na Licenciatura Intercultural Indígena no Maranhão

Neste capítulo final, reconsidero alguns elementos anteriormente apresentados, disponho outros materiais etnográficos e me lanço em algumas reflexões teóricas para tentar responder de forma mais direta a questão anteriormente apresentada que é o ponto de partida deste trabalho.

Nesse sentido, teço mais algumas considerações acerca da presença indígena no ensino superior no Brasil para considerar, sobretudo os efeitos, os desafios e as perspectivas desse movimento. Faço isso à luz dos trabalhos de Lisboa (2017), Baniwa (2019) e Nascimento (2022), cujas trajetórias e produções tem sido referenciais para uma análise crítica da relação entre Povos Indígenas e Estado, sobretudo no que se refere às questões educacionais.

Sigo analisando meus cadernos de campo onde registrei conversas, acontecimentos, depoimentos, interações e contextos mais amplos da LIEBI, sobretudo na turma de Ciências Humanas, grupo com quem estabeleci relações de maior proximidade, como já salientei anteriormente.

Levanto algumas considerações sobre a produção intelectual indígena, principalmente os trabalhos de conclusão de curso que acompanhei como orientador, nos idos de 2022. Faço isso com aporte nas noções de “interculturalidade radical”, “intercientificidade” e “interepistemologia” propostas por Baniwa (2017).

Por fim, ao examinar algumas produções intelectuais indígenas da LIEBI, discuto as complementaridades e (in)compatibilidades que podem emergir no decorrer de um processo formativo que se pretende como intercultural. Nessa seara, reflito sobre o fazer etnográfico/antropológico, sobre a “etnografia nos/dos interstícios” e sobre a conversão de uma experiência profissional e de militância em um projeto analítico.

Como já colocado anteriormente, o ensino superior tem sido vislumbrado pelos Povos Indígenas como a possibilidade de alavancar recursos para as lutas por direitos, para o fortalecimento de suas comunidades, modos de conhecimento e combate à “discriminação epistêmica” (LISBOA, 2017) e, de forma mais ampla, para a melhoria de suas condições de vida.

Os sistemas de conhecimento dos Povos Indígenas, com suas próprias configurações e características, se apresentam como contra hegemônicos em

relação aos modos ocidentais de ensino e aprendizagem, como salienta Lisboa (2017).

Na lógica escolar ocidental a formação acadêmica atende aos interesses do indivíduo entendido enquanto átomo social individualizado, a pérola do antropocentrismo iluminista do ocidente. Para os Povos Indígenas, existe uma expectativa de que a procura por formação escolar/universitária esteja envolta de um compromisso do/a estudante com sua comunidade, com seu povo.

Esse entendimento é expressivo do movimento de ressignificação que muitos Povos Indígenas têm realizado acerca dos espaços e instituições escolares. O que por muito tempo serviu aos interesses do colonialismo e da colonialidade, em muitos contextos tem sido ressignificado em instrumento para a construção e consolidação da autonomia desses povos.

Como aponta Lisboa (2017),

“mais do que entrar em uma instituição de ensino para serem moldados conforme os desígnios desta, os indígenas têm suas próprias concepções a respeito do que estão fazendo ali e qual o sentido desse(s) processo(s) educacional em suas comunidades” (LISBOA, 2017, p. 77)

Nessa perspectiva, os espaços escolares para os Povos Indígenas, entre eles os de formação universitária, podem ser percebidos como uma oportunidade de estabelecer conexões complexas entre os conhecimentos indígenas e os saberes acadêmicos, ou um certo tipo de apoderamento por parte dos indígenas dos saberes acadêmicos.

Em sua pesquisa junto a alguns indígenas universitários em Roraima, Lisboa (2017) apresenta um conjunto de depoimentos por meio dos quais reflete acerca da complexa relação que muitos indígenas têm estabelecido com o ensino superior. Abaixo exponho alguns trechos dos inúmeros depoimentos que o autor traz em seu trabalho.

- a) “nosso aprendizado não é para buscar concurso público, mas para resolver problema das nossas comunidades” (**Alvino Macuxi**);
- b) “Estou lá e cá todo dia” (**Roberlandio Wapichana**);
- c) “Aqui era minha maloca” (**Denivaldo Trajano Raposo Macuxi**);
- d) “Eu faço flecha, mas também eu faço resenha” (**Denivaldo Trajano Raposo Macuxi**);
- e) “Nós também estamos tendo visão para estudar, para reivindicar, para projetar, para coordenar, para governar nas

políticas de desenvolvimento” (**Denivaldo Trajano Raposo Macuxi**);

f) “abrir novos horizontes” (**Monalisa Silva Macuxi**);

g) “da mesma forma que muitos antropólogos tentam se indianizar, a gente também tenta se antropologizar, se intelectualizar” (**Erik Aleixo Wapixana**) (LISBOA, 2017).

Esses trechos compõem um conjunto maior de relatos aos quais o autor teve acesso, o que só foi possível mediante um intenso acompanhamento de alguns acadêmicos indígenas na Universidade Federal de Roraima. Os recortes que costurei na citação acima são todos referentes a uma tentativa dos acadêmicos depoentes de explicar a forma como estavam significando aquela experiência em curso.

No meu entendimento, é possível notar diferentes nuances nos sentidos acerca da presença indígena no ensino superior presentes nos trechos de depoimentos supracitados:

- a) há uma dimensão do compromisso político com suas comunidades que norteia as experiências dos indígenas no ensino superior;
- b) há uma dimensão fluxal em que a presença indígena no mundo acadêmico é a síntese de um trânsito constante e simultâneo entre o *lá* (epistemologia da ciência) e *cá* (epistemologia indígena);
- c) há um movimento de resignificação dos espaços universitários segundos os termos indígenas, faz do chão da universidade um lugar que também pode ser indígena.
- d) há uma dimensão conciliatória que permite aos indígenas dominarem e combinarem técnicas e práticas de duas realidades distintas;
- e) há um projeto de governança que mobiliza alguns indígenas a buscarem qualificação acadêmica para que possam disputar os espaços na burocracia estatal.
- f) há um projeto de conciliação epistemológica que permite aos acadêmicos indígenas colocarem em diálogo horizontes epistêmicos diferentes.
- g) há um movimento de desoutrificação das existências indígenas através da instrumentalização dos saberes acadêmicos

convertidos em um contra-ataque contra a discriminação epistêmica e negação ontológica contra e desses sujeitos.

De toda forma, ainda que com nuances distintas, a partir dos depoimentos que tomei de empréstimo do trabalho de Lisboa (2017), e das interpretações que conferi a eles, estou convencido que estes convergem numa mesma direção que seria um processo de apropriação, algo que o próprio Lisboa (2017) chamou de “tomar posse”. Nesse caso, uma apropriação do ensino superior e dos conhecimentos nele aprendidos.

Por outro lado, é preciso considerar que o processo de chegada, permanência, apropriação e conversão do mundo acadêmico segundo a lógica e os projetos de mundo dos indígenas não é algo que se desenrole sem desafios e obstáculos. Nesse sentido, deve contar também com a participação de outros agentes e agências sensíveis e com algum comprometimento com as questões e demandas dos povos indígenas, o que nem sempre é algo que aconteça.

Nascimento (2022) aponta que para ser exitosa, uma proposta que pretenda garantir as condições necessárias para possibilitar a presença dos indígenas nas universidades, é necessário que exista um regime de colaboração entre os diversos atores sociais envolvidos, devendo estruturar-se por meio do que a autora chamou de uma “colaboração intercultural”.

No caso da LIEBI, é possível reconhecer alguns movimentos de “colaboração intercultural” sem os quais o curso teria sua legitimidade frente aos Povos Indígenas comprometida. A participação ativa de lideranças indígenas nos contextos de reunião do GT EI, as audiências públicas realizadas em territórios indígenas, os encontros que a equipe da UEMA realizou em alguns territórios indígenas para discutir e construir o projeto do curso junto ao seu público-alvo, a presença dos professores Arão Guajajara, Jonas Gavião e Alzenira Guajajara no quadro de docentes e da gestão pedagógica do curso, expressam um entendimento por parte da gestão do curso, de que era necessário contar com o suporte e envolvimento desses indígenas para além da condição de estudantes.

Na imagem abaixo, registrei a participação da professora Alzenira Guajajara em reunião realizada durante o X Etapa do Tempo Universidade em sua função de coordenadora pedagógica representando o povo

Tentehar/Guajajara. Tratava-se de uma reunião de abertura daquela etapa em que alguns direcionamentos gerais seriam apresentados.

Imagem 20 – Na mesa, professora Marivania (em pé) e professora Alzenira (sentada) conversam com cursistas da LIEBI



FONTE: Acervo do LIDA, 2018.

No entanto, deve-se reconhecer que essa participação/colaboração ainda é muito tímida e expressa que a superação desse quadro assimétrico, em que num curso de formação de professores indígenas a presença de professores e gestores indígenas é bem menor do que a de não indígenas, é um caminho complexo a ser percorrido.

Entretanto, Nascimento (2022) reconhece que a universidade vem assumindo cada vez mais um papel de destaque nessa caminhada dos Povos Indígenas rumo à sua autonomia, em direção à superação da condição de tutela que ainda persiste.

Para tanto, a autora insiste que devemos (indígenas e seus colaboradores) abandonar os projetos da “educação escolar **para** os índios” e construir uma “educação escolar **dos** índios”, ou seja, superar os projetos educacionais exógenos às lógicas indígenas e de caráter integracionista e assimilacionista e pensar e lutar por projetos pelos quais perpassa a ideia de autonomia e que considere as demandas das comunidades e dos movimentos.

Uma “educação escolar para os índios” está estruturada na negação da diversidade étnico-cultural e no uso de práticas pedagógicas, em geral, importadas de outros contextos inadequados às realidades dos estudantes

indígenas. Por outro lado, a “educação escolar dos índios” parte das proposições do movimento indígena e considera a diferença enquanto categoria central para seus processos educativos.

Nesse sentido, a partir das reflexões propostas por Nascimento (2022), Baniwa (2019) e outros/as indígenas, ser pertinente dizer que esse mesmo entendimento valeria para o ensino universitário. Refletir criticamente acerca de uma educação superior **para** os índios para lograr a uma educação superior **dos** índios.

Apesar de não pactuar com os ideais etnocêntricos do assimilacionismo e intregacionismo, não é possível afirmar que a LIEBI seja um projeto de “educação superior dos índios”, ainda. Para tanto, seria necessária uma UEMA mais indianizada e menos assimétrica, no sentido de contar com uma presença indígena mais efetiva realizando o ensino, a pesquisa e extensão na IES. Esse ainda é um panorama distante, não só para a UEMA, mas para todas as universidades públicas e estaduais do país, com ênfase naquelas que estão localizadas em áreas com forte presença indígena.

Por ora, o que é possível é contar com uma rede colaboradores dentro das universidades, aqueles e aquelas que passaram a assumir a pauta dos cursos ou formação indígena como um dos compromissos sociais de algumas instituições, uma conquista do movimento e das comunidades indígenas, como destaca Nascimento (2022).

Essas “redes de colaboração”, que a autora também chama de “colaboração intercultural” (NASCIMENTO, 2022), armadas para de forma conjunta construírem frentes para a efetivação de algumas demandas indígenas, só são possíveis diante de uma triangulação de agentes e agências num esforço de estreitamento de diálogos, de soma de esforços, troca de conhecimentos, experiências, visões de mundo e perspectivas de futuro entre indígenas e não indígenas.

Essa triangulação, em diferentes contextos, pode acontecer a partir e nos espaços universitários marcados pelo encontro entre indígenas e seus colaboradores. Nesse sentido, lembro da participação dos cursistas da LIEBI nos atos e manifestações convocados pela Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) em janeiro de 2019.

Naquele contexto, primeiro mês do mandato presidencial de Jair Bolsonaro, a APIB lançou a campanha “Sangue Indígena: nenhuma gota a mais!”, para mobilizar todos os Povos Indígenas frente as alterações provenientes da Medida Provisória nº 870/2019, que reorganiza a estrutura e as competências ministeriais, manobra esta que transferia para o então Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento a identificação, delimitação, reconhecimento e demarcação das Terras Indígenas, o que esvaziava a FUNAI.

Estava em curso, na UEMA, a VI Etapa do Tempo Universidade. Eu ministrava a disciplina de Processos Socioterritoriais Contemporâneos para a turma de Ciências Humanas. Como já destaquei anteriormente, um dos temas centrais da disciplina era pensar a história e atuação dos movimentos sociais, sobretudo aqueles cuja pauta seria a luta por direitos territoriais, como é o caso do movimento indígena. Portanto, a participação dos cursistas naquele ato era oportuna para refletirmos acerca do que estávamos estudando em sala de aula.

A mobilização aconteceu na manhã do dia 31 de janeiro daquele ano. Os cursistas se organizaram para realizar uma passeata do Sítio Oásis, no Bairro Aurora, até a antiga sede da FUNAI em São Luís, localizada nas dependências da antiga sede do INCRA, no bairro Santos Dumont, num percurso de aproximadamente 2km.

Cursistas, docentes, monitores/as, equipe gestora, alguns pesquisadores/as, representantes de entidades e organizações que atuam e apoiam as questões indígenas, lideranças de outros povos indígenas para além dos estudantes da LIEBI, representantes do MOQUIBOM entre outras pessoas, se fizeram presentes na mobilização.

Imagem 21 – Cursistas da LIEBI e apoiadores realizam ato em frente a antiga sede da FUNAI e do INCRA em São Luís



FONTE: Portal G1 Maranhão, 2019.

Na foto quem empunha o maracá é o cursista Magno Guajajara, aluno da turma de Ciências Humanas, para quem a formação acadêmica oportuniza conhecimentos que podem ser convertidos em instrumentos de guerra⁴⁸ e mobilização da causa indígena. Magno fez essa afirmação⁴⁹ durante a abertura dos trabalhos do II Seminário de Educação Intercultural Indígena e VII Seminário Temático Timbira, realizados simultaneamente como parte da programação da VI Etapa do Tempo Universidade.

Ainda nessa perspectiva da “colaboração intercultural” (NASCIMENTO, 2022), destaco a realização do VII Seminário Temático Timbira como um desses eventos em que é possível entender o que a autora está sugerindo. O Seminário é uma iniciativa resultante de uma colaboração internacional e interinstitucional entre o Grupo de Pesquisa Estado Multicultural e Políticas Públicas (GPEMPP) da UFMA e a Timbira Research and Education Foundation organização não governamental sediada no Estado de Virgínia no Estados Unidos.

Imagem 22 – Professora Elizabeth Coelho, Ana Carolina e Marivania Furtado realizam reunião com cursistas da LIEBI para tratar da realização do VII Seminário Timbira



FONTE: Acervo do LIDA, 2019.

Na foto acima, registrei (da esquerda para a direita) a presença das professoras Elizabeth Maria Beserra Coelho (UFMA), Ana Caroline Amorim Oliveira (UFMA) e Marivania Leonor Souza Furtada (UEMA) realizando uma

⁴⁸ No trabalho de Oliveira (2018) essa perspectiva de que o conhecimento acadêmico tem servido como elemento da retórica da guerra para os Tentehar/Guajajara é mais bem explorada, como já enfatizei anteriormente.

⁴⁹ Caderno de campo do autor, 2019.

reunião com os cursistas da LEIBI, em meados de janeiro de 2019, dando algumas coordenadas gerais sobre a realização do Seminário Temático Timbira que aconteceria no final daquele mês.

Na ocasião da realização da 7ª edição do Seminário, reuniram-se no Sítio Oásis em São Luís, durante a VI Etapa do Tempo Universidade da LIEBI em janeiro de 2019, pesquisadores, pesquisadoras e lideranças e militantes indígenas e não indígenas para discussões e apresentações de trabalhos em torno do tema *“Por uma nova geopolítica do conhecimento: os saberes indígenas e sobre os indígenas”*.

Em síntese, esse evento pode ser entendido como um exercício de “colaboração intercultural” em função do fato de que contou com o protagonismo direto de indígenas e não indígenas, desde a concepção até a execução do evento, além de que reuniu membros de diferentes instâncias e instituições com o objetivo mais amplo de discutir os desafios e perspectivas da construção de um regime de colaboração intelectual interepistemológico e intercientífico.

Segundo Coelho e Muniz (2020),

A edição 2019 do Seminário Timbira, intitulada “Por uma nova geopolítica do conhecimento: saberes Timbira e sobre os Timbira”, teve como novidade a articulação com o curso de Licenciatura Indígena, que está sendo desenvolvido pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA. Essa articulação visou fortalecer essa iniciativa e abrir um espaço para que os cursistas se envolvessem diretamente na organização e nas atividades do seminário, juntamente com os demais pesquisadores. Seu grande objetivo foi repensar a geopolítica do conhecimento, abrindo espaço para a descolonização do saber. Na apresentação do VII Seminário Timbira foi afirmado seu objetivo de fortalecer mais um espaço para o desenvolvimento de habilidades necessárias para formação acadêmica, bem como o compromisso com a realidade social. Nesta VII edição, o número de participantes indígenas foi quantitativamente maior e culturalmente mais diversificado, pois contou com os cursistas da LIEBI tanto os que são timbira, como os que não o são, possibilitando uma ampliação da rede de pesquisadores indígenas e não-indígenas, que se formou ao longo dos anos da realização do evento. (COELHO e MUNIZ, 2020, p. 4-5)

Coelho e Muniz (2020) realizaram uma apreciação da produção e apresentação dos trabalhos realizados durante o Seminário. Os autores apontam que ao

pensar as experiências dos povos indígenas no ensino superior a partir de sua constituição e produção intelectual somos conduzidos àquilo que podemos chamar de ‘desdobramentos epistemológicos’, o cruzamento assimétrico entre fontes de saberes ocidentais e ameríndias. Esse cruzamento pode ser pensado como (...)espaços de travessia política incorporados às diversas lutas indígenas. (COELHO e MUNIZ, 2020, p. 11)

Nesse sentido, destaco um trecho da fala de Paulo Belizário Gavião, liderança, professor e intelectual indígena do povo Pyhcop Catiji, que reforça o entendimento apontado pelos autores. Em uma das mesas redondas do Seminário que Paulo integrava como participante, afirmou que é importante que os professores indígenas sejam também pesquisadores para possam “despertar uma cultura que estava adormecida”⁵⁰.

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

Ainda que os trabalhos produzidos pelos cursistas da LIEBI no contexto do Seminário partam de um “cruzamento assimétrico entre fontes de saberes ocidentais e ameríndias” como nos apontaram Coelho e Muniz (2020), os mesmos autores consideram que

esses ‘desdobramentos’/‘cruzamentos’ podem também ser pensados como fonte de produção de **arranjos gnosiológicos**. Esses arranjos seriam esboços da “gnose liminar” apresentada por Mignolo (2003), ou seja, uma primeira tentativa de romper com a “colonialidade do saber” (QUIJANO, 2005) que se manifestou nas realidades indígenas sobretudo, a partir da formação escolar. Vislumbramos **arranjos gnosiológicos** todas as vezes em que presenciamos indígenas apresentando seus pontos de vista acerca das lógicas e pelas lógicas dos não indígenas. Pontos de vista que revelam a dinâmica de formação e atualização da sagacidade ameríndia frente aos processos diversos que atravessam suas realidades. Vimos nesses arranjos ‘viagens’, tanto no sentido do exercício intelectual de produzir uma explicação analítica sobre uma questão debatida,

⁵⁰ Caderno de campo do autor, 2019.

como no sentido do deslocar-se entre o imaginário das experiências locais e das vivências formativas. Dessas ‘viagens’, se torna possível sugerir que o encontro desses dois universos, agora interculturalmente aproximados, pode produzir estratégias e ferramentas para o fortalecimento das lutas indígenas. Portanto, os **arranjos gnosiológicos**, mais do que representar o acúmulo individual de conhecimentos para esses povos, podem ser pensados como uma experiência coletiva de produção do conhecimento, por meio de uma apropriação intercultural dos saberes não indígenas pelos indígenas, com vistas a obter autonomia intelectual frente às questões dos direitos indígenas, como saúde e educação específicas e questões territoriais. (COELHO e MUNIZ, 2020, p. 11-12).

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

Segundo o dicionário Aurélio (2000), a palavra ‘arranjo’ sugere

“o ato ou efeito de arranjar; administração e/ou arrumação doméstica; fortuna, bens; subconjunto ordenado de um conjunto finito; versão diferente da original de obra ou fragmento de obra musical; conluio; negociata” (AURÉLIO, 2000, p. 61).

Já a expressão ‘gnosiológico’ é uma variação da palavra *gnose*, que por seu turno sugere “conhecimento, sabedoria; conhecimento esotérico da realidade” (AURÉLIO, 2000, p. 349).

Nesse sentido, quando Coelho e Muniz (2020) afirmam que pela produção dos/das intelectuais indígenas seria possível vislumbrar “arranjos gnosiológicos” estão sugerindo que essa produção contém num certo tipo de conhecimento/sabedoria que resulta

- a) da administração que esses intelectuais realizam entre os saberes ameríndios e os saberes acadêmicos ocidentais;
- b) de uma releitura que os indígenas realizam de suas realidades a partir dos termos, conceitos e categorias acadêmicas;
- c) de um certo tipo de *conluio* com os saberes, discursos e termos não indígenas no sentido de usar as ‘armas do inimigo’ em defesa própria;

- d) de um certo tipo de *negociata*, no sentido de que flertaria com agências e agentes (escola/universidade) que por muito tempo, e de forma significativa, operaram pelas vias do colonialismo e da colonialidade contra os Povos Indígenas.

Ao todo, o evento contou com 34 trabalhos, em sua maioria produções indígenas realizadas em parceria com professores, professoras, monitores e monitoras da LIEBI⁵¹.

Por outro lado, enquanto os indígenas da LIEBI tomavam posse da lógica acadêmica para (re)contar (seus) contextos e realidades, nós não indígenas, também fomos aprendendo com as travessias epistemológicas que estes e estas intelectuais realizaram e, partir disso, passamos a reavaliar o sentido de algumas noções que estruturam o ocidente, como por exemplo, a noção de capitalismo.

Em colaboração com a antropóloga Cássia Ferreira de Oliveira apresentamos no Seminário o trabalho intitulado “*É isso que é o capitalismo dos indígenas, é a madeira*”: *notas sobre o pensamento liminar Tentehar*. Nessa reflexão, pontuamos que

as reflexões contidas neste trabalho são oriundas de um trabalho de campo realizado em meados de novembro na aldeia Chupé, da Terra Indígena Araribóia, no Maranhão. Acompanhando uma equipe de monitores da LIEBI, pode-se observar como algumas cursistas operaram travessias epistemológicas entre suas “histórias locais” (MIGNOLO, 2003) e os saberes trazidos de suas experiências acadêmicas na Licenciatura. Essas travessias se revelavam nas estratégias utilizadas pelos tentehar para responder aos trabalhos e exercícios lançados pelos docentes durante o “tempo universidade” e que deveriam ser resolvidos no “tempo comunidade”. Na tentativa de aplicar o conceito de “capitalismo” em suas realidades locais, um conjunto de cursistas Tentehar construíram uma compreensão de que a transformação das árvores de suas matas em madeira simbolizaria um tipo de ‘capitalismo entre os Tentehar’, que, seduzidos pelo mundo não indígena, passariam a observar a mata como fonte de exploração e mercadoria. Seguindo a trilha das reflexões decoloniais de Mignolo (2003), é possível demonstrar com o cotidiano local dos cursistas tentehar tem sido fonte de produção de um “pensamento liminar” a partir do

⁵¹ O Caderno de Resumos do “VII Seminário Temático Timbira” e “II Seminário de Educação Intercultural Indígena” foi publicado em 2020. Neste Caderno é possível encontrar os textos dos trabalhos produzidos por vários cursistas da LIEBI e pesquisadores/as e colaboradores/as não indígenas. Não é possível encontrar o Caderno disponível online, portanto eles estão inseridos na íntegra nos anexos desta tese.

diálogo entre o “lá” e o “cá”, as experiências locais e os saberes acadêmicos. (MUNIZ e OLIVEIRA, 2019, p. 4-5).

Destaco que, ao recuperar a reflexão que Muniz e Oliveira (2019) propuseram naquele contexto, alcanço o que Baniwa (2019) tem chamado de “visão binocular”, quando os conhecimentos indígenas e não-indígenas dialogam, complementam-se e completam-se. Argumento, a partir desse entendimento, que essa binocularidade não estaria disponível apenas aos intelectuais indígenas, mas também aos demais pesquisadores, contanto que sigam pelas vias da interculturalidade radical, do relativismo crítico, da interepistemologia, intercietificidade e da etnografia nos/dos interstícios.

Ainda acerca dessa “visão binocular”, Baniwa (2019) sugere que ao tomarem posse do conhecimento dos brancos, seus modos de pensar, agir e viver, os indígenas amplificariam suas chances de estabelecer estratégias eficazes de defesa de seus direitos e interesses.

Portanto, a presença indígena nas universidades tem representado uma possibilidade concreta para o diálogo intercietífico ou interepistemológico entre sistemas complexos de conhecimentos indígenas e científico, para a coexistência, a circulação, interação, aplicação e reconhecimento mútuo entre distintos saberes pautados em distintas bases e lógicas (BANIWA, 2019).

A partir das reflexões postas, concordo com Baniwa (2019) que, apesar de reconhecer que o universo acadêmico ainda é marcado por um profundo etnocentrismo, eurocentrismo, cientificismo arrogante da ciência e da Universidade hegemônica, ele tem sido “necessário, desejável e é direito dos Povos Indígenas o acesso a ele” (BANIWA, 2019, p. 66).

A seguir me debruço sobre algumas falas, depoimentos e acontecimentos que registrei ao longo do curso, sobretudo como docente da turma de Ciências Humanas para continuar refletindo acerca das complementaridades e (in)compatibilidades entre a dinâmica do mundo acadêmico e as lógicas ameríndias ao longo da execução do curso.

5.1 Colisões, arranjos, coalizões e as (im)possibilidades da interculturalidade na LIEBI

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

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

No entanto, uma preparação legal-conceitual por parte da universidade e seus agentes não resolverá definitivamente os constrangimentos e desconfortos que a presença indígena possa causar ao adentrar o mundo acadêmico e passar a conviver com os demais membros da comunidade acadêmica.

Nenhuma portaria, resolução, normativa, projeto político pedagógico e seleção de um quadro técnico e docente supostamente preparado será suficiente para impedir ou evitar alguns desencontros semânticos entre os agentes universitários e os acadêmicos indígenas.

A preparação que sugere Nascimento (2022) é fundamental quando a perspectiva é reduzir os efeitos dos “curtos-circuitos semânticos” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006)⁵² que ocorrerão do encontro entre agentes universitários não indígenas e acadêmicos indígenas. No entanto, nenhuma ‘preparação’ pode ser entendida como suficiente para dar conta das complexidades e desafios decorrentes de um encontro intercultural.

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

⁵² Definição empregada por CARDOSO DE OLIVEIRA (2006) para se referir as impossibilidades do diálogo simétrico entre e indígenas e não indígenas. É um conceito assessorio que nos ajuda entender a “fricção interétnica”, conceito empregado pelo mesmo autor para procurar explicar a natureza conflitiva do encontro entre sociedades indígenas e não-indígenas.

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

Em outros casos, as razões eram outras. Muitos saiam das aulas para atender ou realizar ligações telefônicas, trocas de mensagens com familiares e outros conhecidos de suas aldeias, para resolver questões locais que requeriam sua participação nas decisões ou dar algum comando necessário para a resolução da situação. Como alguns de nossos cursistas eram caciques e lideranças do movimento indígena, precisavam dar atenção a certas demandas imediatas, mesmo durante a realização da etapa da licenciatura.

Alguns e algumas aproveitavam a vinda a São Luís para visitar as sedes da SEDUC e outros órgãos públicos específicos para atenção aos Povos Indígenas, para participar de reuniões ou cobrar providências em relação a alguma demanda de suas aldeias. Para tanto, acabavam perdendo as aulas por um expediente ou o dia inteiro.

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

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

o não comparecimento ao T.U., o cursista também deveria providenciar as outras tarefas, aquelas previstas para o T.C.

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

A gestão do curso possuía uma listagem desses faltosos, bem como de suas atividades pendentes. De tempos em tempos, a equipe do curso entrava em contato com os cursistas faltosos para lembrar de suas pendências e se colocar à disposição para qualquer auxílio.

Em meados de novembro de 2018 acompanhei as monitoras Daísa Furtado e Cássia de Oliveira que se deslocavam até a aldeia Chupé, na Terra Indígena Araribóia, para acompanhar cursistas tentehar/guajajara das turmas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

Na ocasião eu pude praticar o que Moreira Gavião e Belizário Gavião (2022) chamaram de “observação das conversas”. Enquanto as monitoras e os cursistas interagiam eu tentava acompanhar seus diálogos. No entanto, eu também atuava como um monitor/professor tirando dúvidas e fazendo apontamentos sobre algumas teorias e conceitos.

A equipe aguardava um total de 10 cursistas, 6 de Ciências da Natureza e 4 de Ciências Humanas. A cursista Raymara Guajajara foi nossa anfitriã. Nos recebeu em sua casa durante os dias em ficamos por lá. Sempre que podíamos conversávamos sobre o cotidiano da aldeia, mas sobretudo acerca do curso.

As dificuldades, expectativas, avaliações sobre a dinâmica do curso, sobre a relação com os/as docentes, monitores/as e colegas, foram algumas pautas que surgiram em nossas conversas, não só com Raymara, mas com outros cursistas que acompanhávamos em visitas a outras aldeias e mesmo durante o T.U.

Para Raymara havia um grande receio em ter pendências junto ao curso, alguma atividade que não realizou ou que entregou com atraso. *“Parece assim que a pessoa está desinteressada, que não dá importância”* (Raymara Guajajara, **Caderno de Campo do autor, 2018**). Ela se empenhava o suficiente

para que quando chegasse o T.U. ela estivesse com todas as atividades solicitadas pelos docentes prontas.

Imagem 23 – Raymara Guajajara com as monitoras Daísa e Cássia da LIEBI durante o Tempo Comunidade na aldeia Chupé, T.I. Araribóia



Fonte: Acervo do LIDA, 2018

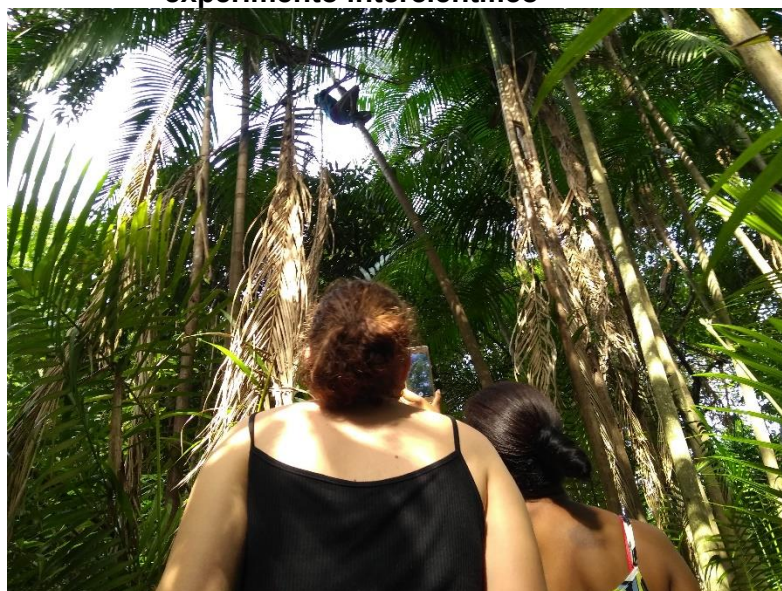
Mesmo com empenho na realização das atividades dentro dos prazos estabelecidos e nos formatos como haviam sido solicitadas, Raymara reconhecia suas dificuldades e limites, seja com os procedimentos didáticos de algum/a professor/a, seja com a quantidade e complexidade das tarefas a serem realizadas.

“(...) o professor NOME DO PROFESSOR é rígido. Eu tenho medo dele. (...) quando ele entra na sala eu tenho até calafrios. Ele é brutão.(...), mas eu gosto é de professor assim, porque ele quer que a gente aprenda. (Raymara Guajajara, Caderno de Campo do autor, 2018)

Em certos momentos, algumas tarefas específicas exigiam a necessidade de realização de experimentos para que determinados resultados fossem alcançados. No entanto, a realização de um experimento em condições convencionais, ou seja, em espaços e com o uso de equipamentos laboratoriais próprios da ciência experimental acadêmica ocidental, seria totalmente inviável no contexto em que estudantes indígenas, como Raymara, estavam localizados.

Nesse sentido, o docente concebia a atividade em negociação com os indígenas para que esses pudessem realizar o experimento conforme os materiais e condições articulados pelos cursistas em seus contextos locais.

Imagem 24 – Raymara Guajajara e Daísa Furtado (monitora) realizam experimento intercientífico



FONTE: Acervo do LIDA, 2018

Contando com a ajuda do seu filho Miguel, aquele que na imagem alcançou a copa da juçareira, Raymara registra com a câmera de seu telefone celular o experimento cujo objetivo é calcular a velocidade de queda de um determinado objeto a certa distância do chão e considerando a massa do objeto lançado.

Essa negociação entre os saberes acadêmicos e os saberes indígenas, essa adequação de materiais para a produção de conhecimento, em parceria com colaboradores não indígenas e com a participação de outras pessoas pertencentes às comunidades de origem dos indígenas (parentes, vizinhos e amigos), está a caminho do que nos sugere Baniwa (2019) com a “intercientificidade”, ou Muniz e Coelho (2020) com os “arranjos gnosiológicos” e Nascimento (2022) com a “colaboração intercultural”.

Nesse andamento, recupero a experiência da cursista Beatriz Guajajara, aluna da turma de Ciências Humanas, moradora da Chupé e vizinha de Raymara, cuja tarefa naquele contexto seria olhar para sua realidade e descrevê-la à luz dos princípios, teorias e conceitos do pensamento decolonial. Essa tarefa havia sido solicitada pelo professor Leandro Costa, que durante o T.U. ministrou a disciplina “A colonialidade e a decolonialidade dos saberes antropológicos e sociológicos”.

“(...) em nossa comunidade o colonialismo está presente diante do pensamento e da forma de agir em relação o conceito de

sentir inferior ao outro por ser indígena. Por manter uma cultura viva muitos de nós se classificam como inferior diante da sociedade não indígena. Isso é uma fantasia colonial. Temos que manter nossa identidade cultural decolonizando um modo de agir diferente das imposições colocadas em nosso meio, o que consideramos um desenvolvimento e que, na verdade, é o colonialismo. (Beatriz Guajajara, Caderno de Campo do autor, 2018).

(...) é isso que é o capitalismo dos indígenas, é a madeira. (...), mas a preservação é sua maior riqueza e lucro. (Jaidred Guajajara, Caderno de Campo do autor, 2018)

O uso dos conceitos de “cultura”, “identidade cultural”, “colonialismo”, “fantasia colonial” e “desenvolvimento” feito por Beatriz Guajajara e “capitalismo” e “lucros” por Jaidred, que aparecem em suas falas, expressa também um exercício de negociação com os termos não indígenas que, como uma delas destaca, foram impostos sobre os contextos e realidades indígenas. Nesse movimento, Beatriz e Jaidred vão *arranjando* saídas para denunciar as táticas de perpetuação da colonialidade sobre a vida dos Povos Indígenas.

Imagens 25 e 26 – Cursistas da turma de Ciências Humanas realizam atividades durante o Tempo Comunidade sob a orientação da monitora Cássia de Oliveira



Fonte: Acervo do LIDA, 2018.



Fonte: Acervo do LIDA, 2018.

Nas imagens acima, a antropóloga e monitora Cássia de Oliveira (canto direito) e as cursistas Erika Guajajara, Beatriz Guajajara e Jaidred Guajajara conversam sobre as atividades solicitadas pelos docentes. Os trechos a seguir são registros das elaborações que as cursistas produziram considerando as atividades realizadas. O primeiro trecho é uma resposta no âmbito da disciplina “A formação do conhecimento científico histórico e geográfico ocidental” ministrada pela Professora Ma. Gildete Elias Dutra. O objetivo da atividade seria falar da relação entre o território (fauna e flora) e as festas tradicionais realizadas realizados pelo povo.

Nesse contexto, duas cursistas descreveram os saberes envolvidos nos cuidados relacionados ao trato dos animais que serão caçados e que são parte de um contexto ritual maior de festas tradicionais do povo Tentehar/Guajajara. Em suas descrições as autoras pretenderam dar ênfase ao tipo de relacionamento que existe entre humanos e não humanos em contextos ritualísticos e os conhecimentos e habilidades que os caçadores devem possuir para o bom desempenho da caçada.

(...) a preparação desses animais depende da ocasião e para quem foi matado. Se for um animal pequeno é de responsabilidade da mulher tratá-lo. Nas festas tradicionais é que utilizamos a coletividade na caça. Individualmente somente para a própria alimentação. Usamos espingarda e arco-e-flecha para a caça. É fundamental ter conhecimentos tradicionais para conseguir ter uma boa caçada, até porque acreditamos que os animais têm um líder. Então, os caçadores não podem matar qualquer animal. Se caso aconteça algo parecido, o caçador já vai ter conhecimento de ter acontecido algo com ele. (...) tem uma ave

que tem uma importância enorme para nós Tentehar, se chama tona. É ela quem conclui e da liberdade para os meninos da festa. (...) As caçadas são mais realizadas em situações de festas, dos rituais. Antigamente se fazia armadilha, se usa flecha para abater as caças. Mas hoje em dia ele usam espingardas. Antes de entrarem na mata os caçadores pedem permissão do dono da mata o Kã ã izar e ao dono das caças o Miã izar para que eles não se percam no caminho e para que eles tenham uma boa caçada. (Jaidred Guajajara, Caderno de Campo do autor, 2019).

“(...) o caçador vai fazer a espera (...) e ele sabe que cada animal tem sua fruta preferida. (Erika Guajajara, Caderno de Campo do autor, 2018)

Para a disciplina “A colonização do território ameríndio e o impacto para os povos indígenas”, ministrada pela professora Dr. Daisy Damasceno Araújo, os/as cursistas precisaram imaginar suas vidas e seu território sem a colonização e seus efeitos.

“(...) acho que seria totalmente diferente. Não teríamos tantos conflitos sobre nosso território. Acho que teria mais caças. Não teriam tantas doenças perigosas. Nossa preocupação é nosso território. Mas isso é o só um sonho de todos os indígenas, porque nossa realidade é outra. A realidade de conflitos com os não índios. É só o que nós entre nós, tristeza. (Jaidred Guajajara, Caderno de Campo do autor, 2018).

Quero destacar que nas elaborações produzidas nos contextos das diferentes disciplinas percebo um esforço analítico das cursistas em descrever suas realidades em seus próprios termos. Esse é o movimento de colocar aspas na cultura (CUNHA, 2017) como já frisei anteriormente. A prática desse exercício pode permitir aos estudantes indígenas reavaliarem funcional e criticamente seus contextos e relações sempre que isso for necessário e pertinente.

Esse mesmo entendimento, a professora Dra. Ana Caroline Amorim Oliveira expressou durante a disciplina “Indigenismo, movimentos indígenas e globalização,” que ministrou para a turma de Ciências Humanas, em julho de 2019, durante a VII Etapa do Tempo Universidade: “*Nada melhor do que vocês mesmos escreverem sobre vocês (...) esse é o papel da Licenciatura, fazer a cultura com aspas*” (Ana Caroline Amorim, Caderno de Campo do autor, julho de 2019)

A formação oferecida pela LIEBI perpassava um conjunto de debates e discussões conceituais, algo que é uma regra numa formação acadêmica ‘convencional’ (não intercultural). No entanto, e falo por experiência própria, nas atividades que encaminhávamos aos cursistas, priorizávamos exercícios pelos quais os/as cursistas pudessem intercambiar, sempre que possível, teorias e conceitos de lugares epistêmicos distintos.

Durante os contextos de diferentes Tempos Comunidade que realizamos na Chupé também tive a oportunidade de acompanhar alguns diálogos entre a equipe e os cursistas sobre medos e desconfortos causados pela experiência de estar no ensino superior.

Jaidred Guajajara expressou muito bem o temor em relação ao trabalho final que deveria ser feito para a conclusão do curso de)⁵³

“(...) eu tô pensando em desistir. Minha mão fica trêmula só de pensar nessa monografia” (Jaidred Guajajara, Caderno de Campo do autor, novembro de 2018)

O temor e o desconforto em relação a quantidade de atividades do curso podem ser observados também em expressões como a de Beatriz Guajajara, *“(...) tu vai ficar é doida” (Beatriz Guajajara, Caderno de Campo do autor, junho de 2019).*⁵⁴ reforçada por Jaidred Guajajara: “Tu vai virar zumbi”. (Caderno de campo do autor, junho de 2019).

Essas falas eram sempre proferidas com certo tom de jocosidade, mas para além de sua comicidade é possível afirmar que elas também eram expressivas de uma certa angústia e tensão com o processo de feitura das tarefas acadêmicas, algo que implicava em certo sofrimento. Essa sensação de sofrimento, de conflito também aparece nas falas abaixo, também proferidas no mesmo contexto das falas anteriores.

*“(...) vocês fazem a gente sofre lá, agora nós vai fazer vocês sofrer aqui” (Beatriz Guajajara, Caderno de Campo do autor, junho de 2019)*⁵⁵

⁵³ Idem.

⁵⁴ Essa fala surgiu quando a cursista explicava como parentes e pessoas mais próximas enxergavam a sua dedicação e comprometimento com a feitura das atividades relacionadas ao curso.

⁵⁵ Com certo tom cômico, a cursista expressou um certo sentimento de revanche agora que ‘o jogo havia se invertido, e que nós (equipe da LIEBI) estávamos em seu domínio, seu território.

“(...) passei a noite todinha batendo cabeça” (Raymara Guajajara, Caderno de Campo do autor, junho de 2019)⁵⁶

O emprego de expressões, pelas cursistas, como *desistência*, *endoidecimento*, *exaustão* e *sofrimento* conduz-me a tentar perceber que o emprego dessas palavras mais do que a verbalização e racionalização do ‘sentir’ e do ‘viver’ dessas cursistas, agora atravessados pela experiência acadêmica, dimensiona a relação que seus corpos estavam estabelecendo com as demandas exigidas do processo formativo que estavam experimentando.

Apesar do estremecimento frente às expectativas com relação a escrita monográfica (*tremo ao pensar na monografia*), de um certo tipo de desgaste psíquico e físico em função das forças despendidas para dar atenção às demandas do curso (*vai virar zumbi*) e da sensação de desgaste durante o tempo universidade (*fazem a gente sofrer lá*) que as cursistas expuseram, suas capacidades de suportar e transformar esses sofrimentos em força motivadora e fonte de sabedoria foram adquiridas em suas próprias lidas, lutas, trajetórias, bem como nos “ritos de passagem”.

Baniwa (2019) sugere que os indígenas que estão no mundo acadêmico adquirem condicionamento para ‘suportar’ o sofrimento imposto por conta dos aprendizados acumulados nos rituais próprios de suas culturas.

Reflito de forma mais prolongada sobre esse último depoimento, por considerar que ele contém um aspecto crucial para o debate que estou realizando neste trabalho, pois nela é possível notar a expressão “*bater cabeça*”. Isso ocorreu quando nos deslocávamos da casa de Raymara até a escola da aldeia, local onde estávamos realizando os atendimentos aos cursistas e encontramos sua irmã pelo caminho. Ela nos abordou e nos inquiriu da seguinte forma: “já vão bater cabeça?” Para tal pergunta respondemos com um tímido “pois é”, uma resposta escapista de quem não entendeu exatamente o que estava sendo perguntado.

Em outro contexto, a própria Raymara fez o emprego do “bater cabeça” numa tentativa de descrever seu intenso empenho na feitura dos trabalhos acadêmicos, como já destaquei. Não obstante, em uma outra ocasião do tempo

⁵⁶ Nessa fala a cursista mensura o tempo usado para a realização das tarefas acadêmicas e os efeitos disso.

comunidade, em meados de junho de 2019, questionei Ana Gavião e Maíra Gavião⁵⁷, sobre seus desempenhos na feitura dos trabalhos, e recebi a seguinte resposta: “tamo aqui, batendo cabeça” (**Maíra Gavião, Caderno de Campo do autor, junho de 2019**).

Era muito comum escutar diferentes cursistas da LIEBI manifestarem uma indisposição para realizar os trabalhos e tarefas do curso. Essa indisposição pode ser lida pelo ocidente, sob a luz ideológica da meritocracia, como desleixo, preguiça, má vontade etc. A perspectiva de que os acadêmicos e acadêmicas devem se render a lógica produtivista do mundo universitário sob pena de serem silenciados ou banidos desse espaço é uma realidade ainda dominante nas diferentes instituições de ensino e pesquisa do Brasil e em outros países.

Durante algumas etapas do Tempo Universidade também pude ouvir e acolher os/as cursistas da LIEBI que expressavam suas queixas em relação as dificuldades que estavam encontrando na feitura dos trabalhos. Os trechos de relatos abaixo foram colhidos durante a disciplinas ministradas pelos professores Ana Caroline Amorim e Leandro Costa. Nelas os/as cursistas enfatizavam uma sensação de confusão mental, sobrecarga psíquica e exaustão em seus relatos.

“(...) quando eu pego um texto do curso pra ler eu durmo em cima (...) pra que eu vim pra cá pra essa turma? Eu poderia ter ficado com meus cálculos. Aqui é coisa demais (Alessandra Guajajara, Caderno de Campo do autor, janeiro de 2019).

“(...) esse tal de Gilberto Freyre me deu trabalho demais (...) meu olho já ficando bagunçado de tanto ler texto” (Antonieli Guajajara, Caderno de Campo do autor, janeiro de 2019)

“(...) eu vou ficar louca” (Arlete Gavião, Caderno de Campo do autor, janeiro de 2020)

Esses trechos de depoimentos contêm intrigantes elementos para que possamos refletir sobre qual lugar a universidade tem ocupado no pensamento indígena ou mesmo que efeitos emergem do encontro entre diferentes racionalidades que, sob a ótica da colonialidade, foi marcado por relações de poder assimétricas.

⁵⁷ Cursistas da turma de Ciências da Linguagem que na ocasião estavam sendo acompanhadas pelo estudante de Ciências Sociais e monitor Lameck Pinto.

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

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

Ainda que consideremos que o curso e sua gestão sempre estiveram abertos ao diálogo com os cursistas para tentar encontrar soluções possíveis para os impasses que o convívio intercultural suscitava, desde questões infraestruturais⁵⁸ até a disponibilização de material escolar e didático⁵⁹, isso não anula totalmente as incompatibilidades epistemológicas e semânticas que esse mesmo convívio intercultural produz, como sugere Nascimento (2022).

Nesse sentido, e partindo da autorreflexividade que nos propomos pela via da etnografia nos/dos interstícios, não é possível obliterar por completo as regras que estruturam o funcionamento do mundo acadêmico, mesmo quando ele se propõe dialogar com outras racionalidades, epistemologias e projetos civilizatórios. A baixa flexibilidade que marca a universidade, é parte de uma fantasia colonial que se atualiza por via da colonialidade, na qual ‘disciplina’ e ‘controle’ são sinônimos de sabedoria e conhecimento. Dessa forma, tem sido um desafio superar essas **colisões epistêmicas** que tem afetado o desempenho acadêmico dos indígenas.

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

⁵⁸ Como foi o caso da mudança do local de realização do curso, já tratado no capítulo 1.

⁵⁹ O curso disponibilizou lápis, borracha, caderno e apostila aos cursistas de forma regular ao longo das etapas.

Em consonância com argumento que estou apresentando, exponho trechos de algumas declarações públicas feitas por alguns cursistas (nos tempos comunidade e universidade entre 2019 e 2021) nas quais é possível notar uma articulação entre os aprendizados experimentados na LIEBI e as expectativas de fortalecimento da luta pelos direitos indígenas, da luta por reconhecimento e do compromisso dos cursistas com suas comunidades de origem e seu povo, de forma mais ampla.

As falas apresentadas foram registradas em três contextos distintos, durante as disciplinas “Indigenismo, movimentos indígenas e globalização” e “Processos Socioterritoriais Contemporâneos” ministradas respectivamente pela professora Ana Caroline Amorim Oliveira e por mim em janeiro de 2019, bem como durante um acompanhamento pedagógico realizado na Aldeia Rubiácea, na T.I. Governador junto aos cursistas Pyhcop Catiji da LIEBI.

As declarações estão recortadas porque foram registradas no calor dos contextos e não fiz uso de nenhum equipamento de registro audiovisual, apenas do caderno de campo. Organizei as declarações em três eixos específicos considerando os pontos enfatizados pelos/as cursistas:

Eixo 1 - RESPONSABILIDADE COM A COMUNIDADE

“(...) a gente tá estudando e isso é importante pra nossa comunidade (...) a gente não tá aqui só por tá. Tem uma responsabilidade com nossas comunidades”. (Beatriz Guajajara, Caderno de Campo do autor, 2019).

*“(...) tem muita gente sai, mas não perde a **cultura**. Nós estamos saindo, mas pra ter retorno pra aldeia. Tudo pra lutar pelo meu povo. Quando os índios saem da Lagoa Quieta eles tem que voltar pra dar o retorno pra comunidade. Nós estamos saindo, mas pra ter retorno pra aldeia, tudo para lutar pelo meu povo (...) quando os índios saem da Lagoa Quieta eles tem que voltar pra dar o retorno pra comunidade (...) eles estão estudando pra ocupar os espaços que são nossos mesmo” (Erika Guajajara, Caderno de Campo do autor, 2019).*

“(...) venho lutando, mas não é só pra mim. É pra distribuir pros meus alunos o conhecimento repassado aqui”. (José Carlos Canela, Caderno de Campo do autor, 2019).

“(...) eu tinha vontade de entrar nesse curso pra ajudar meu povo, minha aldeia. Eu tive essa vontade de poder buscar algo. Talvez eu sei, mas na minha comunidade as pessoas não sabem, que é a importância da nossa cultura, o que é importante para nós indígenas, como a gente pode colocar à frente de uma autoridade, falar, se expressar bem e reivindicar o que é nosso por direito” (Arlete Gavião, Caderno de Campo do autor, 2021)

Já enfatizei em um outro momento, que muitos indígenas procuram formação em nível superior como um recurso para atender as demandas de suas comunidades de origem. Penso que esses projetos de reciprocidade mútua estão na base e compõem uma complexa teia de sentidos sobre a presença indígena no ensino superior.

Cada estudante indígena traz em sua trajetória interesses particulares que os movem ou moveram até uma sala de aula na faculdade. Pode ter sido o desejo de mudança na carreira profissional, uma melhor remuneração e, portanto, melhores condições de vida, entre outras possibilidades. No entanto, nenhuma delas anula ou é incompatível com esse movimento mais amplo muito comum entre eles “ter responsabilidade com a comunidade”, “dar retorno pra aldeia”, de “distribuir” o que se aprendeu, de “ajudar seu povo, sua aldeia” como destacado nos depoimentos acima.

Eixo 2 – REFLEXÕES EPISTÊMICAS E ONTOLÓGICAS

“(...) tem que dar a cara a tapa pra ser reconhecido” (Jacinta Guajajara, Caderno de Campo do autor, 2019).

“(...) eu vejo que depois dessa Licenciatura aqui eu comecei a ver as coisas de forma diferente; vocês tão criando cobra pra comer vocês mesmos” (Jacinta Guajajara, Caderno de Campo do autor, 2019).

“(...) depois que eu entrei aqui eu mudei minha visão sobre o meu povo, que eu tinha vergonha”. (Antônia Raynara Guajajara, Caderno de Campo do autor, 2019)

“(...) a gente precisa se apropriar do português pra que a nossa voz seja ouvida” (Antônia Raynara Guajajara, Caderno de Campo do autor, 2019).

“(...) eu tô aqui nessa Licenciatura é pra me tornar um ser pensante” (Magno Guajajara, Caderno de Campo do autor, 2019)

“(...) quando a gente vem pra cá, a gente volta com outra mentalidade (...) estudando o outro lado da história” (Alessandra Guajajara, Caderno de Campo do autor, 16 a 18/07/19, Sítio Oásis, São Luís, , São Luís, VI Etapa do Tempo Universidade).

“(...) deu pra abrir a minha mente” (Eduardo Guajajara, Caderno de Campo do autor, 2019)

“(...) a Licenciatura é diferenciada dos outros cursos, porque é bem diferente, porque é voltada pra nossa cultura, estuda as nossas culturas e o que a gente não sabia (...) a gente pode

restaurar no curso, através dos estudos” (**Arlete Gavião, Caderno de Campo do autor, 2021**)

É interessante observar que os processos formativos subsidiados pela LIEBI oportunizaram um movimento de “autoatualização” (SMITH, 2018) tanto epistêmica quanto ontológica entre os cursistas, movimento pelo qual empreenderam uma atualização de seus sistemas de classificação do mundo social, bem como de sua própria indianidade.

Os efeitos históricos e atuais do colonialismo e da colonialidade formam a conjuntura mais ampla que tem, de certa forma, forçado os indígenas a realizarem essa “autoatualização”, em partes, nos termos do Ocidente. Como qualquer outro povo, os Povos Indígenas, sem dúvida, atravessariam seus próprios processos de mudança ainda que não tivessem sido atropelados pela colonização em curso desde 1500.

No entanto, não podemos pensar fora das circunstâncias históricas que nos trouxeram até aqui. Trata-se de um complexo contexto em que, a partir das vivências na formação acadêmica, os indígenas têm reforçado suas lutas.

Nesse movimento tem buscado “serem reconhecidos”, superar a “vergonha” de sua identidade étnica apropriarem-se da língua portuguesa “pra ter a voz ouvida”, para dominarem o logocentrismo ocidental, “tornando-se seres pensantes” em favor das causas indígenas. Pretendem revisitar a chamada história oficial e a partir dela conceber uma crítica indígena, estudando “um outro lado da história”, para conhecerem a forma de pensar dos não indígenas “abrindo suas mentes”, para “restaurar” suas culturas a partir de um estudo ‘de perto’ e ‘de dentro’ que somente os indígenas podem realizar.

Eixo 3 – FORTALECIMENTO DA LUTA INDÍGENA

Estar aqui é muito importante para nós, porque a gente precisa saber dessas teorias para se defender (...) nós estamos aqui estudando pra nos defender (...) pra nós, vir estudar é uma estratégia (**Magno Guajajara, Caderno de Campo do autor, 2019**).

“(...) agora a guerra é na ponta da caneta (**Lauro Lopes Guajajara, Caderno de Campo do autor, 2019**).

“(...) nós estamos aqui estudando pra nos defender (...) “nós estamos inserindo esses conceitos em nossos contextos. E é utilizando essas armas que nós vamos ser empoderados (...) é utilizando essas armas que nós vamos estar se empoderando”.

“Nós retornamos às nossas comunidades fortalecidas (...) nós estamos aqui estudando pra nos defender (Alessandra Guajajara, Caderno de Campo do autor, 2019).

“(...) a gente tá aqui numa troca de conhecimento, de experiência. A gente quer aprender aquilo que não conhece pra juntar mais sobre conhecimentos sobre os nossos direitos. (Cassina Guajajara, Caderno de Campo do autor, 2019).

“(...) a gente tá aqui pra mais na frente tá lutando pelo nosso povo” (Ana Maria Guajajara, Caderno de Campo do autor, 2019).

“Podemos adquirir novas ideias pra fortalecer o movimento” (Eliana Guajajara, Caderno de Campo do autor, 2019).

“(...) pra nós aprender o português é como um plano de defesa” (Jordan Guajajara, Caderno de Campo do autor, 2019).

“Na maioria das vezes, em outros lugares, os não indígenas não nos reconhecem, não reconhecem os nossos direitos. Mas através desses cursos a gente vem tendo conhecimento de como falar, de com buscar e como seguir nas nossas lutas e nos nossos objetivos” (Arlete Gavião, Caderno de Campo do autor, 2021)

Anteriormente fiz articulações teóricas e etnográficas, a partir de Oliveira (2018), no sentido de melhor compreender a leitura que autora faz do estatuto bélico que compõe a cosmovisão Tentehar/Guajajara e que estrutura as sociabilidades desses indígenas frente às situações de contato interétnico.

A autora tem argumentado que a “guerra” é um recurso final dos indígenas como uma tentativa de serem ouvidos, ou seja, de lutar e exigir a garantia e efetivação dos direitos pactuados entre eles, os que garantem acesso dos indígenas à formação universitária. Nesse sentido, o estatuto bélico de alguns Povos Indígenas, entre eles os Tentehar/Guajajara, tem sido atualizado através da luta pela universidade, (OLIVEIRA, 2018).

É nesse sentido que, no último conjunto de trechos de depoimentos que apresentei, quando os indígenas apontam com que finalidades estão cursando a LIEBI, é muito comum identificar palavras e expressões como “defesa”, “estratégia”, “fortalecimento”, “empoderamento”, “luta” e outros que sugerem ou pressupõem o conflito, animosidade ou a guerra. Uma vez que o estatuto bélico dos povos indígenas tem servido como recurso para fincar suas presenças na

universidade, supostamente superando os contextos das “guerras justas”⁶⁰ contra os Povos Indígenas, “*agora a guerra é na ponta da caneta*”, como sugere Lauro Lopes Guajajara, acadêmico de Ciências Humanas na LIEIB.

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

É nesse sentido que percebo a potência intelectual e política nas palavras de Jacinta Guajajara quando, durante o encerramento de uma das etapas do Tempo Universidade, afirmou perante seus colegas, monitores e professora que “*quando a gente tá aqui, a gente tá lutando. E quando a gente luta, a gente luta pelo passado, pelo presente e pelo futuro*” (**Jacinta Guajajara, Caderno de Campo do autor, janeiro de 2019**).

Como alguém que tem buscado refletir e perceber os processos descritos pelo olhar dos povos e comunidades tradicionais, percebo que a luta de Jacinta e demais indígenas segue em três direções simultâneas e correlatas: a luta para desfazer equívocos etnocêntricos historicamente construídos acerca dos Povos Indígenas, a luta pelo respeito a diferença e tudo o que lhe cabe (território, saúde, educação, moradia e outros direitos sociais) e a luta por alternativas de futuro que destoem dos interesses das agências e agentes seduzidos e signatários da perversa⁶¹ noção de desenvolvimento nos termos do modo de produção capitalista.

Na sequência, analiso alguns trabalhos de conclusão de curso produzidos pelos cursistas da LIEIB, à luz das noções de “colaboração intercultural” (NASCIMENTO, 2022), “arranjo gnosiológico” (COELHO e MUNIZ, 2020) e “colisão e coalisão epistêmica” (grifos meus) já apresentadas. Privilegiei os trabalhos que estiveram sob minha orientação, visto que acompanhei mais de perto suas feitura, bem como as negociações teóricas e metodológicas que os

⁶⁰ Guerras travadas contra os Povos Indígenas durante parte do período colonial com o objetivo de ‘pacificar’ parcelas do território brasileiro sob o domínio dos Povos Originários tendo como pano de fundo uma missão catequizadora sobre esses povos.

⁶¹ Para fazer uma paráfrase com a ideia de uma “globalização como perversidade” presente em Santos (2001)

cursistas e eu fomos realizando ao longo do processo de produção dos trabalhos.

5.2 Batendo cabeça com os TCC: a produção intelectual dos cursistas das Ciências Humanas

A última etapa da LIEBI aconteceu em junho de 2022. Nela os/as cursistas puderam sanar pendências de trabalhos não realizados em outras etapas, finalizar as últimas disciplinas da formação específica⁶² e, com apoio de monitoras, monitores e docentes, concluir a escrita dos trabalhos de conclusão de curso.

A escolha dos temas, tipos de TCC⁶³ e orientadores/as havia acontecido na penúltima etapa presencial do Tempo Universidade, em fevereiro de 2020. Os cursistas Joelson Guajajara, Betuel Olímpio e Arlete Gavião me confiaram a responsabilidade de orientá-los na produção de seus TCC. Mais tarde, em função de mudanças no quadro docente do curso, passei a acompanhar os trabalhos de Alessandra Guajajara, Antoniel Guajajara e Venâncio Guajajara.

Nossa ideia inicial era que eu os acompanhasse durante a realização do tempo comunidade e do próximo tempo universidade que aconteceria em julho de 2020, de forma presencial. No entanto, o ‘tempo da pandemia’ se impôs violentamente sobre nossas vidas e nossos encontros precisaram ser repensados, como já apontei anteriormente.

Nesse sentido, passamos a trocar mensagens de texto e áudio, compartilhar documentos em formato word, pdf e jpeg, realizar ligações telefônicas, chamadas de vídeo e reuniões remotas via plataformas digitais. Usamos das tecnologias da comunicação que estavam ao nosso alcance para que pudéssemos dar seguimento ao trabalho de orientação, pesquisa e escrita dos TCC.

⁶² Para a turma de Ciências da Linguagem foram ofertadas as disciplinas de “Língua Portuguesa” e “Língua Indígena”. Para a turma de Ciências Humanas foram oferecidas as disciplinas de Estruturas sociais, sistemas econômicos e políticos na contemporaneidade e Linguística Aplicada às Ciências Humanas, sendo esta última ministrada pelos professores indígenas Arão Guajajara e Jonas Gavião. Para a turma de Ciências da Natureza.

⁶³ O projeto político pedagógico do curso (UEMA, 2016) dispõem que os cursistas podem optar por uma “produção de trabalho de graduação em forma de monografia, artigo, relatório de estágio, material didático, produção de vídeo e outra forma desde que prevista nas normas institucionais (...)” (UEMA, 2016, p.90)

Na medida em que a gravidade da situação sanitária provocada pela COVID-19 foi arrefecendo, os nossos encontros presenciais para discutir os trabalhos foram se tornando possíveis e eu pude perceber, com mais elementos, os obstáculos e as dificuldades que aqueles cursistas estavam encontrando ao longo de sua produção intelectual.

Em junho de 2020, a coordenação do curso criou uma linha de diálogo direta com os cursistas da LIEBI via o aplicativo de mensagens *WhatsApp*. O grupo era um espaço para a circulação instantânea de informes gerais e de alguns documentos. No grupo estavam presentes quase todos os cursistas da LIEBI, alguns docentes e as funcionárias que assessoravam diretamente a coordenação geral do curso. Nesse espaço, uma pauta sempre recorrente era a preocupação dos cursistas com a feitura de seus trabalhos de conclusão de curso.

No geral, essa preocupação era externada levando em conta os seguintes pontos: a) a vulnerabilidade dos cursistas frente aos desafios ocasionados pela pandemia, adoecimentos, falecimento de parentes, vizinhos e amigos, distanciamento social etc.; b) dificuldade de conciliação do tempo para escrita do TCC com outros afazeres cotidianos, cuidados com família, o tempo de trabalho e as obrigações nas aldeias; c) dificuldade de conciliação do tempo de escrita para o TCC com a agenda do movimento indígena quando da convocação para mobilizações; d) problemas com acesso a equipamentos telefônicos e conectividade, o que inviabilizava uma comunicação mais eficiente entre cursistas, monitores e docentes; e) dificuldade de comunicação entre orientandos e orientadores; f) queixas quanto a complexidade burocrática do processo de realização do TCC, por envolverem muitas etapas, muitos detalhes e regras exigidas pelos protocolos acadêmicos.

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

situações, contextualmente ‘mais prioritárias’ do que um TCC, o que podia variar segundo a situação de cada cursista.

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

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

Voltando aos trabalhos de conclusão que orientei na LIEBI temos:

Quadro 12 – Temas dos TCC orientados pelo professor Sérgio Muniz			
Autor(a)	TEMA	Tipo de TCC	Título do trabalho
Alessandra Bento de Almeida Guajajara	Educação Infantil e Povos Indígenas	Artigo	A EDUCAÇÃO INFANTIL NAS COMUNIDADES INDÍGENAS NO MUNICÍPIO DE GRAJAÚ-MA.
Antoniél Rosa Felix Guajajara e Venâncio Rosa Guajajara	Colonialidade e Povos Indígenas	Artigo	COLONIALIDADE NA TERRA INDIGENA CANA BRAVA
Arlete Bandeira Lima Gavião	Mudanças nas tecnologias da informação e Povos Indígenas	Artigo	A INFLUÊNCIA DA TECNOLOGIA NAS COMUNIDADES INDÍGENAS PYHCOP CATIJI
Betuel Pereira Olímpio	Práticas Culturais e Povos Indígenas	Artigo	CULTURA INDIGENA E SUA PRESERVAÇÃO NA ALDEIA EL BETEL NA TERRA INDIGENA CANA BRAVA
Joelson Pereira Guajajara	Conflitos socioambientais e Povos Indígenas	Artigo	A QUESTÃO DO DESMATAMENTO NA TERRA INDÍGENA NA TERRA INDIGENA CANA BRAVA: O CASO DA ALDEIA TRÊS IRMÃOS

FONTE: quadro elaborado pelo autor, 2023.

Betuel, Joelson e Arlete estiveram sob minha orientação desde a escolha do tema até a defesa de seus trabalhos. Nos casos de Alessandra, Antoniel e Venâncio, passei a acompanhá-los mais diretamente a partir de fevereiro de 2022. Em todos os casos, nossos diálogos se deram predominantemente a partir da troca de mensagens de texto e áudio, do compartilhamento de textos e de encaminhamentos por escrito sugerindo os passos que eles deveriam seguir para obter os resultados pretendidos.

No entanto, entre 2021 e 2022, a equipe da LIEBI realizou sistemáticos acompanhamentos pedagógicos para monitorar e auxiliar os cursistas durante a realização dos estudos dirigidos que lhes haviam sido encaminhados em função da necessidade de distanciamento social imposto pela pandemia, como já discuti anteriormente. Durante a realização dos acompanhamentos eu encontrava meus orientandos/as, oportunidade na qual discutíamos os obstáculos e o andamento dos trabalhos.

Somente na última etapa do curso, em junho de 2022, foi que conseguimos nos reunir presencialmente, de forma mais intensa e ininterrupta para concluir a escrita do TCC e preparar as apresentações para suas respectivas defesas.

Em “A EDUCAÇÃO INFANTIL NAS COMUNIDADES INDÍGENAS NO MUNICÍPIO DE GRAJAÚ-MA” Alessandra Guajajara discutiu

“a forma de oferta da Educação Infantil nas comunidades indígenas no Município de Grajaú - MA, no intuito de oferecer elementos na intenção de construir a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem dos indígenas” (ALMEIDA GUAJAJARA, 2022).

Antoniél Guajajara e Venâncio Guajajara, em seu trabalho “COLONIALIDADE NA TERRA INDÍGENA CANA BRAVA”, apontaram a necessidade de demonstrar o

processo histórico do povo indígena Guajajara (...) os problemas sociais causados depois do contato com os não indígenas. (...) as formas de organizacionais dentro de nossa própria cultura para (...) refletir os conceitos de colonialismo e colonialidade a partir de autores estudados e comparando com a realidade vivenciada. A pesquisa também traz dados (...) e neles podemos comprovar (...) os problemas sociais causados pelo contato entre indígenas e não indígenas com o intuito de alertar o povo Guajajara desses problemas existentes para que com isso

podemos reivindicar e se mobilizar cada vez mais contra o sistema capitalista. (FELIX GUAJAJARA e ROSA GUAJAJARA, 2022)

Em seu trabalho intitulado “CULTURA INDÍGENA E SUA PRESERVAÇÃO NA ALDEIA EL BETEL NA TERRA INDIGENA CANA BRAVA” Betuel Olímpio buscou realizar

uma análise sobre a cultura indígena e sua preservação a partir de experiências dos indígenas tentehar da Aldeia El Betel na T.I Cana Brava (...)uma reflexão sobre as práticas culturais do passado e do presente e das mudanças e permanências de algumas práticas das tradições, das festas e a sua realização ao longo do tempo, bem como do perigo do abandono das práticas culturais e das tradições entre os Tentehar/Guajajara e de como temos lidado com essas mudanças e permanências culturais. (Olímpio, 2022)

No caso apresentado por Joelson Guajajara em seu TCC intitulado “A QUESTÃO DO DESMATAMENTO NA TERRA INDÍGENA CANA BRAVA: O CASO DA ALDEIA TRÊS IRMÃOS”, o autor destaca que sua pesquisa investigou

as invasões de madeireiros na Terra Indígena Cana Brava (...) nas proximidades da aldeia Três Irmãos (...)a relação dos indígenas com o desmatamento das florestas e (...) os impactos causados pelo desmatamento das florestas e o que os indígenas Tentehar Guajajara têm feito para combater este problema que afeta diretamente (...) seus modos de vida (...) o futuro (...) e o que pode acontecer mais na frente para os seus filhos e netos. (PEREIRA GUAJAJARA, 2022).

Os cursistas e seus trabalhos acima mencionados lograram êxito e concluíram essa intensa tarefa que é o *parto* de um trabalho de conclusão de curso. No entanto, se considerarmos de uma perspectiva interseccional a tarefa de realizar uma investigação nos termos científicos, portanto ocidentais, ‘obedecendo’ as regras e os tempos burocráticos da universidade, pensando nos termos (gramaticais, semânticos e políticos) do não indígena, tendo que se submeter ao emprego da língua do colonizador no plano da escrita, só posso concluir que, não há esforço antropológico em todo seu exercício relativista, participativo e hermenêutico, que me permita entender a complexidade dessa experiência.

Nas imagens abaixo seguem registros das defesas de Alessandra, Antoniel e Venâncio, Betuel e Joelson respectivamente.

Imagem 27 – Alessandra Guajajara, da turma de Ciências Humanas, apresentando seu trabalho de conclusão de curso.



FONTE: ACERVO DO LIDA, 2022

Imagem 28 – Antoniel Guajajara e Venâncio Guajajara, da turma de Ciências Humanas, se cumprimentam após apresentação seu trabalho de conclusão de curso.



FONTE: ACERVO DO LIDA, 2022

Imagem 29 – Betuel Guajajara cumprimenta banca examinadora após defesa de seu trabalho de conclusão de curso.



FONTE: ACERVO DO LIDA, 2022

Imagem 30 – Joelson Guajajara aguarda para dar início à defesa de seu trabalho de conclusão de curso.



FONTE: ACERVO DO LIDA, 2022

Para a feitura de seus TCC, os estudantes que orientei precisaram “tomar posse” (LISBOA, 2018) de um conjunto de teorias, categorias e conceitos acadêmicos não indígenas. Precisaram ainda converter a “cultura sem aspas” na “cultura com aspas” (CUNHA, 2017) e descrever certos aspectos de suas realidades educacionais, territoriais, rituais e ambientais.

Alessandra Guajajara precisou problematizar os limites e aproximações entre a chamada ‘educação escolar indígena’ e a ‘educação indígena’, reconhecendo as relações de poder que existem entre essas diferentes propostas e suas implicações para a comunidade indígena que é atendida pelo sistema educacional do poder público municipal em Grajaú - MA.

Para tanto, a acadêmica fez uso das reflexões socioantropológicas acerca de categorias como ‘escola’, ‘educação’, ‘escolarização’ e ‘infância’, sem perder de vista a necessidade de pontuar uma perspectiva tentehar dessas mesmas categorias.

Antoniél e Venâncio, por sua vez, sistematizaram diferentes formas de como a “colonialidade” e o “capitalismo” continuam a avançar sobre os territórios indígenas, abordando a questão a partir seus próprios contextos e suas experiências como indígenas da T.I. Cana Brava. Nesse sentido, os cursistas empreenderam uma discussão teórico-política da relação entre capitalismo e colonialidade e seus efeitos nos chamados “países periféricos”, como o Brasil. Não obstante, também acentuaram as estratégias de cooptação dessa lógica

política econômica que tem ‘seduzido’ muitos indígenas a incorrerem em práticas e decisões que podem comprometer a própria (r)existência dos Povos Indígenas.

Betuel aproveitou sua participação na tradicional ‘Festa da Menina-Moça’, realizada pelo povo Tentehar/Guajajara, que aconteceu na Aldeia El Betel, onde reside, para analisar a relevância desse momento para o seu povo, mas também as mudanças e permanências que a festa vem atravessando nos últimos tempos.

O acadêmico demonstra grande apelo pela permanência da festa/ritual por entender que esse momento é um certo de tipo ‘bem’ ou ‘patrimônio cultural’ do povo tentehar/guajajara e de que é necessário o envolvimento das novas gerações para a manutenção desse evento.

Joelson investiu em analisar a questão do desmatamento numa perspectiva local, considerando as práticas de desmatamento que estavam afetando o cotidiano da Três Irmãos, aldeia onde reside o acadêmico, precisou lançar mão do conceito de “desmatamento” e outros correlatos ao primeiro.

Ao se servir dessas noções transformou seu trabalho em um ato de denúncia contra a retirada ilegal de madeira que acontece na T.I. Cana Brava. Nesse sentido, também problematizou a forma como a ‘lógica do dinheiro’ tem atraído alguns indígenas que passam a corroborar com as práticas de desmatamento se mancomunando com não indígenas que realizam a extração ilegal.

Ainda que em alguns momentos estes cursistas tenham se valido de estratégias metodológicas distintas, em todos os casos é possível notar que a imersão nas realidades investigadas é o principal recurso metodológico sem o qual estes trabalhos não teriam sido possíveis. Isso expressa que estas produções seguiram os caminhos do *pensamento intersticial* que estou propondo neste trabalho.

Estou falando de sujeitos subalternos, (vi)vendo na e da “diferença colonial” (MIGNOLO, 1999) , analisando e escrevendo acerca dos processos e experiências que integram como partícipes, com a finalidade de sugerir alternativas diante dos problemas e complexidades com os quais tem se deparado. São acadêmicos indígenas que recusaram a objetificação de si, recusaram a separação pesquisa e extensão e passaram a produzir reflexões para tentar superar as **colisões epistêmicas** rumo a um horizonte de **coalizões epistêmicas**.

5.2.1 Eu, Arlete e nosso *mar de (im)possibilidades*

Todos os meus orientandos, com exceção de Arlete Gavião, concluíram sua jornada acadêmica na LIEBI em junho de 2022, colaram grau em outubro do mesmo ano e aguardam sua diplomação.

Cabe uma ressaltar que, assim que colaram grau os cursistas e a equipe do curso deram início a ‘saga’ para a solicitação e confecção dos diplomas. Para isso os cursistas deveriam providenciar uma documentação pessoal e escolar para que esta fosse encaminhada à PROG da UEMA que, a partir disso, seguiria os procedimentos para emissão e assinatura dos diplomas.

Esse é um outro cenário em que as diferentes temporalidades em questão não conseguem transgredir sua relação disjuntiva, de modo que o descompasso entre o tempo (da) universidade – o burocrático, racional e legal – e os tempo(s) (das) comunidade(s), que é tempo de levantamento e organização, por parte dos indígenas, da documentação exigida pela Universidade, tem sido um obstáculo para o atendimento dessa demanda e da finalização definitiva desse percurso que a diplomação representa.

Isso significa que, circunstâncias específicas vivenciadas individualmente por eles permitiram que estes acadêmicos conseguissem negociar uma saída, ainda que momentânea, para superar as assimetrias e incompatibilidades entre o tempo (da) universidade e o tempo (de suas) comunidade(s), para enfim, finalizar o processo de feitura de suas pesquisas e, portanto, de seus trabalhos.

No entanto, esse não foi o caso de Arlete. Naquele contexto de encerramento(s) as assimetrias e incompatibilidades se fizeram mais eficientes do que os nossos esforços para construirmos colaborativamente uma saída para que conseguíssemos finalizar seu TCC. O(s) tempo(s) passou(ram) e Arlete não esteve conosco na colação de grau.

Mais uma vez, ao recuperar recursivamente as aproximações entre a minha trajetória e a de Arlete, percebo que, assim como ela, eu não consegui finalizar processos de pesquisa e escrita acadêmica dentro do tempo (da) universidade. Um processo de doutoramento deve ser concluído em 48 meses, mas precisei ir até o 54º para que eu pudesse olhar para trás e dizer “fim”.

Por outro lado, nos últimos 6 meses eu não estive caminhando sozinho em meu projeto intelectual ‘sem mais prazo’. Lembro de ter dito à professora

Marivania Furtado que meu trabalho só estaria completo se eu conseguisse vencer a missão de colaborar com Arlete na finalização de seu trabalho de conclusão de curso. Assim, nos últimos 6 meses, temos eu e Arlete caminhado em direção ao nosso mar de (im)possibilidades.

Se, por um lado, eu a estive ajudando a lidar com os procedimentos teórico-analíticos da universidade e como utilizá-los na análise do mundo social, por outro, suas experiências acadêmicas, assim como de outros/as cursistas, tem sido imprescindível para que possamos melhor entender as (im)possibilidades da interculturalidade no âmbito da formação superior para Povos Indígenas, mais especificamente as de nossas experiências na LIEBI.

No TCC de Arlete, em vias de conclusão, a acadêmica tem discutido os impactos das mudanças tecnológicas nas comunidades Pyhcop Catiji da T.I. Governador. Ela tem apontado que, a chegada dos chamados ‘equipamentos eletrônicos’ tem, sobretudo, afetado a relação dos mais jovens com as práticas e rituais tradicionais, visto que esse grupo tem demonstrado desinteresse em aprender sobre práticas tradicionais dos Pyhcop Catiji, optando pelo entretenimento com a televisão e os aparelhos telefônicos como acesso à internet e a uma infinidade de utensílios virtuais.

Na análise realizada pela autora, o conceito de cultura tem sido articulado ‘com’ e ‘sem’ aspas (CUNHA, 2017), uma vez que Arlete faz emprego da cultura enquanto categoria analítica, mas também descreve aspectos práticos de sua própria ordem cultural.

Assim, chego ao fim desta jornada, desse empreendimento, dessa missão, desse movimento, ainda muito intrigado com todos os acontecimentos e experiências que presenciei e protagonizei junto com outros colegas e cursistas. Quando me afirmo ‘intrigado’ diante da LIEBI é no sentido de ‘ainda estou digerindo tudo o que aconteceu’. Nós, que militamos pelas causas indígenas e tantas outras, sempre apontamos a LIEBI como um marco histórico e isso tem um peso. E, vez ou outra, me pego pensando ‘eu fiz parte disso, fizemos parte disso’.

Nesse sentido, a sensação de intriga que pulsa em mim é mais para dizer que me faltam termos adequados para expressar meu (nosso) envolvimento com tais eventos, com tais acontecimentos, com tal marco. Assim, fomos descrevendo e pensando nesse processo a partir de nossos (des)encontros

linguísticos, e fomos rascunhando nossas experiências, transformando-as em nossos trabalhos de conclusão de curso, Arlete, eu e outros/as.

Para concluir, me sinto confiante em dizer que os processos formativos entre indígenas e não indígenas, que ajudei a construir e investiguei nesta tese, ainda que calcados em um regime de colaboração intercultural, podem relevar (im)possibilidades na/da interculturalidade, principalmente no que tange a formação superior para Povos Indígenas.

A “interculturalidade”, como nos aponta Baniwa (2019) pode trilhar dois rumos. Ou ela pode ser uma abertura de caminhos

para o reconhecimento e reposição de sujeitos colonizados, subalternizados, subjugados, silenciados, dominados e alijados de suas autonomias societárias e cosmológicas a uma posição de diálogo, de interação, de coexistência e convivência dialética (BANIWA, 2019, p.60)

Ou pode ainda significar

um discurso para encobrir, esconder, mascarar e, no máximo, amenizar os efeitos da colonialidade, materializada por meio das práticas de exclusão, injustiça, desigualdade, violência e racismo contra os sujeitos coletivos que se negam e resistem a sucumbir e aderir de forma subalterna aos modos de vida capitalista profundamente predatória, anti-humana e anti-espécies. (BANIWA, 2019, p. 60-61)

Não me parece, e confirmo isso com a análise feita ao longo deste trabalho, que as experiências vividas da LIEBI apontem que o curso pretendeu acobertar ou mascarar as relações assimétricas entre Povos Indígenas e sociedade envolvente e a colonialidade envolta dessa relação. Não quer dizer também que ao longo do curso essas relações tenham sido superadas.

Não sendo nenhuma coisa e nem outra, argumento que os processos formativos na/da LIEBI ofereceram saídas éticas, epistemológicas e políticas para que pudéssemos pôr em prática regimes de “colaboração intercultural” (NASCIMENTO, 2022) pelos quais “arranjos gnosiológicos” (COELHO e MUNIZ, 2020) fossem articulados, colisões epistêmicas discutidas e coalizões epistêmicas vislumbradas.

Pelo regime de “colaboração intercultural” (NASCIMENTO, 2022), e pela vontade e necessidade de experimentar a interculturalidade (e suas possibilidades) como nossa saída para dirimir as assimetrias das relações

interétnicas, os cursistas da LIEBI que chegaram ao fim da formação puderam problematizar os efeitos das **colisões epistêmicas** resultantes do encontro entre dois sistemas de conhecimento.

Desse movimento de problematização puderam esboçar “arranjos gnosiológicos” (COELHO e MUNIZ, 2020) que fossem capazes de transpor os obstáculos da “fricção epistêmica” (RAMOS, 2014) própria do contato interétnico e, por fim, autorrefletirem sobre a construção de um horizonte de **coalizões epistêmicas** entre os saberes indígenas e os não indígenas e seus efeitos na luta destes povos.

Ainda pelas vias da “colaboração intercultural”, e também da “etnografia nos/dos interstícios” (FURTADO, OLIVEIRA e MUNIZ, 2018) cheguei ao fim desse processo formativo entendendo que aquilo que fazemos como pesquisadores e pesquisadoras precisa produzir uma certa sensibilidade ética que nos permita superar a perspectiva de que nosso único papel é olhar para o outro a procura de entendê-lo. Mais do que isso, acredito que precisemos cada vez mais procurar no olhar do outro entender a nós mesmos, (Segato 2021).

Deixo aos leitores e leitoras que chegaram até o fim deste trabalho um último registro de nossa *empreitada intercultural*. O registro foi feito por Rayssa Alves, outra *guerreira* da LIEBI, que ao longo do percurso assumiu diferentes posições e processos. Na foto estamos eu e Lauro Lopes, na Aldeia Ipu da T.I. Bacurizinho, discutindo a elaboração de seu TCC. Em seu trabalho, sob a orientação do Prof. Dr. Bráulio Loureiro, Lauro decidiu escrever sobre a história e as lutas do Movimento Zapatista e suas semelhanças com as lutas dos Tentehar/Guajajara.

Imagem 31 – Professor Sérgio Muniz e acadêmico Lauro Lopes discutindo o TCC na Aldeia Ipu na Terra Indígena Bacurizinho.



FONTE: ACERVO DO LIDA, 2022.

Seu Lauro, como eu sempre o chamava, defendeu seu TCC em junho de 2022. Para minha imensa felicidade eu pude participar daquele momento como examinador daquele trabalho. No fim das contas eu também estava examinando meu próprio trabalho, se considerarmos que fui professor de Seu Lauro e seu monitor. Seu Lauro sempre apresentou muitas ‘dificuldades’ com a oralidade e a escrita da língua portuguesa – um caso de resistência e desobediência epistêmica? Talvez - e foi particularmente desafiador conduzir aquele trabalho. Mas vencemos.

Durante a defesa de Seu Lauro foi potente vê-lo se referir aos zapatistas como ‘*parentes*’⁶⁴. Eu enxergava naquele ato algo de valor intransponível, intraduzível e incomensurável que guardarei com muita satisfação como um importante passo de minha caminhada, mas sobretudo da caminhada de Seu Lauro e dos demais indígenas da LIEBI.

⁶⁴ É comum que indígenas de povos distintos tratem uns aos outros pelo termo “parente”, mesmo não havendo laço consanguíneo direto. Trata-se de uma categoria do movimento indígena, através da qual os representantes de diferentes povos reconhecem-se uns aos outros enquanto indígenas. O termo parente não significa que todos os índios sejam iguais e nem semelhantes. Significa apenas que compartilham de alguns interesses comuns, como os direitos coletivos, a história de colonização e a luta pela autonomia sociocultural de seus povos diante da sociedade global. Cada povo indígena constitui-se como uma sociedade única, na medida em que se organiza a partir de uma cosmologia particular própria que baseia e fundamenta toda a vida social, cultural, econômica e religiosa do grupo. (VALVERDE, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para refletir sobre as (im)possibilidades da interculturalidade no âmbito da Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena do Maranhão (LIEBI), as complementaridades e as incompatibilidades vividas pelos e entre os membros indígenas e não indígenas daquela comunidade acadêmica, seus encontros e desencontros semânticos e suas colisões e coalizões epistêmicas, precisei recorrer a uma combinação entre processos diacrônicos e estruturas sincrônicas.

Entender a dinâmica da LIEBI e suas relações internas só foi possível a partir de uma retomada, de um *levante* dos processos de institucionalização de políticas e programas favoráveis às demandas indígenas e que, no entanto, não foram oportunizadas de ‘bom grado’ pelo poder público, pelo estado.

Como muito enfatizei, a atenção as demandas indígenas por uma educação formal (básica e superior) específica e diferenciada tem sido resultado de uma complexa e intensa luta e articulação desses povos, luta essa que se intensificou na passagem do milênio.

A constitucionalização de garantias formais acerca da necessidade de subsidiar políticas específicas para os processos de escolarização dos povos indígenas foi a base pela qual as chamadas Licenciaturas Indígenas ou Licenciaturas Interculturais passaram a existir em quase todos os estados da federação.

Nesse sentido, as considerações apresentadas nesta tese tomaram impulso na reanálise de um conjunto de processos históricos e formais que estão na base da criação e execução da LIEBI e, portanto, das experiências transcorridas durante sua duração, componentes estes que foram de total relevância para para a (auto)reflexão aqui apresentada.

Ao considerar e sugerir que passemos a ver as experiências acadêmicas indígenas no âmbito da formação superior intercultural como um processo que implica no enfrentamento das **colisões epistêmicas**; na produção de **arranjos gnosiológicos** e na construção de **coalizões epistêmicas**, entendo que esse movimento não deva se dar como uma via de mão única, ou seja, não se trata apenas de esperar que os acadêmicos indígenas empreendam esse processo por conta própria e tenham êxito nessa ‘missão’.

Em minha tese, procurei demonstrar que as (im)possibilidades da interculturalidade, no âmbito da formação superior para Povos Indígenas na UEMA, estiveram diretamente atreladas às formas como a colaboração intercultural entre acadêmicos indígenas e os agentes institucionais da LIEBI (gestão, docência e monitoria) foram sendo pensadas e praticadas.

Diante dos obstáculos encontrados em sua caminhada universidade adentro, os/as cursistas se depararam com incompatibilidades entre a temporalidade e as regras de produção da universidade, e suas próprias temporalidades e lógicas comunitárias. Isso produziu um certo mal-estar. Em tais contextos, a negociação entre epistemes distintas foi uma estratégia, ou melhor, uma aposta feita entre indígenas e não indígenas para que juntos pudessem – ou pelos menos tentassem – dirimir as assimetrias desse diálogo.

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

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABÍLIO GAVIÃO, Rubens. **Jogos didáticos no ensino da etnomatemática para a educação básica indígena**. 2022. Trabalho de conclusão de curso (relatório) – 2022. Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2022.

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

ALMEIDA, Emerson Rubens Mesquita. **A política vai à festa: sagacidade e estratégia tentear nas relações interétnicas**. Tese de Doutorado, UNB, 2019.

ALMEIDA GUAJAJARA, Alessandra Bento. **A educação infantil nas comunidades indígenas no município de Grajaú**. 2022. Trabalho de conclusão de curso (artigo) – 2022. Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2022.

AMARAL, W. R. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos**. 2010. 591 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

ANGNES, J. S. **O ensino superior para os povos indígenas: ingresso, permanência, desistência, conclusão dos estudantes indígenas da Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro) – Paraná**. 2010. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

ARRUTI, José Maurício. **Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola**. Bauru, SP: Edusc, 2006, 370p.

AZANHA, Gilberto. **A forma Timbira: estrutura e resistência**. Dissertação de mestrado apresentado na FFLCH da USP, São Paulo, 1984.

BANIWA, Gersen. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula/Laced, 2019, 296p.

BARATA, M. H. **“Ainda um rio” : afastamento e aproximação entre dois povos indígenas**. Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Ciências Humanas, Belém, v. 1, n. 2, p. 149-158, maio-ago. 2006

BARRETO, João Rivelino Rezende. “Educação Intercultural e o intercâmbio de conhecimento indígena”. In: Deise Lucy Oliveira Montardo, Márcia Regina Calderipe Farias Rufino, organização. **Saberes e Ciência Plural: diálogos e interculturalidade em Antropologia**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2017, p.257-266.

BARROS, Maria Mirtes dos Santos. **Wu’tú - O processo ritual artístico (re)criador da etnicidade Krikati**. Araraquara, 1999, 210. p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara (SP), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

BARTH, Fredrik. “Análise da cultura nas sociedades complexas”. In: **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000, p. 107-139.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DOEBBER, Michele Barcelos; BRITO, Patricia Oliveira. **Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência**. In: Revista brasileira de estudos pedagógicos, Brasília, v. 99, n. 251, p.37-53, jan./abr. 2018

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BRASIL. Lei 12.416, de 09 de junho de 2011. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 09 jun. 2011.

BRASIL. Decreto 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 11 out. 2012.

BRASIL. Portaria normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto 7.824, de 11 de outubro de 2012. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 11 out. 2012.

BRASIL. Controladoria Geral da União. Termo de Ajustamento de Conduta - TAC. Disponível em: [Termo de Ajustamento de Conduta - TAC — Corregedorias \(www.gov.br\)](http://www.gov.br). Publicado em: 27/04/2022.

BRITO, P. O. **Indígena-mulher-mãe-universitária: o estar-sendo estudante na UFRGS**. 2016. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

BURAWOY, Michael. **Por uma sociologia pública**. POLÍTICA & TRABALHO Revista de Ciências Sociais n. 25, outubro de 2006, p. 9-50

CAVALCANTE, Jader. “UFMA denuncia casos de estudantes por suposta fraude de cotas. Disponível em: [UFMA investiga casos de estudantes denunciados por suposto fraude de cotas](http://www.ufma.br). Publicado em 12/06/2020. Acesso em 20/12/22.

CARDOSO, Joelson de Jesus. **A presença indígena no ensino superior intercultural da UEMA: as (im)possibilidades de protagonismos e autonomias indígenas – MA**. 2020. Monografia – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2020.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O índio e o mundo dos brancos**. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências sociais, 1972.

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

CLIFFORD, James. “Sobre a autoridade etnográfica”. In: **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2016, p.17-57.

CORRÊA, Kátia Núbia. **AJCRY/COHPRÔ: dinâmicas de “espalhar” e “ajuntar” no território Krikati**. Tese de Doutorado, UFMA, 2016.

CROCKER, Willian H. Estórias das épocas de pré e pós pacificação dos Ramkokamekra e Apâniekra-Canela. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**; Antropologia, n. 68, 1978.

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

CUNHA, Manuela Carneiro da; BARBOSA, Samuel. (orgs.) **Direitos dos povos indígenas em disputa**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

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

DAL’BÓ, T. L. **Construindo pontes: o ingresso de estudantes indígenas na UFSCar: uma discussão sobre “cultura” e “conhecimento tradicional”**. 2010. 105 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

DAVIS, Mike. **Holocaustos Coloniais: a criação do terceiro mundo**. São Paulo: Veneta, 2022, 436p.

DIAS, L. de O. J.; GULETO, D. S. J.; GUARÁ, E. B. A.; GAVIÃO, E. M. T.; GAVIÃO, J. G. C. X. C.; CARDOSO, J. E.; COSTA, K. B. T. da C.; GAVIÃO, L. C. W.; GAVIÃO, M. L. B. M. A.; GAVIÃO, M. G. H.; TIMBIRA, M. B. H.; GAVIÃO, R. B. P.; GAVIÃO, S. B. R. PYHCOP CATI JIJÕ PJII - TERRITÓRIO GAVIÃO DO MARANHÃO. **Articulando e Construindo Saberes**, Goiânia, v. 2, n. 1, 2017. DOI: 10.5216/racs.v2i1.49012. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/racs/article/view/49012>. Acesso em: 6 ago. 2023.

DOEBBER, M. B. **Indígenas estudantes nas graduações da UFRGS: movimentos de re-existência**. 2017. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

FAVRET-SAADA, Jeanne. “Ser afetado”. In: **Cadernos de Campo**, n. 13, 2005.

FELIX GUAJAJARA, Antoniel Rosa; ROSA GUAJAJARA, Venâncio. **Colonialidade na Terra Indígena Cana Brava**. 2022. Trabalho de conclusão de curso (artigo) – 2022. Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2022.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FURTADO, Marivania Leonor Souza. **A passos de meninos: uma análise da política educacional indigenista**. 2011. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

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

GEERTZ, Clifford. “Estar aqui: de quem é a vida, afinal? In: **Obras e vidas: o antropólogo como autor**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009, p.169-194.

_____. “Uma Descrição Densa: Por uma Teoria Interpretativa da Cultura”. In: **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2011, P. 3-24.

_____. “Do ponto de vista dos nativos: a natureza do entendimento antropológico”. In: **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012, p.60-76.

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

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. In: **Cadernos Pagu** (5) 1995: p. 07-41.

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

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017, 283p.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). “Povo Guajajara”; “Povo Krikati”; “Povo Canela”; “Povo Gavião”. Disponível em: [| Instituto Socioambiental](http://www.instituto.socioambiental.org/). Acesso em 22/08/2019.

LADEIRA, Maria Elisa. **A troca de nomes e a troca de cônjuges: uma contribuição ao estudo do parentesco Timbira**. Dissertação de mestrado apresentada à USP, 1982.

LANDER, Edgardo. “Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos”. In: LANDER, Edgardo (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.

LIMA, Antonio Carlos de Souza; BAROSSO-HOFFFMANN, Maria. “Universidade e Povos Indígenas: desafios para uma educação superior universal e diferenciada de qualidade e com reconhecimentos dos conhecimentos indígenas”. In: LIMA, Antonio Carlos de Souza; BAROSSO-HOFFFMANN, Maria (Orgs.) **Desafios para uma educação superior para os Povos Indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados**. Rio de Janeiro: LACED/MN, 2004.

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

MACIEL, Pedro Costa. **Controle social em contexto de interculturalidade: dinâmicas da "representação indígena" na COEPI**. 2017. 106f. Monografia (Graduação – Ciências Sociais) – Universidade Estadual do Maranhão, 2017.

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.

MARCUS, George E. Problemas na recepção da etnografia e desafios de uma nova pedagogia. In: **Interseções: revista de estudos interdisciplinares**. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UERJ, 2002, 725p.

MELO, Clarissa Rocha. **Da Universidade à casa de Rezas Guarani e vive-versa: reflexões sobre a presença indígena no ensino superior a partir da Experiência dos Guarani na Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica/UFSC**. Tese em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014. 405p.

MELO, Mycon Henrique Frazoi de. **O nome e a pele: nomeação e decoração corporal Gavião**. Tese de Doutorado, UFMA, 2017.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Locais, Projetos Globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999, 505p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PORTARIA Nº- 389, DE 9 DE MAIO DE 2013. Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 09 mai. 2013.

MOREIRA GAVIÃO, Edvaldo [et al] **PYHCOP CATI JIJÕ PJII - TERRITÓRIO GAVIÃO DO MARANHÃO**. Articulando e Construindo Saberes. Goiânia, v.2, n.1, p.183-201, 2017.

MOREIRA GAVIÃO, Ana; BILIZÁRIO GAVIÃO, Maíra Bandeira. **O uso e o desuso do termo de respeito no povo Gavião Pyhcop Catiji**. 2022. Trabalho de conclusão de curso (relatório). Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2022.

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

NUNES, Antonio de Assis Cruz. **O sistema de cotas para negros na Universidade Federal do Maranhão: uma política de ação afirmativa para a população afromaranhense**. 2011. 212 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2011.

NUNES, Sérgio Roberto Ferreira. **Diálogos de saberes interculturais na formação docente: uma análise da educação matemática da licenciatura indígena na Universidade Estadual do Maranhão**. 2021. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual do Maranhão, 2021.

OLÍMPIO, Betuel Pereira. **Cultura Indígena e sua preservação na aldeia El Betel na Terra Indígena Cana Brava**. 2022. Trabalho de conclusão de curso (relatório) – 2022. Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2022.

OLIVEIRA, Cássia Ferreira. **Cidadania Indígena: uma discussão do imperativo categórico da igualdade pela diferença**. 2017. 112f. Monografia (Graduação) – Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, 2017.

_____. **Educação Intercultural como ferramenta de direito para os povos indígenas do Maranhão: o ensino superior indígena na Universidade Estadual do Maranhão**. 2022. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Piauí, 2022.

OLIVEIRA, Ana Caroline Amorim. **“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. 2018.

OLIVEIRA, Ana Caroline Amorim; MENENDEZ, Larissa Lacerda; AMARAL, Verissa Einstein Soares do. **As ações afirmativas para povos indígenas no ensino superior: a construção de uma invisibilidade cultural**. International Journal of Development Research Vol. 10, Issue, 10, pp. 41479-41487, October, 2020.

OLIVEIRA, Lúcia Alberta Andrade de. “A formação de professores indígenas nas Universidades no âmbito do PROLIND/MEC (2005-2010)”. In: OLIVEIRA, Lúcia Alberta Andrade de (Org.) **A questão indígena na educação superior**. Cadernos do GEA – n. 10 (jul./dez. 2016). – Rio de Janeiro: FLACSO, GEA, UERJ, LPP, 2016.

PACHECO DE OLIVEIRA, João. “Uma etnologia dos índios misturados: situação colonial, territorialização e fluxos culturais”. In: _____ (Org.). **A viagem de volta**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999.

PACHECO DE OLIVEIRA, João. **O nascimento do Brasil e outros ensaios: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016, 384p.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. “Uma discussão sobre o estado atual da educação superior indígena”. In: **Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula**. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012, p.107-150.

PEREIRA GUAJAJARA, Joelson. **A questão no desmatamento na Terra Indígena Cana Brava: o caso da aldeia Três Irmãos**. 2022. Trabalho de

conclusão de curso (relatório) – 2022. Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2022.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro; SOUZA, Lorena Isabella Pereira. “Apresentação”. In: PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro; SOUZA, Lorena Isabella Pereira (org). **Diálogos Interculturais: reflexões docentes**. Goiânia: Imprensa Universitária, 2018, p.11-16.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO; Conselho Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

RAMOS, Alcida Rita. “Apresentação”. In: **Pacificando o branco: cosmologias do contato no Norte-Amazônico**. São Paulo: Editora Unesp, 2002, p.7-9.

ROLANDE, Josinelma Ferreira. **Moços feitos, moços bonitos: a ornamentação na prática Canela de construir corpos**. São Leopoldo: Oikos, 2017.

SÁ, Laís Mourão. **O pão da terra: propriedade comunal e campesinato livre na baixada ocidental maranhense**. São Luís: EdUFMA, 2007.

SAHLINS, Marshall. **Ilhas de História**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2011, 250p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, Marina Santos Pereira; CANTANHEDE, Itamiris Cantanhede e. **OS BANCOS UNIVERSITÁRIOS TÊM COR: uma análise das cotas raciais na UEMA**. IX Jornada Internacional de Políticas Públicas (JOINPP). São Luís: UFMA, 2009.

SCOTT, James. **A dominação e arte da resistência: discursos ocultos**. Lisboa: Letra Livre, 2013.

SEGATO, Rira. **Cenas de um pensamento incômodo: gênero, cárcere e cultural em uma visada decolonial**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022.

SIERRA, Zayda; ROJAS, Alba Lúcia. “Universidade e Povos Indígenas, obstáculos e alternativas para o diálogo de saberes”. In: **Revista Tellus**, ano 11 – n.20 -jan./jun. 2011. Campo Grande-MS: UCDB, 2011.

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

SOUZA, Igor Thiago Silva de. A ACONERUQ e o MOQUIBOM: dilemas, possibilidades e complementaridades das lutas quilombolas no Maranhão/Brasil.

STRATHERN, Marilyn. **Fora de contexto: as ficções persuasivas da antropologia**. São Paulo: Terceiro Nome, 2013, 160p.

TORRES, Claudyule de Jesus Ribeiro dos Santos. **A luta indígena pela educação específica e diferenciada: o curso de Licenciatura Intercultural na/da UEMA**. Relatório de pesquisa do Programa de Bolsas de Iniciação Científica UEMA/FAPEMA, 2020/2021.

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão. **EDITAL N° 062/2016 – REITORIA/UEMA Processo seletivo simplificado de acesso ao curso de Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena.** São Luís: UEMA, 2016.

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão. **PROJETO DO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA INDÍGENA.** São Luís: UEMA, 2016.

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão. **PROJETO DO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA INDÍGENA.** São Luís: UEMA, 2021.

UFMA - Universidade Federal do Maranhão. **Resolução Consepe nº 501 de 31 de outubro de 2006. Estabelece o número de vagas ofertadas por curso de graduação nos Processos Seletivos Vestibular 2007 e gradual (Subprograma 2004-2006).** São Luís: UFMA, 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.

URQUIZA, Antonio Hilario Aguilera; NASCIMENTO, Adir Casaro; ESPÍNDOLA, Michely Aline Jorge. “Jovens indígenas e o ensino superior em Mato Grosso do Sul: deságios e perspectivas na busca por autonomia e respeito à diversidade”. In: **Revista Tellus**, ano 11 – n.20 -jan./jun. 2011. Campo Grande-MS: UCDB, 2011.

VALVERDE, Ricardo. **Glossário de Termos Indígenas.** Disponível em: <<portal.fiocruz.br>>. Acesso em 10/08/2023.

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

WEBER, Cátia. **Tornar-se professora Xokleng/Laklãnõ: escolarização, ensino superior e identidade étnica.** Florianópolis, SC: Dissertação de Mestrado, 2007.

WOORTMANN, E. F. O saber tradicional camponês e inovações. In: **O campo no século XXI: Território de vida, de luta e de construção da justiça social**/Ariovaldo Umbelino de Oliveira, Marta Inez Medeiros Marques (Orgs). São Paulo: Editora Casa Amarela e Editora Paz e Terra, 2004.

ZANONI, Claudio. **Conflito e coesão: o dinamismo Tenetehara.** Brasília: Conselho Indigenista Missionário, 1999.

ANEXOS

ANEXO I

Atas as reuniões do GT- EI que trataram sobre a Proposta de Licenciatura Intercultural apresentada em 2014 ao PROLIND/MEC/SECADI

Aos vinte e cinco dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e quatorze reuniu-se no auditório da Secretária de Direitos Humanos a Comissão de elaboração da proposta de licenciatura para os indígenas, os povos Canelas, Krikati, Guajajara e Gavião, um representante regional da Funai, Imperatriz, o coordenador geral da COPEMA uma representante da COAPIMA, Professores da Uema e UFMA e estudantes das mesmas. A reunião se deu para a apresentação de uma proposta para a Licenciatura intercultural. A comissão Universidade Estadual do Maranhão – UEMA presidida pela Profª Vânia Lourdes Martins Ferreira, inicia a reunião relatando a todos os presentes, como a proposta de construção da mesma chegou até à Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Assim, relata que então procurado pela Secretaria de Educação e questionado da possibilidade de que a Uema elaborasse uma proposta para a criação de uma licenciatura intercultural bilíngue. O Magnífico, Profº José Augusto Silva Oliveira, designou uma comissão para trabalhar na construção desta proposta. Por conseguinte, a comissão deixa claro que se trata exclusivamente de uma proposta, e que não há a intenção de impô-la e nem de oferecê-la como último resultado. Por isso mesmo o objetivo é de que aconteça a interlocução. A comissão então informa que a UEMA está a se propor em oferecer um curso de licenciatura intercultural dentro de um programa especial, pelo processo de editais de acordo com o recurso que for disponibilizado. Estando a Secretaria de Educação (SEDUC) ciente desse encaminhamento. A comissão então relata que tem se reunido, para estudo, planejamento e criação do plano de ação da licenciatura. Que tem pensado a matriz curricular desta licenciatura consciente da demanda real, do número de povos e de alunos, como também da diversidade e especificidade destes povos. Que trabalha este plano curricular considerando também o contexto atual e real da situação quantitativa e qualitativa dos indígenas que estão formados para atuar no campo da educação. Assim, a comissão expõe que planejou a matriz em duas formações, uma comum e uma específica. A primeira tendo Ciências sociais e naturais, e a segunda tendo Ciências humanas e Filosofia, as disciplinas referentes às duas formações foram detalhadas em reunião. Quanto à carga horária ficou exposta a proposta de 3.800 horas, ainda a definir como essas horas seriam divididas. Com o avanço da reunião para os questionamentos, a comissão é interrogada pelos presentes, sobre o número de vagas que seriam oferecidas, sobre o processo de seleção dos beneficiados com a licenciatura intercultural, para que a mesma abarcasse exclusivamente indígenas, e inclusive essa seleção se constitui uma preocupação para os povos. Também se apresentou como questionamento se professores indígenas já licenciados poderiam se candidatar a essas vagas, isto inclusive bastante

debatido. Os representantes indígenas presentes demonstram a preocupação com a estrutura orçamentária, com a efetiva disponibilidade de recurso pela Secretaria de Educação. A comissão denotou, por ter ficado notório a todos que estavam presentes, um descrédito dos povos indígenas junto a participação real da Seduc em ceder o recurso financeiro, isso gerando também intensa discussão. E fundamentado através de relatos, pela experiência de ações desta secretaria em outros espaços. Ficou acordado então entre todos que a reunião encerraria, até que a SEDUC se posicionasse com uma resposta sobre a origem do recurso e todos os outros questionamentos daí pertinentes. Segue lista de presença anexada.

LISTA DE PRESEÇA DA REUNIÃO DO GT DE EDUCAÇÃO INDIGENA COM A COMISSÃO DA UEMA (Licenciatura Intercultural)

LOCAL: Auditório da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, Assistência Social e Cidadania- SEDIHC.

GTEI/FETCSP

DATA: 25 de fevereiro de 2014

NOME	INSTITUIÇÃO-ORGÃO	CONTATO/E-MAIL
Edvardo Gabriel de Jesus Silva	Parque Estadual de Direitos Humanos - 98 33 55 456 / paratama - sedihc@gmail.com	
Alvo Carlos de S. Crespião	COAPINA	99/8453-9416 - spgspgspg@gmail.com
M. Fátima Jesus Gomes Guajajara	CENAS	1991 8412-9794
Regina Rodriguez Guajajara	COAPINA	99/8453-9416 - spgspgspg@gmail.com
Christina M. Santana da Silva	CNEI	Indaiguara e hotmail.com - 19116
Debra Caroline de Sousa Melo	UEMA	deb. caroline@hotmail.com 1889198
Geiza Pires Brito Jara Wang	UEMA	muryang01@hotmail.com
Luiza Pereira Guimarães	Super C. P. P. / NPP	82 31 31112 - carolb. @uol.com.br
Vanessa de Souza Silva	União da Saúde	11 2421-7113 (911) 2421-7457
Vanessa de Souza Silva	União da Saúde	11 2421-7113 (911) 2421-7457

NOME	INSTITUIÇÃO/ÓRGÃO	CONTATO E-MAIL
Amalissa Igaji Canela	Índios Canela	- - -
Osório Canela Canela		
José Lino Xibacapi Canela	Índios Canela	
ADRIANO LUIZ RIBEIRO DE OLIVEIRA	UFPA	ADRIANO@UFPA-PA.BR
João Paulo Kassar		
CRISTIANO		
JOÃO PAULO LOPES CANELA		
Paulo Roberto Canela	BRASIL	0800-12-9911 (12h, 18h, 24h) - joao@brasil.br
Paulo Roberto Canela	Calique	(71) 8249934
Stannar de Sousa Guajajara	Luduviana	91/9969-0640
Manoel de Sousa Guajajara	CEMID	manueldesousa@cemid.org.br
Manoel de Sousa Guajajara	UFPA	manueldesousa@ufpa.br
Manoel de Sousa Guajajara	UFPA	manueldesousa@ufpa.br
Joachim MAGNE	Unite	joachim.magne@hotmail.F
André Luiz Alves Mafra	Região de Fomento/SEAD/UFPA	perum.central@sead-ufpa.br

LISTA DE PRESEÇA - Reunião do GT de Educação Indígena com a Comunidade UERJ em 25.02.2014, no auditório da SEDUC, em São Luís-MA.

Ata da reunião para discussão sobre a minuta da proposta do curso de Licenciatura Intercultural para Povos Indígenas

Ao décimo sexto dia do mês de abril de dois mil e quatorze, às oito horas e trinta minutos no auditório da Secretaria de Estado de Direitos Humanos, Assistência Social e Cidadania reuniu-se a comissão de elaboração da proposta da licenciatura para os indígenas, representante da Rede de Gestão Ambiental do Maranhão - REGEAMA, representantes do Conselho Indigenista Missionário - CIMI, Representante da Secretaria Especial de Igualdade Racial - SEIR, representante da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, representante do Instituto Federal do Maranhão – IFMA de Barra do Corda e liderança Indígena do Povo Canela. A reunião se inicia com Auridenes (REGEAMA) relatando as dificuldades que impossibilitaram a vinda dos indígenas para a reunião, inviabilizando seu deslocamento até São Luís devido não terem sido disponibilizadas a tempo pela SEEDUC. Os objetivos da reunião eram discutir a proposta em seu atual formato para acrescentar as sugestões e críticas que possivelmente seriam postas pelo GT e, sobretudo ouvir os indígenas sobre a proposta. Era também objetivo da reunião, deliberar, juntamente com os indígenas, quem seriam os coordenadores indígenas do curso. A intenção era analisar a minuta da proposta para enviá-la ao MEC. Com a ausência dos indígenas, o GT considerou que finalizar a proposta sem a devida participação e ciência destes iria contra o modo como se estaria querendo construir uma proposta de licenciatura intercultural para Povos Indígenas, com a devida colaboração dos indígenas. Nesse sentido, avaliou-se se seria coerente continuar os encaminhamentos sobre a proposta com as ausências já mencionadas. O representante da UFMA, Professor Bolívar, coloca que o ponto chave se trata da minuta/proposta não está concluída. Discutir quem serão os coordenadores não é ponto chave. Os indígenas têm forma de se articular para deliberarem quem serão os coordenadores do curso. Professora Marivania afirma então que o que se está tentando fazer é a construção coletiva de uma proposta que considere a participação dos membros do GT e, sobretudo dos indígenas e não simplesmente apresentar uma proposta “pronta” apenas pra ser assinada. A pró-reitora de Extensão e Assuntos Estudantis da UEMA, Professora Vânia (Comissão da UEMA) pontua ainda que não se pode simplesmente fazer uma proposta e encaminhar ao MEC. A UEMA compreende sua responsabilidade como instituição do Estado. Professor Bolívar, segundo a interpretação de alguns membros do GT, entendeu que a UEMA estava querendo dar como justificativa da não finalização da proposta a não vinda dos indígenas para a reunião. Segundo ele, o GT não valida a proposta, sendo de responsabilidade da UEMA a construção da proposta. O professor então se retirou da reunião justificando que teria outra reunião a tratar. Segundo Professora Marivania, o GT pode validar a proposta, uma vez que aglutina instituições representativas de naturezas diversas. Como as coordenadoras do CIMI chegaram com um relativo atraso, a Professora Marivania fez um breve apanhado do que já havia sido discutido. Pontuando que a SEDUC apenas articularia Governo Federal/MEC e GT. Professora Marivania pontua também que o caráter da proposta não é “denuncista”, mas sim um texto que busca dialogar a partir de

[illegible]

Ata da reunião sobre apresentação e análise da proposta do curso de Licenciatura Intercultural para Povos Indígenas do Maranhão

Aos vinte e dois dias do mês de abril de dois e quatorze, esteve reunida no auditório da Secretaria dos Direitos Humanos a comissão de elaboração da proposta de licenciatura para os povos indígenas - UEMA, com Secretaria de Estado da Educação – SEDUC, demais instituições parceiras e representativas dos povos indígenas, além de professores de várias etnias com o objetivo de analisar e finalizar a proposta do curso de Licenciatura Intercultural para Povos Indígenas em resposta a demanda apresentada pela Secretaria de Educação - SEDUC do Estado que concorrerá ao Edital PROLIND - Ministério da Educação - MEC. A Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Estudantis da UEMA, professora Vânia inicia a reunião fazendo uma rápida retrospectiva sobre ações realizadas anteriormente que culminaram na elaboração da proposta. Lembrou também que a presente reunião tinha como principal objetivo apresentar a proposta às lideranças indígenas que não estiveram presentes na reunião anterior por problemas de deslocamento para deliberar-se se a proposta e seu conteúdo atendiam minimamente as expectativas e anseios dos indígenas. Pontuou que uma solicitação fora feita à SEDUC para trazer os indígenas. A Pró-Reitora colocou também que fez o possível para aprontar a proposta do curso do modo como se encontrava. Enfatizou ainda que não faz parte do perfil da comissão responsável por elaborar a proposta, realizá-la sem o consentimento dos sujeitos que demandam tal projeto. Segundo ela, não houve o tempo desejado para que mais indígenas contribuíssem para a construção da proposta segundo seus moldes. Em seguida a professora Marivânia relembra discussões de reuniões anteriores nas quais apontou-se a SEDUC responsável pelo financiamento do curso e se seria viável pensar uma proposta sem recurso. Ela afirma ainda que em reuniões anteriores não havia ficado claro se seria a UEMA a instituição que captaria os recursos do edital caso a proposta fosse aceita. Tal questão fora resolvida. Marivânia pontua que nada parte do nada e que proposta do curso tomava modelos já executados em outras Universidades. Ela afirma que deve-se convencer o MEC de que é necessário para o Maranhão um curso de Licenciatura Intercultural para Povos Indígenas. Ela inicia a apresentação da proposta para uma apreciação final uma vez que o prazo de envio da proposta encerra na data de hoje, não havendo tempo para discussões mais amplas. Flaubert Guajajara da Terra Indígena Pindaré coloca que é preciso uma contrapartida da SEDUC para garantir o andamento correto do calendário escolar, uma vez que os indígenas nas Aldeias tem se esforçado para cumprir o calendário e não tem visto o mesmo da Secretaria. Flaubert também questiona qual seria o perfil do professor do curso. A Pró-Reitora Vânia lembra que o curso será prioritariamente oferecido para professores indígenas que atuam nas Aldeias. Jacinta Maria da Secretaria de Estado Extraordinária de Igualdade Racial – SEIR reforça, que os monitores que atuaram no curso nas etapas que se realizam nas Aldeias, serão indígenas que já cursaram a licenciatura intercultural em outras Universidades. Vice-Cacique Edivaldo questiona como serão escolhidos os professores que assumirão o curso. Deliberou-se na reunião que os coordenadores indígenas do curso, contemplando os troncos linguísticos Tupi e Macrô-Gê seriam Alzenira Guajajara e Edivaldo Gavião, decisão consentida pelos membros do GT presentes na reunião. Marivânia coloca também

que o professor Audir da Universidade Federal de Alagoas era parceiro e colaborar da proposta do curso e que este também contribuiu com a construção do curso de Licenciatura Intercultural na Universidade Federal de Goiás. Flaubert coloca algumas questões que não ficaram claras para ele como: não-indígenas casados com indígenas que atuam nas escolas nas Aldeias poderão concorrer as vagas do curso? Silvio Guajajara coloca que este espaço é preferencialmente para o índio. Marivânia coloca que o critério de avaliação garante o ingresso do indígena ao curso. No caso a redação bilíngue. Flaubert coloca também se o curso só seria para professores lotados na SEDUC? Jacinta sugere que um número específico de vagas seja estabelecido para professores indígenas não lotados na SEDUC. A Pró-Reitora Vânia pontua que a demanda real quem vai apresentar é a SEDUC. Ela também coloca que o GT tem que ser interlocutor/defensor da proposta construída coletivamente. Ao fim da reunião duas indígenas Guajajaras pontuam que estão satisfeitas com a proposta apresentada e que acham louvável a iniciativa da UEMA para a construção da proposta. Acordou-se ainda que a representante da SEDUC, Mariangela sentaria com os indígenas presentes na reunião para discutir outros pontos sobre como a SEDUC poderá contribuir com a proposta do curso caso esta seja aprovada. Segue lista de presença.

ANEXO II

Relação de candidatos inscritos e confirmados por local de prova, sala e ordem alfabética nos municípios de Imperatriz, Barra do Corda e Santa Inês.

Página: 1 de 1 ----- Data: 20/06/2016



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA
ASSESSORIA DE CONCURSOS E SELETIVOS DA REITORIA - ASCONS
DIVISÃO DE OPERAÇÃO DE CONCURSOS VESTIBULARES - DOCV
PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO DE ACESSO AO CURSO DE
LICENCIATURA INTERCULTURAL PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA
INDÍGENA - FORMAPROIND/2016



RELACÃO DE CANDIDATOS INSCRITOS E CONFIRMADOS POR LOCAL DE PROVA, SALA E ORDEM ALFABÉTICA - MUNICÍPIO: 02-IMPERATRIZ
SETOR DE APLICAÇÃO DE PROVA: 01-CEJTRIO DE ESTUDOS SUPERIORES DE IMPERATRIZ-CEJ/UEMA

NOME	INSCRIÇÃO	IDENTIDADE	SALA
ANA MOREIRA GAVIÃO	218	018126672001-2-SSP/MA	02
ANTONIO GUARÁ GAVIÃO	219	181227062001-8-SSP/MA	02
ANTONIO SOARES FILHO GUAJAJARA	184	755679970-SSP/MA	02
ARLETE BANDEIRA LIMA GAVIÃO	220	047412472013-3-SSP/MA	02
BEATRIZ DA SILVA VIANA GUAJAJARA	193	0347628920034-SSP/MA	01
BRANDINA TANTATHE KRIKATI	235	18700352001-5-SSP/MA	02
CONRADO MANTOHC KRIKATI	236	030745162006-3-SSP/MA	02
DALVA BANDEIRA GAVIÃO	214	21235742002-9-SS/MA	02
DANIEL RODRIGUES GUAJAJARA	189	0463814020122-SSP/MA	01
DAVI SOARES MILHOMEM	226	M-7941468-SSP/MG	02
DECIR E HUC KRIKATI	227	019035472001-0-SSP/MA	02
DEUSINA CYMTEP KRIKATI	232	028277332004-9-SSP/MA	02
DIOLINA JO HUH KRIKATI	233	039619612010-1-SSP/MA	02
EDIMAR ARAPEAY LIMA GUAJAJARA	195	0378030820091-SSP/MA	01
EDINEUZA MARCIANA GUAJAJARA	202	0352122520080-SSP/MA	01
EDIVALDO COHHI KRIKATI	228	020291202002-5-SSP/MA	02
ELIANA ALVES DOS SANTOS	212	0263111620030-SSP/MA	01
ERICA MARIA DA SILVA GUAJAJARA	187	0151256920005-SSP/MA	01
FABIANA RODRIGUES SANTOS SOUSA GUAJAJARA	201	0189838420014-SSP/MA	01
FERNANDO GUAJAJARA	213	03400486320078-SSP/MA	01
GEOVANA SILVA DA COSTA	211	0463096820123-SSP/MA	01
INARA SILVA GUAJAJARA	181	0242870220037-SSP/MA	01
INDIANARA TORRES DE SOUSA	188	5310922-SSP/GO	01
IRACI CAWYI KRIKATI	229	024531932003-1-SSP/MA	02
JACIRA RODRIGUES GUAJAJARA	186	0242893720036-SSP/MA	01
JAIDRED ALVES DA SILVA	192	0292003920052-SSP/MA	01
JOSE EDIVALDO RODRIGUES GUAJAJARA	206	152811120003-SSP/MA	02
KAPARAI GUAJAJARA	200	0212239920021-SSP/MA	02
KELLY DA SILVA PEREIRA	197	0395489820104-SSP/MA	01
LANIA GUARÁ BANDEIRA GAVIÃO	225	026288542003-7-SSP/MA	02
LIDIA BANDEIRA POLINO GAVIÃO SILVA	215	038060362009-9-SSP/MA	02
LIZA CARCU KRIKATI	237	033522642007-7-SSP/MA	02
LUCIMAR RIBEIRO	216	015263532000-0-SSP/MA	02
LUCINE ALVES DA SILVA OLIVEIRA	204	159757820004-SSP/MA	01
LUIS CARLOS GOMES GUAJAJARA	198	0200552620021-SSP/MA	01
LUZIA TORINO MOREIRA GAVIÃO	222	021226662002-5-SSP/MA	02
MAIRA BANDEIRA BELIZARIO GAVIÃO	224	026289122003-6-SSP/MA	02
MARCILENE ARAPEAY LIMA GUAJAJARA	196	0463110020125-SSP/MA	02
MARIA DO AMPARO GOMES SANTANA GUAJAJARA	203	0000115635939-SSP/MA	01
MARIA LÚCIA HACY C KRIKATI	234	18682972001-SSP/MA	02
MARQUINHOS LIMA GUAJAJARA	183	0263316320039-SSP/MA	01
NEUZA GUARÁ CACAU GAVIÃO	223	15962662000-9-SSP/MA	02
PATRICIA DA SILVA VIANA GUAJAJARA	209	0431781820015-SSP/MA	01
PATROCÍNIO DA SILVA RODRIGUES	210	0181379420018-SSP/MA	01
RAYANA RODRIGUES SANTOS	190	0181790420012-SSP/MA	01
RAYMARA ALVES DA SILVA GUAJAJARA	208	0369957620090-SSP/MA	01
REGIVAN DOS SANTOS GUAJAJARA	199	0198208220025-SSP/MA	01
ROSILENE SANTOS SOUSA	194	0151276920004-SSP/MA	01
RUBENS ABILIO GAVIÃO	221	1812484200-5-SSP/MA	02
SALMOZ GUAJAJARA	207	02212221820025-SSP/MA	01
SELMA BELIZARIO SANSÃO GAVIÃO	217	018125052001-2-SSP/MA	02
SERGIO E CROC KRIKATI	230	052013772014-0-SSP/MA	02
SIDINEI RIBEIRO FERREIRA	191	0347897720084-SSP/MA	01
SIDINEI SANTANA DA SILVA	180	0187802820018-SSP/MA	01
TAINAN SOUSA DOS SANTOS	179	038557002009-2-SSP/MA	01
TAPODJAYRA RODRIGUES SANTOS	205	212333820027-SSP/MA	01
TIAGO MYCCRY KRIKATI	231	1926642001-0-SSP/MA	02
VANDERLEY GUAJAJARA	185	0380972120097-SSP/MA	01
VANESSA RODRIGUES DE SOUSA GUAJAJARA	182	0212160420022-SSP/MA	02

Total: 59



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA
ASSESSORIA DE CONCURSOS E SELETIVOS DA REITORIA - ASCONS
DIVISÃO DE OPERAÇÃO DE CONCURSOS VESTIBULARES - DOCV
PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO DE ACESSO AO CURSO DE
LICENCIATURA INTERCULTURAL PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA
INDÍGENA - FORMAPROIND/2016



RELACÃO DE CANDIDATOS INSCRITOS E COPIAS FIRMADAS POR LOCAL DE PROVA, SALA E ORDEM ALFABÉTICA. - MUI ICÍPIO: 01-BARRA DO CORDA
SETOR DE APLICAÇÃO DE PROVA: 01-CEJ TRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE BARRA DO CORDA-CESBAC/UEMA

NOME	INSCRIÇÃO	IDENTIDADE	SALA
ABDIAS DE SOUSA GUAJAJARA	95	121433399-8-SSP/MA	04
ABRAÃO KOPREPREC CANELA	82	20681832002-0-SSP/MA	05
ABRÃO DA SILVA POMPEU GUAJAJARA	165	76818697-8-SSP/MA	04
ACÁCIO RAMON KRYT CANELA	71	036808252009-9-SSP/MA	05
ACRÍSIO ISAAC GUAJAJARA	54	76448897-0-SSP/MA	03
ADÃO JIT CANELA	18	026597092003-3-SSP/MA	05
AILTON LOPES LEÃO GUAJAJARA	139	19099902001-2-SSP/MA	04
ALDERICO LOPES FILHO	158	033956482007-8-SSP/MA	04
ALESSANDRA BENTO DE ALMEIDA	119	017133152001-01-SSP/MA	01
ALEX PEREIRA OLÍMPIO	50	048329212013-9-SSP/MA	04
ALEXANDRINO BENTO GUAJAJARA	145	019055862001-2-SSP/MA	02
AMARILDO JONHKRIN CANELA	166	026598502003-3-SSP/MA	06
ANDRÉ CABRAL ROSA GUAJAJARA	7	131492-0-SSP/MA	06
ANDRÉIA GREGÓRIO GUAJAJARA	109	027426682004-2-SSP/MA	01
ANEMILIA AMORIM RIBEIRO	19	043321632011-4-SSP/MA	04
ANTONIA RAINÁRIA RODRIGUES DE SOUZA	94	04975660213-0-SSP/MA	04
ANTONIEL ROSA FELIX GUAJAJARA	48	057211022015-6-SSP/MA	03
ANTONIO MADISON ARAÚJO POMPEU	49	013619002000-0-SSP/MA	03
BETUEL PEREIRA OLÍMPIO	93	23589882002-3-SSP/MA	03
BIANCA RODRIGUES DE SOUSA GUAJAJARA	1	033514332007-5-SSP/MA	02
BOAIZ MENEZ DA SILVA	117	056356732015-8-SSP/MA	03
CALI MELQUIADES DE SOUSA FILHO	135	5306693-6-SSP/MA	03
CHINES VITURIANO IZIDIO GUAJAJARA	167	020966852002-1-SSP/MA	02
CILIR PAULINO NETO GUAJAJARA	28	0416562011-8-SSP/MA	02
CLAUDIA CARLOS MARIZÉ DE SOUSA GUAJAJARA	96	12494011999-1-SSP/MA	05
CLEIDE IROMIKOI CANELA	86	24777852003-2-SSP/MA	05
DAILENE VITURIANO GUAJAJARA	168	20680502002-2-SSP/MA	02
DANIEL CASTELO PIAPITE CANELA	15	040612372010-7-SSP/MA	06
DANILO PORUTOR CANELA	64	17050542001-7-SSP/MA	05
DARIO KAPEY CANELA	21	24782012003-3-SSP/MA	02
DIONALDO PARRY CANELA	79	026594662003-3-SSP/MA	05
DOMICIANO GRIGORIOGUAJAJARA	58	037164742009-6-SSP/MA	02
DOSVALDO GONCALVES GUAJAJARA	40	019057022001-2-SSP/MA	01
DULCEMAR POMPEU VILANOVA	44	047340742013-0-SSP/MA	03
EDILENE LOPES GUAJAJARA	146	40291195-4-SSP/MA	04
EDILSON RIBEIRO GUAJAJARA	59	1511457-SSP/PI	04
EDIMAR ROSA PEREIRA GUAJAJARA	101	35584495-8-SSP/MA	04
EDIMILSON ROSA GUAJAJARA	150	111307699-0-SSP/MA	04
EDUARDO FILHO JUNKRAINO CANELA	140	24782132003-6-SSP/MA	05
EDUARDO GUAJAJARA AMORIM	174	1905720201-0-SSP/MA	01
EILSON ISAC GUAJAJARA	46	20686342002-0-SSP/MA	02
ELIANA POMPEU	80	76784897-7-SSP/MA	04
ELINILTON GONCALVES GUAJAJARA	8	19091862001-9-SSP/MA	01
ELIZEU PAULINO GUAJAJARA	30	121437599-2-SSP/MA	04
ELVAN RIBEIRO	105	1119835990-SSP/MA	04
ERNESTO PORFÍRIO DE SOUSA GUAJAJARA	22	17159682001-1-SSP/MA	01
EUGENIO FAUSTINO GONÇALVES	68	13804762000-5-SSP/MA	05
EZEQUIAS PEREIRA VIANA	169	025934342003-6-SSP/MA	01
FÁBIO KRYT CANELA	78	26598952003-0-SSP/MA	05
FÁTIMA ZULMIRA CRUZ POMPEU	102	23010102002-0-SSP/MA	04
FERNANDA DOS SANTOS SILVA	25	19099452001-7-SSP/MA	01
FERNANDO TRHO CANELA	164	036811992009-5-SSP/MA	06
FRANCISCO CAMPELO ARAÚJO	11	1640128-SSP/MA	03
FRANCISCO LEÃO LOPES	131	023346562002-6-SSP/MA	03
FRANK SILVO DE OLIVEIRA GUAJAJARA	29	050078822013-7-SSP/MA	03
GARDÊNIA POMPEU VITORIANO	89	014598802000-7-SSP/MA	05
GEMILENE OLÍMPIO MARIANO	142	20646072002-5-SSP/MA	02
GENILDO VITURIANO VIANA GUAJAJARA	45	20947152002-5-SSP/MA	02
GENIVAL KATONGO CANELA	69	023534612002-1-SSP/MA	02
GENTIL RIBEIRO GUAJAJARA	31	19106622001-5-SSP/MA	01



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA
ASSESSORIA DE CONCURSOS E SELETIVOS DA REITORIA - ASCONS
DIVISÃO DE OPERAÇÃO DE CONCURSOS VESTIBULARES - DOCV
PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO DE ACESSO AO CURSO DE
LICENCIATURA INTERCULTURAL PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA
INDÍGENA - FORMAPROIND/2016



RELAÇÃO DE CBJ DIDATOS II SCRITOS E COJ FIRMADOS POR LOCAL DE PROVA, SALA E ORDEM ALFABÉTICA. - MUJ ICÍMO: 01-BARRA DO CORDA
SETOR DE APLICAÇÃO DE PROVA: 01-CEJ TRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE BARRA DO CORDA-CESBAC/UEMA

NOME	INSCRIÇÃO	IDENTIDADE	SALA
HAMILTON DE SOUZA MENDES	34	117888599-0-SSP/MA	04
HELIO VIANA DE JESUS	39	052691442014-00-SSP/MA	03
HERALDO LEÃO AVELINO GUAJAJARA	133	035711132008-0-SSP/MA	02
HERIAN LEAO AVELINO GUAJAJARA	53	035439022008-4-SSP/MA	03
INAI URY CARNEIRO PAMPEU	24	038676722010-2-SSP/MA	03
IRAN PEREIRA DA SILVA GUAJAJARA	13	76446597-0-SSP/MA	03
ITAMAR CARLOS DE SOUSA GUAJAJARA	149	45031995-4-SSP/MA	05
IVANEIDE DE SOUZA OLIVEIRA GUAJAJARA	6	130192-6-SSP/MA	03
IVANUSA RIBEIRO CARNEIRO	123	21745272002-0-ssp/MA	02
IZAQUIM FERNANDES VIRIATO	144	037539722009-9-ssp/MA	02
JACKELINE ISAC GUAJAJARA	129	020682912002-7-SSP/MA	04
JAILSON KENPEI CANELA	74	044805682012-7-SSP/MA	05
JAINARA DE SOUSA GUAJAJARA DE SOUSA	176	039734342010-5-SSP/MA	02
JAKE KRET CANELA	17	026602692003-6-SSP/MA	05
JALDO DAMIÃO GUAJAJARA	163	23558952002-5-SSP/MA	02
JANLUCAS KENAPRA CANELA	103	038016102009-1-SSP/MA	06
JARCILENE PEREIRA RODRIGUES	157	23569332002-9-SSP/MA	02
JERENILDO ROSA VITURIANO GUAJAJARA	153	019532032002-2-SSP/MA	02
JO MENEZES DA SILVA GUAJAJARA	170	018512722001-5-SSP/MA	03
JOÃO FILHO DAMIÃO GREGÓRIO GUAJAJARA	61	020835162002-1-SSP/MA	01
JOÃO SAMPAIO LOPES GUAJAJARA	160	026790082003-1-SSP/MA	03
JOAQUIM PINHEIRO NETO GUAJAJARA	112	035865882008-9-SSP/MA	02
JOEL RIBEIRO CARNEIRO	60	21745182002-1-SSP/MA	01
JOELSON PEREIRA GUAJAJARA	172	019057372001-0-SSP/MA	01
JOHNNY VIANA GUAJAJARA	37	012684731999-4-SSP/MA	05
JORDAN POMPEU SILVINIO JÚNIOR	52	036760682009-5-SSP/MA	02
JOSÉ ANDRÉ POMPEU DOS SANTOS	154	013799912000-7-ssp/MA	02
JOSÉ CARLOS JITE SOBRINHO CANELA	83	024760872003-0-SSP/MA	05
JOSÉ DA SILVA MENDES GUAJAJARA	151	20823642002-3-SSP/MA	01
JOSÉ JOÃO WOOPOE CANELA	75	14370892000-5-SSP/MA	05
JOSÉ SOUSA GREGÓRIO GUAJAJARA	108	32288094-7-SSP/MA	04
JOSELIO IAKRON CANELA	92	049796412013-4-SSP/MA	06
JOSELY CUMAHHEJ CANELA	67	03681059*2009-8-SSP/MA	06
JOSUEL RICTOI CANELA	65	023556302002-5-SSP/MA	05
JUCELINO RODRIGUES VIANO GUAJAJARA	147	048356062013-1-SSP/MA	04
JULIO CESAR CARIYOC CANELA	5	023598212002-9-SSP/MA	06
JUVENAL KENKUN CANELA	162	049842792013-2-SSP/MA	06
KALWIRO CARNEIRO POMPEU	143	015191592000-7-SSP/MA	02
KHAYMARA ALMEIDA LOPES GUAJAJARA	107	044098342012-5-SSP/MA	04
LAURO LOPES GUAJAJARA	12	20857572002-0-SSP/MA	03
LÁZARO PEREIRA DA SILVA	10	039091942010-3-SSP/MA	01
LECILEIDE ROSA SILVA GUAJAJARA	47	23543842002-1-SSP/MA	02
LÉDINA SOUSA GUAJAJARA	126	36286895-6-SSP/MA	04
LEVI PEREIRA OLÍMPIO	66	19057762001-6-SSP/MA	01
LÍGIA RIBEIRO CARNEIRO	91	040557112010-2-SSP/MA	02
LINDONEZA POMPEU AMORIM LIMA	137	57299496-6-ssp/MA	01
LIVIA RIBEIRO CARNEIRO	32	032719002007-6-SSP/MA	02
LÓ PEREIRA DA SILVA	171	019053872001-0-SSP/MA	03
LUIS AUGUSTO KATAN CANELA	85	26600212003-0-SSP/MA	06
MAGNO MACHADO LIMA GUAJAJARA	4	020945722002-8-SSP/MA	03
MANOEL PEREIRA GUAJAJARA	156	045731752012-0-SSP/MA	03
MARÇAL CONCEIÇÃO FILHO GUAJAJARA	104	025928272003-5-SSP/MA	05
MARCILIANNO CLEMENTE GUAJAJARA	23	087845697-0-SSP/MA	04
MARCOS MARIANO PEREIRA GUAJAJARA	51	102888195-0-SSP/MA	01
MARCOS VALDEMAR GUAJAJARA	41	022823862002-0-SSP/MA	02
MARIA DA ASSUNÇÃO PAIXÃO LEÃO	177	029006342005-4-SSP/MA	03
MARINETE LEÃO GUAJAJARA	141	13008211999-9-SSP/MA	04
MÁRIO PEREIRA MARIANO GUAJAJARA	42	013302052000-8-SSP/MA	01
MAURO TOMAS RIBEIRO	138	19057869001-1-SSP/MA	01
MELQUIAS CABRAL GUAJAJARA	35	20705602002-6-SSP/MA	01



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA
ASSESSORIA DE CONCURSOS E SELETIVOS DA REITORIA - ASCONS
DIVISÃO DE OPERAÇÃO DE CONCURSOS VESTIBULARES - DOCV
PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO DE ACESSO AO CURSO DE
LICENCIATURA INTERCULTURAL PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA
INDÍGENA - FORMAPROIND/2016



RELAÇÃO DE CADA DADOS ESCRITOS E COPIADOS FIRMADOS POR LOCAL DE PROVA, SALA E ORDEM ALFABÉTICA - MÚLTIPLO: 01-BARRA DO CORDA
SETOR DE APLICAÇÃO DE PROVA: 01-CELTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE BARRA DO CORDA-CESBAC/UEMA

NOME	INSCRIÇÃO	IDENTIDADE	SALA
MOISES RDRIGUES NETO GUAJAJARA	99	30228094-4-SSP/MA	04
MÔNICA BENTO DE ALMEIDA	121	017153142001-1-SSP/MA	02
NEMILSON PEREIRA RODRIGUES	159	032548902007-0-SSP/MA	03
NEZINHO FAUSTINO GUAJAJARA	175	46632595-9-SSP/MA	04
NILTON THUKO CANELA	73	78504797-2-SSP/MA	05
OBEDIEL PEREIRA RODRIGUES	36	032548992007-0-SSP/MA	03
OSIEL PEREIRA VIANA	56	20690852002-8-SSP/MA	01
PEDRO ANIBA GUAJAJARA	84	40215695-1-SSP/MA	04
PEDRO PORFIRO NETO DE SOUSA GUAJAJARA	33	027451122004-9-SSP/MA	01
PEDRO RIBEIRO CARVALHO	114	19062422001-5-SSP/MA	02
PEDRO VITURIANO	2	040908842010-9-SSP/MA	04
PERCIVAL POMPEU GUAJAJARA	55	14402982000-0-SSP/MA	05
RAMOM ALGABE CANELA	16	057916022016-4-SSP/MA	06
RAQUEL CONCEICAO GUAJAJARA PEREIRA	155	049865192013-2-SSP/MA	04
ROMARIO RAMREN CANELA	70	042794922011-5-SSP/MA	05
RONALDO KRANKO CANELA	3	026597032003-6-SSP/MA	05
RONILDO FERNANDES GUAJAJARA	148	041375212011-0-SSP/MA	03
RONILDO MARIZÉ RIBEIRO GUAJAJARA	57	022832922002-4-SSP/MA	02
ROSANGELA CARLOS MARIZÉ GUAJAJARA	26	03524585208-6-SSP/MA	05
ROSANGELA DE SOUSA GUAJAJARA	100	17112212001-9-SSP/MA	01
RUBENS PEREIRA DA SILVA GUAJAJARA	173	55179996-0-SSP/MA	04
RUTH PARKRIT CANELA	90	036810062009-6-SSP/MA	05
SAMUEL CABRAL	20	7571293-8-SSP/MA	03
SEBASTIÃO BENTO DE SOUSA LIMA	72	39760195-SSP/MA	05
SENESTINO DE SOUSA GUAJAJARA	152	018578452001-7-SSP/MA	01
SERGIO VITORIANO	14	031279182006-4-SSP/MA	03
SILANGELA DE SOUSA GUAJAJARA SILVA	97	21443622002-4-SSP/MA	01
SILAS PAIKÔ CANELA	77	041729082011-0-SSP/MA	05
SILAS PEREIRA OLIMPIO	81	14339082000-1-SSP/MA	05
SILDINHA DE SOUSA GUAJAJARA	98	024093182003-7-SSP/MA	03
SILÓIDE FERNANDES	9	048674322013-5-SSP/MA	03
SONITA RIBEIRO CASSIMIRO GUAJAJARA	62	20839512002-4-SSP/MA	01
TARCÍSIO KANTIGO CANELA	63	17034352001-3-SSP/MA	05
TIAGO PEREIRA DA SILVA	178	023560102002-3-SSP/MA	01
TRAJANO VIRIATO GUAJAJARA	161	19052942001-1-SSP/MA	04
VALDINO RODRIGUES GUAJAJARA	27	039963112010-9-SSP/MA	02
VALDIR RODRIGUES DE SOUSA	127	98283650300-SSP/MA	05
VANALDO PEPCO CANELA	87	047609992013-0-SSP/MA	06
VANIRELMA CABRAL VIANA GUAJAJARA	88	19061192001-9-SSP/MA	01
VLADMIR RODRIGUES CANELA	76	012678721999-2-SSP/MA	06
WELLINGTON VIANA DE SOUSA	38	055923342015-0-SSP/MA	03
XAVIER FILHO BENTO GUAJAJARA	43	19107302001-92-SSP/MA	01
ZEILSON RIBEIRO GUAJAJARA	111	20822962002-0-SSP/MA	01

Total: 163



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA
ASSESSORIA DE CONCURSOS E SELETIVOS DA REITORIA - ASCONS
DIVISÃO DE OPERAÇÃO DE CONCURSOS VESTIBULARES - DOCV
PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO DE ACESSO AO CURSO DE LICENCIATURA
INTERCULTURAL PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA INDÍGENA - FORMAPROIND/2016



**RELACÃO DE CANDIDATOS CLASSIFICADOS
TRONCO LINGÜÍSTICO: MACRO-JÊ**

ORDEM	INSCRIÇÃO	NOME	DOC. DE IDENTIFICAÇÃO	PONTOS	SEMESTRE
1	218	ANA MOREIRA GAVIÃO	018126672001-2-SSP/MA	9,50	2º./2016
2	228	EDIVALDO COHHI KRIKATI	020291202002-5-SSP/MA	8,50	2º./2016
3	221	RUBENS ABÍLIO GAVIÃO	1812484200-5-SSP/MA	8,50	2º./2016
4	17	JAKE KRET CANELA	026602692003-6-SSP/MA	8,50	2º./2016
5	77	SILAS PAIKÓ CANELA	041729082011-0-SSP/MA	8,00	2º./2016
6	224	MAIRA BANDEIRA BELIZARIO GAVIÃO	026289122003-6-SSP/MA	8,00	2º./2016
7	230	SERGIO E CROC KRIKATI	052013772014-0-SSP/MA	8,00	2º./2016
8	226	DAVI SOARES MILHOMEM	M-7941468-SSP/MG	7,50	2º./2016
9	233	DIOLINA JO HUH KRIKATI	039619612010-1-SSP/MA	7,50	2º./2016
10	220	ARLETE BANDEIRA LIMA GAVIÃO	047412472013-3-SSP/MA	7,00	2º./2016
11	236	CONRADO MANTOHC KRIKATI	030745162006-3-SSP/MA	6,50	2º./2016
12	232	DEUSINA CYMTEP KRIKATI	028277332004-9-SSP/MA	6,50	2º./2016
13	76	VLADIMIR RODIPORO CANELA	012678721999-2-SSP/MA	6,50	2º./2016
14	65	JOSUEL RICTOI CANELA	023556302002-5-SSP/MA	6,50	2º./2016
15	215	LIDIA BANDEIRA POLINO GAVIÃO SILVA	038060362009-9-SSP/MA	6,50	2º./2016
16	90	RUTH PARKRIT CANELA	036810062009-6-SSP/MA	6,50	2º./2016
17	75	JOSÉ JOÃO WOPOE CANELA	14370892000-5-SSP/MA	6,00	2º./2016
18	83	JOSÉ CARLOS JITE SOBRINHO CANELA	024760872003-0-SSP/MA	6,00	2º./2016
19	74	JAILSON KENPEI CANELA	044805682012-7-SSP/MA	6,00	2º./2016
20	166	AMARILDO JONHKRIN CANELA	026598502003-3-SSP/MA	6,00	2º./2016

Total: 20



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA
ASSESSORIA DE CONCURSOS E SELETIVOS DA REITORIA - ASCONS
DIVISÃO DE OPERAÇÃO DE CONCURSOS VESTIBULARES - DOCV
PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO DE ACESSO AO CURSO DE LICENCIATURA
INTERCULTURAL PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA INDÍGENA - FORMAPROIND/2016



**RELAÇÃO DE CANDIDATOS CLASSIFICADOS
TRONCO LINGÜÍSTICO: TUPI**

ORDEM	INSCRIÇÃO	NOME	DOC. DE IDENTIFICAÇÃO	PONTOS	SEMESTRE
1	198	LUIS CARLOS GOMES GUAJAJARA	0200552620021-SSP/MA	10,00	2º./2016
2	201	FABIANA RODRIGUES SANTOS SOUSA GUAJAJARA	0189838420014-SSP/MA	10,00	2º./2016
3	180	SIDNEI SANTANA DA SILVA	0187802820018-SSP/MA	9,50	2º./2016
4	4	MAGNO MACHADO LIMA GUAJAJARA	020945722002-8-SSP/MA	9,50	2º./2016
5	121	MÔNICA BENTO DE ALMEIDA	017153142001-1-SSP/MA	9,50	2º./2016
6	160	JOÃO SAMPAIO LOPES GUAJAJARA	026790082003-1-SSP/MA	9,00	2º./2016
7	44	DULCEMAR POMPEU VILANOVA	047340742013-0-SSP/MA	9,00	2º./2016
8	45	GENILDO VITURIANO VIANA GUAJAJARA	20947152002-5-SSP/MA	9,00	2º./2016
9	132	ALDENICE ABREU GUAJAJARA	13687192000-9-SSP/MA	9,00	2º./2016
10	52	JORDAN POMPEU SILVINIO JÚNIOR	036760682009-5-SSP/MA	9,00	2º./2016
11	91	LÍGIA RIBEIRO CARNEIRO	040557112010-2-SSP/MA	9,00	2º./2016
12	94	ANTONIA RAINARIA RODRIGUES DE SOUZA	04975660213-0-SSP/MA	9,00	2º./2016
13	204	LUCINE ALVES DA SILVA OLIVEIRA	159757820004-SSP/MA	8,50	2º./2016
14	172	JOELSON PEREIRA GUAJAJARA	019057372001-0-SSP/MA	8,50	2º./2016
15	59	EDILSON RIBEIRO GUAJAJARA	1511457-SSP/PI	8,50	2º./2016
16	124	MARLI GUAJAJARA SOUSA	017842582001-0-SS/MA	8,50	2º./2016
17	102	FÁTIMA ZULMIRA CRUZ POMPEU	23010102002-0-SSP/MA	8,50	2º./2016
18	72	SEBASTIÃO BENTO DE SOUSA LIMA	39760195-SSP/MA	8,50	2º./2016
19	119	ALESSANDRA BENTO DE ALMEIDA	017133152001-01-SSP/MA	8,50	2º./2016
20	122	IVANETE GUAJAJARA	18644592001-1-SSP/MA	8,50	2º./2016
21	208	RAYMARA ALVES DA SILVA GUAJAJARA	0369957620090-SSP/MA	8,50	2º./2016
22	212	ELIANA ALVES DOS SANTOS	0263111620030-SSP/MA	8,50	2º./2016
23	9	SILOIDE FERNANDES	048674322013-5-SSP/MA	8,50	2º./2016
24	188	INDIANARA TORRES DE SOUSA	5310922-SSP/GO	8,50	2º./2016
25	24	INAI URY CARNEIRO POMPEU	038676722010-2-SSP/MA	8,50	2º./2016



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA
ASSESSORIA DE CONCURSOS E SELETIVOS DA REITORIA - ASCONS
DIVISÃO DE OPERAÇÃO DE CONCURSOS VESTIBULARES - DOCV
PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO DE ACESSO AO CURSO DE LICENCIATURA
INTERCULTURAL PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA INDÍGENA - FORMAPROIND/2016



**RELAÇÃO DE CANDIDATOS CLASSIFICADOS
TRONCO LINGUÍSTICO: TUPI**

ORDEM	INSCRIÇÃO	NOME	DOC. DE IDENTIFICAÇÃO	PONTOS	SEMESTRE
26	197	KELLY DA SILVA PEREIRA	0395489820104-SSP/MA	8,50	2º./2016
27	48	ANTONIEL ROSA FELIX GUAJAJARA	057211022015-6-SSP/MA	8,50	2º./2016
28	171	LÓ PEREIRA DA SILVA	019053872001-0-SSP/MA	8,00	2º./2016
29	134	ANTONIA GATINHO GUAJAJARA	13683972000-1-SSP/MA	8,00	2º./2016
30	114	PEDRO RIBEIRO CARVALHO	19062422001-5-SSP/MA	8,00	2º./2016
31	123	IVANUSA RIBEIRO CARNEIRO	21745272002-0-ssp/MA	8,00	2º./2016
32	139	AILTON LOPES LEÃO GUAJAJARA	19099902001-2-SSP/MA	8,00	2º./2016
33	189	DANIEL RODRIGUES GUAJAJARA	0463814020122-SSP/MA	8,00	2º./2016
34	19	ANEMILIA AMORIM RIBEIRO	043321632011-4-SSP/MA	8,00	2º./2016
35	199	REGIVAN DOS SANTOS GUAJAJARA	0198208220025-SSP/MA	8,00	2º./2016
36	54	ACRISIO ISAAC GUAJAJARA	76448897-0-SSP/MA	7,50	2º./2016
37	206	JOSE EDIVALDO RODRIGUES GUAJAJARA	152811120003-SSP/MA	7,50	2º./2016
38	142	GEMILENE OLÍMPIO MARIANO	20646072002-5-SSP/MA	7,50	2º./2016
39	190	RAYANA RODRIGUES SANTOS	0181790420012-SSP/MA	7,50	2º./2016
40	39	HELIO VIANA DE JESUS	052691442014-00-SSP/MA	7,50	2º./2016
41	113	MARILENE VIANA GUAJAJARA	13695142000-1-SSP/MA	7,00	2º./2016
42	146	EDILENE LOPES GUAJAJARA	40291195-4-SSP/MA	7,00	2º./2016
43	120	JACINTA RODRIGUES GUAJAJARA	1977272002-1-SSP/MA	7,00	2º./2016
44	115	FRANCIDALVA CARAGIU GUAJAJARA	1367834200-9-SSP/MA	7,00	2º./2016
45	116	EVANDRA VIANA GUAJAJARA	92549798-3-SSP/MA	7,00	2º./2016
46	136	ANA MARIA SOUSA GUAJAJARA	17821022001-2-SSP/MA	7,00	2º./2016
47	118	MARIA FRANCISCA SANTANA VIANA GUAJAJARA	1370668200-9-SSP/MA	7,00	2º./2016
48	125	MARIA JOSÉ GUAJAJARA OLIVEIRA	013700442000-5-SSP/MA	7,00	2º./2016
49	106	ROSILENE GYAJAJARA DE SOUSA	14818432001-9-SSP/MA	7,00	2º./2016
50	193	BEATRIZ DA SILVA VIANA GUAJAJARA	0347628920034-SSP/MA	7,00	2º./2016



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA
ASSESSORIA DE CONCURSOS E SELETIVOS DA REITORIA - ASCONS
DIVISÃO DE OPERAÇÃO DE CONCURSOS VESTIBULARES - DOCV
PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO DE ACESSO AO CURSO DE LICENCIATURA
INTERCULTURAL PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA INDÍGENA - FORMAPROIND/2016



**RELAÇÃO DE CANDIDATOS CLASSIFICADOS
TRONCO LINGÜÍSTICO: TUPI**

ORDEM	INSCRIÇÃO	NOME	DOC. DE IDENTIFICAÇÃO	PONTOS	SEMESTRE
51	47	LECILEIDE ROSA SILVA GUAJAJARA	23543842002-1-SSP/MA	7,00	2º./2016
52	32	LIVIA RIBEIRO CARNEIRO	032719002007-6-SSP/MA	7,00	2º./2016
53	191	SIDINEI RIBEIRO FERREIRA	0347897720084-SSP/MA	7,00	2º./2016
54	128	VENANCIO ROSA GUAJAJARA	025913412003-0-SSP/MA	7,00	2º./2016
55	179	TAINAN SOUSA DOS SANTOS	038557002009-2-SSP/MA	7,00	2º./2016
56	155	RAQUEL CONCEICAO GUAJAJARA PEREIRA	049865192013-2-SSP/MA	7,00	2º./2016
57	12	LAURO LOPES GUAJAJARA	20857572002-0-SSP/MA	6,50	2º./2016
58	192	JAIDRED ALVES DA SILVA	0292003920052-SSP/MA	6,50	2º./2016
59	173	RUBENS PEREIRA DA SILVA GUAJAJARA	55179996-0-SSP/MA	6,50	2º./2016
60	81	SILAS PEREIRA OLIMPIO	14339082000-1-SSP/MA	6,50	2º./2016
61	56	OSIEL PEREIRA VIANA	20690852002-8-SSP/MA	6,50	2º./2016
62	93	BETUEL PEREIRA OLÍMPIO	23589882002-3-SSP/MA	6,50	2º./2016
63	213	FERNANDO GUAJAJARA	03400486320078-SSP/MA	6,50	2º./2016
64	182	VANESSA RODRIGUES DE SOUSA GUAJAJARA	0212160420022-SSP/MA	6,50	2º./2016
65	187	ERICA MARIA DA SILVA GUAJAJARA	0151256920005-SSP/MA	6,50	2º./2016
66	203	MARIA DO AMPARO GOMES SANTANA GUAJAJARA	0000115635939-SSP/MA	6,00	2º./2016
67	14	SERGIO VITORIANO	031279182006-4-SSP/MA	6,00	2º./2016
68	49	ANTONIO MADISON ARAÚJO POMPEU	013619002000-0-SSP/MA	6,00	2º./2016
69	10	LÁZARO PEREIRA DA SILVA	039091942010-3-SSP/MA	6,00	2º./2016
70	8	ELINILTON GONCALVES GUAJAJARA	19091862001-9-SSP/MA	6,00	2º./2016

Total: 70

ANEXO III

Caderno de Resumos do “VII Seminário Temático Timbira” e “II Seminário de Educação Intercultural Indígena”



II SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL INDÍGENA



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

CADERNO DE RESUMOS

GRUPO DE TRABALHO ESCOLARIZAÇÃO E POVOS INDÍGENAS

REFLEXÕES SOBRE “CULTURA” NA LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA PELOS TENETEHARA/GUAJAJARA

Ana Caroline Amorim Oliveira. Doutora em Antropologia pela Universidade de São Paulo - USP. Mestre em Antropologia (UFPE). Professora Adjunta 1 na Universidade Federal do Maranhão-UFMA. Curso de Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia. Campus São Bernardo. E-mail: ana.caroline.oliveira@gmail.com

O presente trabalho trata sobre a experiência do povo indígena Tenetehara/Guajajara no ensino superior público através da Licenciatura Intercultural da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, Brasil. Porque os Tenetehara buscam o conhecimento não-indígena através de um curso de graduação foi a pergunta principal que guiou este trabalho. E, como desdobramento, como os índios articulam uma política cultural *para* os índios e quais os seus efeitos tornando uma política cultural *pelos* índios (CARNEIRO DA CUNHA, 2014). A pesquisa se deu através do acompanhamento das etapas da licenciatura, na universidade e nas aldeias; conversas informais com os índios e

observação participante. A licenciatura é fruto de uma demanda dos índios, em especial, dos Tenetehara/Guajajara para formar os indígenas professores que atuam nas escolas das aldeias indígenas. A relação entre a universidade e as comunidades se dá através de tensões e negociações constantes em razão das diferenças entre as lógicas culturais em jogo. O contexto da inserção dos povos indígenas na universidade é um contexto interétnico em que distintas lógicas culturais, os diferentes regimes de conhecimento ocidental e os regimes de conhecimento tradicionais indígenas estão em relação proporcionando uma reflexividade pelos próprios índios.

Palavras-chave: ensino superior; índios tenetehara

ESCOLA, MEIO AMBIENTE E CONHECIMENTOS: FORMAS DE APRENDER E ENSINAR NA TEORIA E NA PRÁTICA ENTRE OS APINAJÉ

Cassiano Sotero Apinagé

anoapinage@gmail.com

Nesta dissertação discuto a forma de relação dos Apinagé com a sua terra indígena para uma possível compreensão mais aprofundada de como é a percepção indígena na relação de contato com o espaço do ambiente. O trabalho envolveu os velhos anciãos das diferentes aldeias (homens e mulheres), os jovens da comunidade da aldeia de São José e da escola Mătyk. Nesta pesquisa terminei descobrindo que os velhos têm a relação mais ampla tanto com seu território (pela memória que tem dos espaços ocupados tradicionalmente), quanto com a terra indígena atual, por conta de utilizarem mais o espaço do ambiente, enquanto que os jovens têm o conhecimento restrito sobre o seu território, porque utiliza pouco o espaço da terra indígena e conhecem pouco da história de seu território. Neste caso, não tem tempo suficiente para circular no território para as atividades práticas culturais, ficando a maior parte do tempo envolvido com outras atividades do kupě (não-indígenas), em especial o futebol, que interferiram muito na vida cotidiana, sendo a própria escola como uma forma de ocupar esses jovens todo o dia na vida na aldeia. Outra reflexão que faço é a escola atual como responsável pela formação dos seus discentes no conhecimento não-indígena, como também uma referência para os jovens no sentido de estimular para o conhecimento tradicional. O que se percebe, na maioria das vezes, é que a escola se ausenta na formação de conhecimento indígena na prática, realizando ao contrário daquele objetivo de que a escola deve transformar esses conhecimentos em práticas pedagógicas em sala de aula.

Palavras chave: conhecimentos indígenas; território; apinagé

A IMPORTÂNCIA DO GESTOR NA ESCOLA INDÍGENA SANTARENA

KAPY ZYHATYW

Raymara Alves da Silva Guajajara

Graduanda pela Licenciatura Intercultural para Educação Básica Indígena (LIEBI)/UEMA.

A gestão escolar é a forma de organização da escola, em que participam professores, alunos, secretárias, merendeiras, zeladores, os pais dos alunos, a comunidade e o próprio

diretor, que procuram parceria com Estado ou Município para trazer projetos, programas e melhorias para a escola. Esta pesquisa fala sobre a importância do papel do gestor e foi feita através de uma entrevista, realizada com o gestor da Escola Indígena Santarena Kapy Zyhatyw para saber quais os problemas existentes, os programas da escola e como funciona o relacionamento do gestor com as pessoas da comunidade. O relacionamento com os pais, alunos e professores são bons, a comunidade participa das reuniões, interagem e respeitam suas decisões. Alguns programas estão irregulares, como o PDDE (Programa Dinheiro Direto para Escola), o faz com que a escola não possa comprar materiais escolares, merenda ou fazer reformas. Na Terra Indígena Arariboia existem muitas dificuldades dentro da gestão escolar, como a falta de gestores em algumas aldeias, função que acaba sendo feita pelos próprios professores que se voluntariam.

Palavras chave: gestão escolar; escola indígena

OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR NA ESCOLA INDÍGENA

Livia Ribeiro Carneiro

Graduanda pela Licenciatura Intercultural para Educação Básica Indígena (LIEBI)/UEMA.

Siloide Fernandes

Graduando pela Licenciatura Intercultural para Educação Básica Indígena (LIEBI)/UEMA.

A gestão escolar é algo fundamental nas escolas indígenas, é através dessa organização que articulamos todas as condições necessárias para garantir o direito a uma educação de qualidade e garantir o ensino e aprendizado dos alunos. No entanto, algumas dificuldades fazem com que o ensino de qualidade não seja uma realidade em todas as escolas indígenas. Esta pesquisa visa abordar a realidade da forma de organização e administração como um todo das Escolas Indígenas e as dificuldades encontradas no âmbito da gestão escolar, que dificultam um ensino de qualidade, e foi realizada por meio de entrevista com gestores, nas Escolas Indígenas Genivaldo Machado, na Aldeia Remanso, e Escola Indígena Silvano Pereira da Silva, Aldeia Colônia, Terra Indígena Cana Brava, povo Guajajara. Uma das dificuldades que desafiam a boa educação é a falta de diretor em uma das escolas, que seria como a falta de um livro para um aluno, o que prejudica o andamento das atividades escolares e reflete nos alunos, pois ele tem um papel de suma importância dentro da escola. Porém, apesar de muitas dificuldades estão em pleno funcionamento, buscando melhorar a condição dos professores e o rendimento dos alunos no final do ano letivo.

Palavras chave: gestão escolar; escola indígena

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: duas visões de uma autonomia

Inai'ury Carneiro Pompeu

Ivanete Guajajara

Maria Francisca Santana Viana Guajajara

Rosilene Guajajara de Sousa

Graduandos do curso de Licenciatura Intercultural para Educação Básica Indígena - UEMA

Este trabalho é fruto de uma pesquisa realizada na disciplina de Gestão Escolar em Territórios Étnicos, ofertada pelo curso de Licenciatura Intercultural para Educação

Básica Indígena da Universidade Estadual do Maranhão. A pesquisa tem como objetivo compreender de que forma a gestão escolar é desenvolvida nas escolas pesquisadas. Através de observações e entrevistas em duas escolas indígenas e uma não indígena, foi possível coletar dados que mostram como acontece o trabalho de gestão nesses respectivos locais. Observamos, portanto, o ponto de vista dos entrevistados sobre a sua prática enquanto gestor escolar, correlacionando se ambas estão desenvolvendo um trabalho democrático e participativo que inclua todos os membros (corpo de funcionários da escolar, alunos e a comunidade) que fazem parte deste ambiente no processo de aprendizagem dos alunos inseridos nas escolas pesquisadas.

Palavras-Chave: Gestão Escolar, Escola Indígena, Aprendizagem.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA ESCOLA INDÍGENA LAURO LOPES -ALDEIA TAYMY – T.I. BACURIZINHO

Lauro Lopes

Graduando na Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena da Universidade Estadual do Maranhão

Neste trabalho, apresento o projeto político pedagógico da escola indígena da Aldeia Taymy. Antes da chegada colonial, a educação era ensinada das seguintes formas: valorização de saberes tradicionais; valorização de reconhecimento de sua identidade; língua, cultura, costume, cantoria e suas festas. Essa educação os povos tradicionais já haviam no ensino verbalmente, repassada para crianças, adolescentes e adultos, como sendo o modo de vida do seu povo, organização, união e trabalho. Ensinaamentos sobre rios, igarapés, lagoas, natureza, animais e a terra, isto é, uma educação não-formal era o que tínhamos antes do século 15. Os projetos pedagógicos atuais são construídos a partir de valores simbólicos, da história, das perspectivas políticas de autonomia territorial, da perspectiva da continuidade cultural étnica, da interação dos povos indígenas com a sociedade envolvente. A metodologia utilizada neste trabalho foi a pesquisa de campo, com observação nas escolas da aldeia Taymy. Esta pesquisa revelou que a escola, mesmo vindo com a colonização, tem, atualmente, se preocupado com o fortalecimento e recuperação da memória dos conhecimentos dos nossos anciãos e está voltada para a nossa realidade.

Palavras-chave: educação indígena; saberes tradicionais; memória.

“É ISSO QUE É O CAPITALISMO DOS INDÍGENAS, É A MADEIRA”: NOTAS SOBRE O “PENSAMENTO LIMINAR” TENTE HAR

Sérgio César Corrêa Soares Muniz

Professor da Licenciatura Intercultural para a educação básica dos Povos Indígenas do Maranhão (LIEBI) e pesquisador do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Lutas Sociais, Igualdade e Diversidades (LIDA) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

Cássia Ferreira de Oliveira

Secretária da Licenciatura Intercultural para a educação básica dos Povos Indígenas do Maranhão (LIEBI) e pesquisadora do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Lutas Sociais, Igualdade e Diversidades (LIDA) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

A partir de 2016, 63 indígenas Tentehar iniciaram suas jornadas acadêmicas na primeira Licenciatura Intercultural para educação básica Indígena do Maranhão (LIEBI). Esse curso é uma iniciativa gestada e executada pela Universidade Estadual do Maranhão na tentativa de responder às demandas apresentadas pelos movimentos indígenas do Estado no que tange a criação de espaços de educação em nível superior específicos para Povos Indígenas. Em sua dinâmica de execução, o curso ocorre ao longo de duas etapas designadas como “tempo comunidade” e “tempo universidade”. As reflexões contidas neste trabalho são oriundas de um trabalho de campo realizado em meados de novembro na aldeia Chupé, da Terra Indígena Araribóia, no Maranhão. Acompanhando uma equipe de monitores da LIEBI, pode-se observar como algumas cursistas operaram *travessias epistemológicas* entre suas “histórias locais” (MIGNOLO, 2003) e os saberes trazidos de suas experiências acadêmicas na Licenciatura. Essas *travessias* se revelavam nas estratégias utilizadas pelos tentehar para responder aos trabalhos e exercícios lançados pelos docentes durante o “tempo universidade” e que deveriam ser resolvidos no “tempo comunidade”. Na tentativa de aplicar o conceito de “capitalismo” em suas realidades locais, um conjunto de cursistas Tentehar construíram uma compreensão de que a transformação das *árvores* de suas matas em *madeira* simbolizaria um tipo de ‘capitalismo entre os Tentehar’, que, seduzidos pelo *mundo* não indígena, passariam a observar a mata como fonte de exploração e mercadoria. Seguindo a trilha das reflexões decoloniais de Mignolo (2003), é possível demonstrar com o cotidiano local dos cursistas tentehar tem sido fonte de produção de um “pensamento liminar” a partir do diálogo entre o “lá” e o “cá”, as experiências locais e os saberes acadêmicos.

Palavras-chave: Indígenas Tentehar, pensamento liminar, travessias epistemológicas.

REFLEXÕES TEÓRICAS-METODOLÓGICAS SOBRE O CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DA/NA UEMA

Marivânia Leonor Souza Furtado

Profª. Dra. do departamento de ciências Sociais/CCSA e coordenadora do Grupo de pesquisa, estudo e extensão- LIDA – Lutas Sociais Igualdade e Diversidade

Giovanna Silva Palhano

Estudante de Ciências Sociais – UEMA e integrante/pesquisadora do grupo de pesquisa LIDA

Joelson de Jesus Cardoso

Estudante de Ciências Sociais – UEMA e integrante/pesquisador do grupo de pesquisa LIDA

Tendo em vista que no ano de 2016 iniciou no estado do Maranhão um curso de Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena – LIEBI, realizamos este estudo com o objetivo de fazer uma análise a partir de “dentro”, na medida em que estes pesquisadores também fazem parte da equipe de coordenação e monitoria do mesmo. Portanto, para a construção do presente trabalho adotamos como referência a *Etnografia nos Interstícios*, proposta que busca reescrever os postulados da antropologia clássica (eurocêntrica) do sujeito pesquisador e objeto pesquisado, na medida em que propõem uma ação investigativa não dissociada da intervenção política escrita a partir de um lugar subalterno. Nesse sentido, nossas reflexões sobre a LIEBI pautadas em teóricos que discutem a *decolonialidade* apontam para a compreensão de um processo social em curso, cuja dinâmica revela a (im)possibilidade de um diálogo intercultural.

Palavras chave: licenciatura intercultural; decolonialidade

“INÉRCIA”: Experiência com a 1ª Lei de Newton

Ailton Lopes Leão Guajajara Graduando pela Licenciatura Intercultural para Educação Básica Indígena (LIEBI)/UEMA

Joseph Daniel Queiroz Viana Graduando em Engenharia Mecânica/UEMA

A Primeira Lei de Newton também conhecida como “Princípio da Inércia” aponta que a tendência dos corpos quando nenhuma força é exercida sobre eles é permanecer em seu estado natural, ou seja, repouso ou em movimento. Este trabalho foi realizado por meio de uma experiência, para compreender como a Primeira Lei de Newton pode ser aplicada no cotidiano. A experiência “moedas coladas” – torre de moedas sobre uma mesa, ou seja, estado inicial de repouso, sendo a moeda da base atingida por um objeto que retira essa moeda, porém, as moedas que sobram não mudam de lugar. A moeda atingida é a única a entrar em movimento. Esse trabalho apresenta a importância da Física, que nos ajuda a entender situações do cotidiano do mundo social, por exemplo, como uma cadeira fica parada, como a gente pode alterar o estado da cadeira, quando exercemos uma força sobre ela, e assim alterando o estado da cadeira de repouso para movimento.

Palavras chave: escolarização indígena; física

A RIQUEZA DA LÍNGUA MATERNA

Gemilene Olímpio Mariano

Ivanusa Ribeiro Carneiro

Lecileide Rosa Silva Guajajara

Graduandas pela Licenciatura Intercultural para Educação Básica Indígena (LIEBI)/UEMA

O nosso grupo tem como objetivo mostrar dois assuntos acerca da riqueza que a língua Tenetehára apresenta. Assim, vamos abordar duas questões: (i) uma acerca da morfologia e (ii) uma acerca de variação linguística. Para o assunto da morfologia, exibiremos, como exemplo, a incorporação nominal; e para a variação linguística, daremos exemplos de variações condicionadas à (a) região (diatópica) e (b) ao gênero do falante (diastrática). Nós fomos motivados a realizar este trabalho a partir do Curso de Licenciatura Intercultural na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), como forma de mostrar características da língua Tenetehára, visando não só a manutenção como também o fortalecimento de nossa cultura, língua e identidade.

Palavras chave: língua indígena; tentehar

AUMENTO DE VALÊNCIA POR MEIO DO PREFIXO COMITATIVO {-ERU}

Antônia Gatinho Guajajara

Aldenice Guajajara

Francidalva Caragiu Guajajara

Ivanete Guajajara

Melquias Guajajara

Graduandos pela Licenciatura Intercultural para Educação Básica Indígena (LIEBI)/UEMA

Esta apresentação tem como objetivo exibir uma forma de aumento de valência na língua Tenetehára (Tupí-Guaraní). Assim, quando verbos intransitivos recebem o morfema

{*eru-*}, estes predicados verbais se tornam transitivos, passando, por isso, a terem um objeto direto. Em Português, temos verbos transitivos e intransitivos, conforme, como, por exemplo, “cair” (verbo intransitivo) e “comprar” (verbo transitivo). Já em Tenetehára, via de regra, ao adicionarmos o prefixo {*eru-*} a verbos intransitivos, estes verbos passam a contar com um objeto direto. Por exemplo, *wata* “andar” e *eruwata* “andar com alguém”. Finalmente, este objeto adicionado é, geralmente, a **companhia** do sujeito, por isso, o morfema {*eru-*} é chamado de **comitativo**.

Palavras chave: língua indígena; tentehar

O USO DA LÍNGUA INDÍGENA/KANELA E DA LÍNGUA PORTUGUESA NA ALDEIA ESCALVADO.

Amarildo Jonhkrin Canela

Jailson Kenpei Canela

José João Woopoe Canela

Josuel Roctoi Canela

Graduandos pela Licenciatura Intercultural para Educação Básica Indígena (LIEBI)/UEMA

O presente trabalho foi uma construção que se deu ao longo de uma disciplina ministrada no curso de Licenciatura Intercultural para Educação básica indígena (LIEBI) da Universidade Estadual do Maranhão. A atividade que foi solicitada pela disciplina de língua indígena Timbira consistia em um mapeamento socio linguístico da aldeia Escalvado no território do povo Memörtumre-Kanela, município de Fernando Falcão (MA). Como objetivo esse trabalho buscou indentificar, a partir da atividade solicitada, os indígenas que mais falam e também escrevem na língua materna e a presença da língua portuguesa na aldeia. Conseguimos esses dados através de entrevistas com algumas famílias da aldeia e transformamos esses dados em alguns gráficos que mostram um pouco da situação da aldeia de Escalvado/Kanela.

Palavras chave: língua indígena; canela

MAPEAMENTO SOCIOLINGUÍSTICO DA ALDEIA SÃO JOSÉ/POVO KRIKATI

Edvaldo Cohhi Krikati

Sérgio E´croc Krikati

Deusina Cymtep Krikati

Graduandos pela Licenciatura Intercultural para Educação Básica Indígena (LIEBI)/UEMA

Este trabalho foi realizado na V Etapa do Tempo Comunidade da Licenciatura Intercultural da UEMA, a partir da disciplina de Língua Indígena Timbira que foi ministrada pelo professor Aldir Santos de Paula. Este trabalho teve como objetivo fazer um mapeamento sociolinguístico da aldeia São José, localizada no município de Montes Altos (MA), território pertencente ao povo indígena Krikati. Fez-se o levantamento dos dados em casas da aldeia, sobre quem eram as pessoas, idade, classificação do sexo e se falava mais a língua indígena ou língua portuguesa. Para o levantamento desses dados foram realizadas entrevistas com 150 indígenas, sendo a aldeia com um total de 700 moradores. Analisamos neste estudo que entre as faixas etárias os velhos são os que mais

dominam a língua materna, já a língua falada pelas pessoas mais jovem apresenta variações entre língua materna e o português.

Palavras chave: mapeamento linguístico; krikati

MAPEAMENTO SOCIOLÍNGÜÍSTICO DO TERRITÓRIO INDÍGENA GOVERNADOR

Ana Moreira Gavião

Maíra Bandeira Belizário Gavião

Graduandas pela Licenciatura Intercultural para Educação Básica Indígena (LIEBI)/UEMA

Este trabalho é fruto da disciplina de Língua Indígena da área de Ciência da Linguagem do curso de Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena, da Universidade Estadual do Maranhão e tem como objetivo apresentar o mapeamento sociolinguístico no Território Indígena Governador, localizado no município de Amarante do Maranhão-MA. Esta pesquisa foi realizada a partir do levantamento de dados de aproximadamente setenta famílias e classificados pela faixa etária, sexo, afim de alcançar um percentual de falantes na língua Timbira e Portuguesa e quais os fatores que favorecem ou desfavorecem o uso e aprendizado da língua Timbira.

Palavras-chave: Mapeamento Sociolinguístico, Língua Timbira, Língua Portuguesa

CANTORIA E POLÍTICA LINGÜÍSTICA LOCAL

Sérgio Vitoriano

Sebastião Bento

Lázaro Pereira da Silva

Osiel Pereira Viana

Edilene Lopes Guajajara

Marli Guajajara Sousa

Graduandos pela Licenciatura Intercultural para Educação Básica Indígena (LIEBI)/UEMA.

Esta apresentação tem como objetivo colocar em prática uma importante política linguística local. Apresentaremos o canto *Zegar ma'e wà* “Cantores”. Nós fomos motivados a produzir este trabalho a partir do Curso de Licenciatura Intercultural na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) ao tomarmos conhecimento do Parâmetro Curricular para as Escolas Indígenas (RCNei), o qual orienta que a educação a ser empregada nas escolas indígenas deve ter um direcionamento bilingue. Além disso, a Constituição de 1988 assegura que nós, indígenas, podemos e devemos utilizar nossa língua materna como primeira língua nas escolas indígenas. Nesse sentido, reconhecemos que, de fato, a utilização de nosso idioma como primeira língua no ensino realizado nas aldeias tem como resultado o fortalecimento e a manutenção de nossa cultura.

Palavras chave: educação indígena; língua materna

GRUPO DE TRABALHO 02: TERRITÓRIO E MEIO AMBIENTE

APANIEKRÁ E RAMKOKAMEKRA-CANELA: DESENVOLVIMENTO E CONFLITOS TERRITORIAIS NO CERRADO MARANHENSE

Adalberto Luiz Rizzo de Oliveira

Professor Adjunto do Departamento de Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Maranhão e coordenador do Núcleo de Etnologia e Imagem.

Nas últimas décadas, o centro-sul maranhense vivenciou intensa transformação econômica decorrente da implantação de programas e projetos de *desenvolvimento* regional voltados à exploração mineral e agroindustrial, no bojo de uma nova fronteira econômica, responsável pela expansão do agronegócio na região. Os Apaniekrá e Ramkokamekra-Canela e outros grupos indígenas tiveram, nesse período, seus territórios envolvidos pelo avanço dessa *fronteira*, que transformou fazendas e núcleos *sertanejos* em empreendimentos de cultivo da soja e outros produtos, impondo a economia de mercado na região, impactando a organização social e simbólica desses grupos. A partir de 2004, a FUNAI desenvolveu ações para a revisão demarcatória das Terras Indígenas Kanela Porquinhos, enquanto representantes políticos locais e regionais embargaram judicialmente este processo, dinamizando o potencial de conflitos interétnicos na região. Nesse período, INCRA e ITERMA realizaram a titulação de terras ‘devolutas’ e projetos de assentamento rural em benefício de ‘proprietários’ e associações sertanejas, enquanto outras agências federais, estaduais e privadas implementaram, projetos de *desenvolvimento étnico e local* junto a grupos indígenas e comunidades rurais da região. O trabalho analisa os impactos dessas ações sobre os Apaniekrá e Ramkokamekra-Canela e as respostas por estes elaboradas, através de sua organização política tradicional e do *associativismo indígena*.

Palavras-Chave: Apaniekrá e Ramkokamekra-Canela; Sertanejos; Conflitos Territoriais; Desenvolvimento Regional e Local; Revisão Demarcatória

A DINÂMICA TERRITORIAL KRĪKATI NO CONTEXTO DA REGULARIZAÇÃO FUNDIÁRIA DE SUA TERRA

Katia Nubia Ferreira Correa

Dra. em Ciências Sociais-UFMA

Os Krĩkati, é um povo falante de uma língua classificada como Timbira, da família linguística Jê, tronco Macro-jê. O seu território tradicional, localizado a leste do Tocantins (NIMUENDAJÛ, 1946) foi ocupado pela frente de expansão pastoril em meados do século XIX. A intrusão no território Krĩkati de fazendas e povoados em um processo de ocupação efetiva da terra, fez com que os Krĩkati alterassem seu modo próprio de ocupar a sua terra, a partir de uma alternância de movimentos de “espalhar” e “ajuntar”, decorrente de cisões no grupo doméstico, cujo desdobramento era a formação contínua de novas aldeias em seu território, para a fixação em uma só aldeia, a São José. Por cerca de trinta (30) anos os Krĩkati fixaram residência nessa aldeia. Esse estado particular do modo tradicional de ocupar seu território, o “ajuntamento”, só é alterado quando os

Krĩkati fazem a autodemarcação de sua terra, garantindo para eles não uma terra qualquer, mas a terra que tradicionalmente ocupam (vam). A demarcação física da TI garante aos Krĩkati a retomada da alternância dos movimentos próprios de ocupação territorial, entretanto, como a desintrusão da terra ainda não foi concluída [são quase vinte dois anos de tentativa de retirada de invasores da terra), tais movimentos são afetados por essa situação de insegurança territorial. É nesse contexto que o presente trabalho pretende refletir a territorialidade Krĩkati.

Palavras-chave: Terra Indígena. Demarcação. Territorialidade. Krĩkati.

MEIO AMBIENTE: O LIXO NA ALDEIA VELHA

Ruth Parkrit Canela

Graduanda pela Licenciatura Intercultural para Educação Básica Indígena (LIEBI)/UEMA.

O lixo é um dos fatores que prejudica o meio ambiente, pois ele é capaz de gerar a poluição do solo, das águas, além da poluição atmosférica. Este trabalho partiu da análise de uma atividade realizada com as pessoas da Aldeia Velha sobre a consequência do lixo para o meio ambiente para diminuir o número produzido. A queima de lixo é muito utilizada na comunidade Aldeia Velha, povo Canela, mas isso também é prejudicial, pois a queimada libera gases nocivos à atmosfera, deixa o solo pobre e desperdiça materiais recicláveis. Para realizar esse trabalho, foi reunida a comunidade para uma palestra, seguida de aula prática, que participaram alunos, professores e outros membros, para coletar o lixo da aldeia. A preservação da natureza é muito importante, mas, principalmente para os que trabalham com plantio, é um dever cuidar do meio ambiente.

Palavras chave: meio ambiente; lixo; aldeia canela

ÁGUA FONTE DE VIDA

Rubens Abílio Gavião

Graduando pela Licenciatura Intercultural para Educação Básica Indígena (LIEBI)/UEMA

Grande parte do nosso corpo é formado por água e precisa ser repostada para manter o bom funcionamento do nosso organismo. A água então é a fonte da vida. Este trabalho apresenta as formas de evitar o desperdício da água utilizadas na Aldeia Rubiácea, povo Gavião, Terra Indígena Governador, e conscientizar sobre o desperdício desse recurso natural, adotando assim uma atitude voltada para conservação e uso consciente. Na aldeia Rubiácea, a água funciona através de poço artesiano, uma das formas de evitar o desperdício de água é não deixar a torneira ligada e evitar quebrar o cano da torneira. Nas atividades domésticas como lavar roupa e lavar louça se utiliza só o necessário de água para evitar o desperdício. Em todo mundo se enfrenta o problema de escassez de água, por isso é tão importante preservação desse recurso natural.

Palavras chave: meio ambiente; água; aldeia Rubiácea

DIABETES NA ALDEIA ESCALVADO – POVO CANELA

Vladmir Rodiporo Canela

Graduando pela Licenciatura Intercultural para Educação Básica Indígena (LIEBI)/UEMA.

O diabetes é uma doença que acontece porque o pâncreas não é capaz de produzir insulina. Na população indígena, o número de casos vem aumentando, isso se dá pelos problemas sociais associados ao consumo de alimentos industrializados e ao contato cada vez mais frequente com a população urbana, o que também contribui para o aparecimento de outras doenças crônicas. O diabetes vem preocupando cada vez mais os órgãos de saúde pelo grande aparecimento de casos e é importante analisar este problema visto a falta de estudos locais na comunidade Canela – Aldeia Escalvado. Segundo os moradores mais antigos da comunidade, os casos de diabetes em outras etnias/povos indígenas são identificados desde os anos 90 e segundo o agente de saúde, são 30 casos de diabetes atualmente na aldeia Escalvado. A partir da pesquisa realizada, observou-se que a chegada dos alimentos industriais está relacionada ao aparecimento de casos de diabetes no povo Canela. Portanto, a comunidade necessita de mudanças nos hábitos alimentares, voltando a consumir mais os alimentos produzidos por ela e trabalhos educativos para explicar o problema da doença.

Palavras chave: saúde indígena; diabetes, aldeia canela

RESISTÊNCIA INDÍGENA NO MARANHÃO: OS MECANISMOS DA CONQUISTA NA ATUALIDADE TENTEHAR/GUAJAJARA

Magno Guajajara Graduando na Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena na Universidade Estadual do Maranhão

Este trabalho é fruto de uma atividade da disciplina “Colonização do Território Ameríndio” do Curso de Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena – UEMA e tem como objetivo problematizar os três mecanismos da conquista e a invasão da América que está presente na análise do estudo de Ruggiero Romano (1995). Para o autor, *a espada*, *a cruz* e *a fome* são mecanismos de conquista que aqui serão utilizados para compreender a atualidade da questão territorial Tentehar/Guajajara. Segundo Romano (1995), a *espada* representa a “derrota” dos povos indígenas. É possível dizer que para os Guajajara, a espada representa toda uma desapropriação da cultura, da vida e do território do povo dono legítimo desta terra. Já o elemento da *cruz*, segundo o autor, representa a imposição religiosa, que na realidade dos Tentehar vai mais além, uma vez que essa imposição destrói a cultura e demoniza seus costumes. Por fim, a *fome*, que para Romano representa a morte e expulsão de suas terras. Nesse sentido, para os Tentehar/Guajajara, a fome significa algo além da palavra, pois significa a perda de suas terras, negação de sua origem e de sua cultura. Nesse sentido, exercendo a nossa territorialidade e mantendo a história dos nossos antepassados vivos, resistimos a todos os mecanismos de dominação colonial que se atualizam até os dias de hoje.

Palavras-chave: A Cruz; A Espada; A Fome; Resistência.

“FOI PEGA NO MATO A CACHORRO”: análise das narrativas sobre os povos indígenas da Baixada Maranhense

Josinelma Ferreira Rolande Bogéa

Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA. Membro do Grupo de Pesquisa coordenado pela Profa. Dra. Elizabeth Maria Beserra Coelho, intitulado Estado Multicultural e Políticas Públicas

Esta pesquisa é uma análise acerca da presença indígena na Baixada Maranhense, tentando compreender como as narrativas sobre os povos indígenas da Baixada constituem as identidades da região. A pretensão é fazer uma etnohistória da Baixada Maranhense a partir de memórias que serão buscadas em arquivos, no Jornal Cidade de Pinheiro, na arqueologia e nos relatos dos moradores das localidades pesquisadas. Buscando em livros, jornais e relatos sobre a presença indígena em Pinheiro-MA, deparei-me com um número considerável de informações que reconstrói a imagem de uma “Baixada Indígena”. Nessa busca por dados já aparecem números significativos de pessoas que se autodefinem parentes de índios, bem como relatos da presença indígena até meados da década de 1950 nos municípios de Pinheiro, Presidente Sarney e Pedro do Rosário. Essas localidades até a década de 1990 configuravam-se como um único município, Pinheiro. Outra fonte inesgotável de dados será o Jornal Cidade de Pinheiro, o qual reúne muitas informações sobre “invasões” indígenas a povoados pertencentes a Pinheiro, Viana, São Bento, Santa Helena. A partir dessa fonte será possível traçar alguns deslocamentos e visitar tais locais para realizar etnografias. Com esta pesquisa pretende-se coletar novos dados para uma reconstituição da Baixada Maranhense a partir do protagonismo indígena. As ditas chamadas histórias oficiais insistem, geralmente, em narrar os primórdios da região com a chegada de fazendeiros em busca de pasto para gado. Porém, ao final desta pesquisa pretendo que a Baixada Maranhense tenha sua história contada também a partir da presença indígena.

Palavras-chave: Povos indígenas. Etnohistória. Identidades. Baixada Maranhense.

PROCESSO DE REAFIRMAÇÃO ÉTNICA KRENYÊ

Monica Ribeiro Moraes de Almeida

Professora da UFMA

monicarma@gmail.com

Os Krenyê perderam seu território em meados do século XIX, desde então passaram a viver de forma dispersa, nas terras de outros povos ou em cidades do interior do Maranhão. No início do século XX, um grupo de Krenyê passou a exigir do Estado reconhecimento da sua identidade étnica e demarcação de uma Terra para o povo. Neste trabalho, refaço a trajetória empreendida pelos Krenyê, a partir da fuga de seu território, buscando entender como os Krenyê representam os diferentes deslocamentos e de que modo os diferentes contextos sociais, culturais e políticos se articulam ao processo de (re)organização social e ajudam o movimento de demanda por direitos.

Palavras chave: dispersão, trajetória, reorganização social

GRUPO DE TRABALHO 03: SABERES INDÍGENAS: mitos, rituais e festas

MITO DE ORIGEM: FESTA DO MOQUEADO

João Sampaio Lopes Guajajara

Graduando pela Licenciatura Intercultural para Educação Básica Indígena (LIEBI)/UEMA

Os mitos são histórias contadas por povos como parte de sua cultura, e são passadas de geração em geração. Na aldeia Ypú, conta-se o mito de origem da Festa da Menina Moça, suas cantorias e o moqueado. Este trabalho visa apresentar a origem da Festa da Menina Moça, ritual de passagem dos povos Guajajara, para isso, foram feitas entrevistas com membros da comunidade. A origem da festa se deu através da história de dois irmãos, em que um morreu devido ter desobedecido uma lei da natureza e por isso ele foi comido por animais que eram atraídos para uma árvore e seu irmão foi procurar pelo corpo através do seu sangue derramado. O sangue levou ao corpo do seu irmão, onde se fazia uma festa. Devido a isso, a comemoração foi incorporada e passada de geração em geração. Muitas festas comemorativas têm sua origem em mitos que são importantes para preservar a memória e identidade da comunidade.

CAÇADA: UMA PRÁTICA IMPORTANTE PARA OS TENTEHAR

Alessandra Bento de Almeida Guajajara

Antoniél Rosa Félix Guajajara

Eduardo Guajajara Amorim

Joelson Pereira Guajajara

Graduandos do Curso de Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena - UEMA.

Esta pesquisa foi realizada durante a disciplina de Formação do Conhecimento Científico Geográfico no curso de Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena-UEMA e tem como objetivo mostrar a importância da caçada para o nosso povo, bem como as formas pelas quais são praticadas e o papel da Mulher neste processo. Através de conhecimentos já adquiridos com nossos pais, avós, tios(as) e entrevistas com os mais velhos foi possível coletar informações que especificam essa prática da caçada, sendo esta realizada como uma atividade corriqueira ou como uma etapa da festa da menina moça. Cabe ressaltar que a caçada vem sendo pouco desenvolvida mediante as situações (conflitos) territoriais dificultando tanto para a busca de alimentos e para a realização das festas de iniciação.

Palavras-chave: Caçada; Menina-Moça; Mulher.

ENTRE AS CAÇAS E O CAÇADOR – COMENTÁRIOS SOBRE A CAÇA A PARTIR DOS GAVIÃO PYHCOP CATIJI (AMAZÔNIA MARANHENSE)

Maycon Melo

Professor do UNICEUMA

mayconmelodoc@gmail.com

Para os Gavião Pyhcop catiji, povo Timbira e falante do tronco Jê que vive na Amazônia maranhense, os animais são como pessoas que antes mesmo de se tornarem alimento podem adoecer e matar um ser humano que com eles estabeleça uma relação desastrosa. O objetivo do resumo é apresentar e iniciar uma discussão sobre os conhecimentos dos caçadores gavião acionados no ato de caçar. Os comentários que trago são trechos retirados de minha tese, uma etnografia que desenvolvo com os Gavião desde 2014, durante este tempo morei 12 meses na Aldeia Governador (TI Governador), atuando como pesquisador, videomaker, indigenista e professor. Os caçadores gavião recorrem a uma classificação própria do reino animal, a resguardos e a remédios na busca de tornar a caça, um ser dotado de agentividade no mundo ameríndio, em comida. Ao se aproximar do modo de pensar e agir das caças através destes conhecimentos os caçadores do povo gavião tanto garantem o sucesso em conseguir alimento, quanto mantém sua condição de humanidade na relação com os animais dentro e fora da floresta.

Palavras chave: Caça, Amazônia, Gavião Pyhcop catiji.

A DANÇA INDÍGENA E A EDUCAÇÃO FÍSICA: OS RITUAIS DO POVO GAVIÃO E A DANÇA ENQUANTO POSSIBILIDADE DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL.

Ludmilla Maciel de Oliveira

Academica do curso de educação Física, Universidade CEUMA.

ludymates@gmail.com

Maycon Melo

Universidade Ceuma – UNICEUMA

mayconmelodoc@gmail.com

Legalmente o ensino da História e Cultura Indígena é obrigatório nas escolas, inclusive nas aulas de Educação Física, mas na prática não é isso que ocorre. O objetivo do resumo foi investigar os sentidos da dança indígena entre o povo Gavião, que vive na Amazônia maranhense, destacando os contextos sociais que estão relacionados e os processos educativos envolvidos. No campo educacional sabemos que a dança a dança condensa em si elementos culturais de um determinado povo ou grupo social, assim como toda ação humana, a dança revela no corpo, através de uma “técnica corporal”, relações sociais impressas por um determinado grupo ou sociedade. A metodologia utilizada foi descritiva, com abordagem qualitativa e utilizará de revisão bibliográfica nas bases de dados Scielo e Lilacs, utilizando as palavras: Danças Índigenas, Gavião Pyhcop catiji, Educação Física. Podemos considerar que a dança nos rituais Gavião envolvem processos educativos que estão relacionados a transmissão de conhecimentos sobre as relações parentais e de matrimônio, sobre o mundo cosmológico e aspectos da política indigenista. A dança é uma forma de conhecimento que integra metodologias e teorias educacionais, pensá-la no contexto indígena permite visualizar propostas pedagógicas na Educação Física que ampliem na escola o conhecimento sobre a importância da diversidade etno-cultural na constituição do país.

Palavras-chave: Danças indígenas, Gavião *Pyhcop catiji*, Educação Física

RESGUARDO DO POVO GAVIÃO

Paulo Belizário Gavião

Licenciado em Educação Intercultural Indígena, Universidade Federal de Goiás.

O presente trabalho trata da questão dos tipos de resguardo do povo Gavião e a mesma visa fortalecer e incentivar as principais práticas de resguardo dos nossos anciões. Vejo que algumas dessas práticas continuam fortemente presente no nosso meio e algumas delas necessitam de incentivo para que possamos cada dia mais fortalecer outros. E é com imenso prazer que apresento o ritual de Resguardo do Povo Gavião, resultado da minha pesquisa feita com muita dedicação e carinho. O referido tema faz parte de um ritual muito bonita e sagrada para o nosso povo. Pois a mesma é praticada durante a gravidez, durante o nascimento de uma criança, na cirurgia de um indivíduo, na doença apresentada em um indivíduo, na menstruação de uma mulher, na plantação de roça, na picada de cobra e para alguém que quer ser um bom atleta, ou que pretende ser um bom corredor entre outros.

Palavras chave: Resguardo, doença, Gavião

PRÁTICAS DE RESGUARDOS DA GESTAÇÃO E PRIMEIRO ANO DE VIDA DE CRIANÇAS DO POVO GAVIÃO: EDUCAÇÃO FÍSICA E SAÚDE

Verônica Nunes Pinheiro

Lucyávila de Carvalho Sousa

Maycon Melo

Professor UNICEUMA

A análise desse estudo versa sobre quais as práticas são utilizadas nos resguardos da gestação e primeiros anos de vida de crianças indígenas do povo Gavião, que vive na Amazônia maranhense. Trata-se de uma pesquisa descritiva e exploratória de revisão bibliográfica e de análise qualitativa que visa destacar as práticas corporais existentes nestes cuidados. Os Gavião utilizam um modelo terapêutico tradicional constituído de resguardos alimentares e sexuais, com duração específica voltados ao homem e a mulher, que levam em consideração conhecimentos sociais e cosmológicos do povo. Estes cuidados têm a finalidade de promoção de saúde para suas crianças, pais e mães, que procuram tornar o corpo forte, belo e sábio, prevenindo a criança das enfermidades e da morte. Os cuidados são transmitidos de geração a geração, alguns deles, como a evitação sexual, não são mais seguidos com tanto rigor, no entanto, os resguardos são uma prática extremamente atual entre os jovens que se tornam pais. Tratando-se na Educação Física a cultura corporal indígena presente nos resguardos da gestação e primeiros anos de vida do povo Gavião, iniciamos a construção de um conhecimento aprofundado acerca das medidas que promovem saúde entre povos indígenas, que por lei deveriam ser garantidas suas especificidades culturais tanto na Educação, quanto na Saúde.

Palavras chave: Resguardo, Saúde, Gavião *Pyhcop catiji*

AS TRANSFORMAÇÕES HISTÓRICAS NO RITUAL DE RUURUT: ASPECTOS ETNOGRÁFICOS DO CERIMONIAL DE INICIAÇÃO DE JOVENS INDÍGENAS PYHCOP'CATIJI/GAVIÃO.

Deylane Barros P. Pinto

Acadêmica indígena graduada em História pela UFT

O presente trabalho trata do ritual de reclusão e confirmação dos nomes pessoais denominado *Ruurut*, realizado pelo povo indígena *Pyhcop'catiji/Gavião*, habitante da Terra Indígena Governador, no município de Amarante do Maranhão (MA). Busca-se apresentar e descrever as quatro fases desse rito de passagem, fazendo uma breve discussão sobre as transformações históricas ocorridas nele. O objetivo desse trabalho é contribuir para o entendimento destas transformações e, por conseguinte, da sociedade *Pyhcop'catiji*. Através do registro e análise de entrevistas e fontes históricas e bibliográficas, são apresentadas informações sobre os processos de mudança nos aspectos tradicionais deste povo e na continuidade dos rituais.

Palavras chave: Ritual, Ruurut, Gavião Pyhcop'catiji

NARRATIVAS BIOGRÁFICAS DOS POVOS INDÍGENAS DO MARANHÃO: A IMPORTÂNCIA DAS PARTEIRAS NAS T.I. PINDARÉ E T.I. CANA BRAVA

Ana Maria Sousa Guajajara

Antonia Rainara Rodrigues de Souza

Evandra Viana Guajajara

Jacinta Rodrigues Guajajara

Maria José Guajajara Oliveira

Graduandas da Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena da Universidade Estadual do Maranhão.

Este trabalho tem como objetivo mostrar a importância que as parteiras tinham na T.I. Pindaré e que permanecem tendo na T.I. Cana Brava do povo indígena Tentehar/Gujajara. Através de entrevistas com parentes de pessoas que tiveram a oportunidade de nascer através dessa prática, foi possível coletar algumas informações que ajudaram a conhecer como era desenvolvida essa prática nas T.I.s Pindaré e Cana Brava. Esta pesquisa revelou o papel fundamental da parteira na vida de mulheres ao dar à luz e também como elas ensinavam através de conhecimentos tradicionais, como cuidar da criança recém-nascida, sobre a alimentação da mãe do bebê e sobre os cuidados que os pais deveriam ter durante o resguardo.

Palavras-chave: parteiras; T.I. Pindaré; T.I. Cana Brava.

TEP JARIKWA: “A FESTA DO PEIXE” ENTRE OS CANELA DA TERRA INDÍGENA MEMÕRTUMRE – MA

José Carlos Jite Sobrinho Canela

Graduando na Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena da Universidade Estadual do Maranhão

Cliciane Costa França

Graduada em Ciências Sociais – UEMA e mestre em Cartografia Social – PPGCSPA/UEMA

Este trabalho, de caráter ensaístico, trata da descrição de uma “importante festa” realizada pelos Canela da Terra Indígena Memörtumre, no município de Fernando Falcão-MA. Buscamos aqui apresentar os principais ritos que envolvem a construção do *Tep Jarikwa*, a “festa” que envolve a consagração de homens e mulheres Canela para funções sociais e políticas distintas ao longo das suas vidas. Discutimos também sobre como se configura a instituição dos rapazes Canela como sendo “bons corredores e caçadores”, apontando, por conseguinte, o caráter educativo dos ritos para moças solteiras que recebem aconselhamentos das mulheres casadas, durante o ritual. Assim, tomando por base as observações realizadas na aldeia Escalvado, e as nossas próprias anotações e vivências acerca dessa “festa”, descrevemos sobre o processo do ritual que José Carlos Jite Sobrinho Canela – um dos autores deste trabalho – está passando, tendo como objetivo analisar a maneira como o povo Canela afirma a sua identidade, mediante a manutenção de rituais, que revelam diversos aspectos da organização política e social do referido grupo a que ele pertence.

Palavras-chave: ritual; canela; identidade; organização política.

RELAÇÕES INTERÉTNICAS, CERIMONIAIS ENTRE OS GAVIÃO KYIKATEJÊ DO PARÁ E OS GAVIÃO PYKOBJÊ DO MARANHÃO

Concimar Okitidi Sompre

estudante indígena do curso de Medicina da Universidade Federal do Pará; presidente da Liga Acadêmica de Saúde Indígena do Pará (LASIPA).

João Damasceno Figueiredo Jr

Coordenador do Setor de Etnologia do Centro de Pesquisa de Arqueologia do Maranhão

O presente resumo, consubstancia-se em um exercício inicial de trabalho de pesquisa com os povos indígenas Gavião Pykobjê do Maranhão e Gavião Kyikatejê do Pará, a partir de um processo de ampliação de uma rede de relações, entres estes dois povos, que vêm se consolidando ao longo dos últimos dois anos, principalmente durante as realizações de encontros cerimoniais, como exemplo, a Festa da Castanha. Conforme tivemos a oportunidade de observar em recentes incursões nas aldeias destes povos indígenas, tais relações se evidenciam através de uma rede de trocas cerimoniais; ajuda mútua; casamentos; rituais realizados conjuntamente; compartilhamento de conhecimentos culturais e de modos de vida em ecossistemas diferenciados, além de relações de troca dentro de um sistema com uma economia extrativista. A Festa da Castanha (*Parxôkaxuwa Amijikin*) ou jogos da festa da castanha é um grande festival, que é organizada pelo povo Gavião Kyikatejê, sob a liderança do cacique Pepkrakte, o Zeca Gavião. A aldeia está na Terra Indígena Mãe Maria, localizada na BR 222, km 25, entre os municípios de Marabá e Bom Jesus de Tocantins, ambos no estado do Pará. A programação festa em 2018 incluía venda de artesanatos, torneios de futebol, competição de arco e flecha, cabo de guerra, corrida com tora, corrida de velocidade, além de outras modalidades disputadas pelos diferentes povos convidados, dentre os quais estavam: Gavião Pykobijê e Canela, do Maranhão; Apinajé e Xerente do Tocantins, além de outros povos do Pará. No entanto, um acontecimento trágico para a aldeia anfitriã, mudou completamente o direcionamento do festival.

Palavras chave: relações interétnicas; rituais; Pykobjê; Kyikatejê

CACIQUE GUERREIRO: A história de Francisco Milhomem

Conrado Mantohe Krikati

Diolina Jo'hyh Krikati

Graduando pela Licenciatura Intercultural para Educação Básica Indígena (LIEBI)/UEMA

Esta pesquisa narra a história do Guerreiro Krikati Francisco Milhomem, que foi um cacique que uniu o povo Krikati com muito esforço e persistência em um só lugar, para formar uma só aldeia, que hoje é conhecida como a Aldeia Grande. Essa pesquisa foi realizada através de uma entrevista com o filho de Francisco Milhomem que conta a história do pai. A importância de realizar este trabalho é contar a história dos povos indígenas pelos próprios indígenas e para os não indígenas conhecerem os fatos reais das histórias indígenas e ainda ajudar a levantar novas lideranças para lutar pelos direitos da comunidade e fortalecer a união do povo Krikati e mostrar que a memória é fundamental para manter vivo os nossos heróis.

Palavras chave: memória indígena; liderança krikati