



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
CENTRO DE CIÊNCIAS INTEGRADAS (CCI) ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE CULTURA E TERRITÓRIO
(PPGCULT)

MARCOS DA SILVA FARIAS

**PRÁTICAS INTERCULTURAIS E TRAJETÓRIAS SOCIOESPACIAIS
DOS/AS ALUNOS/AS INDÍGENAS APINAJÉ NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
NORTE DO TOCANTINS – UFNT DO CENTRO DE EDUCAÇÃO, HUMANIDADE E
SAÚDE EM TOCANTINÓPOLIS.**

ARAGUAÍNA-TO
2023

MARCOS DA SILVA FARIAS

**PRÁTICAS INTERCULTURAIS E TRAJETÓRIAS SOCIOESPACIAIS
DOS/AS ALUNOS/AS INDÍGENAS APINAJÉ NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
NORTE DO TOCANTINS – UFNT DO CENTRO DE EDUCAÇÃO, HUMANIDADE E
SAÚDE EM TOCANTINÓPOLIS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCult), da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Campus de Araguaína, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Estudos de Cultura e Território.

Linha de Pesquisa: Paisagens, Narrativa e Linguagens

Orientadora: Profa. Dra. Kênia Gonçalves Costa

**ARAGUAÍNA-TO
2023**

MARCOS SILVA FARIAS

**PRÁTICAS INTERCULTURAIS E TRAJETÓRIAS SOCIOESPACIAIS
DOS/AS ALUNOS/AS INDÍGENAS APINAJÉ NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
NORTE DO TOCANTINS - UFNT DO CENTRO DE EDUCAÇÃO, HUMANIDADE E
SAÚDE EM TOCANTINÓPOLIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCult), da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Campus de Araguaína, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Estudos de Cultura e Território.

Data de aprovação: ____ / ____ / ____

Banca Examinadora

Profa. Dra. Kênia Gonçalves Costa (Orientadora)

Profa. Dra. Rejane Cleide Medeiros de Almeida (Avaliadora Interna)

Prof. Dr. Ubiratan Francisco de Oliveira (Avaliador Interno)

Prof. Dr. Uvanderon Vitor da Silva (Avaliador Externo)

Araguaína-TO

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

D229p da Silva Farias, Marcos.
PRÁTICAS INTERCULTURAIS E TRAJETÓRIAS SOCIOESPACIAIS
DOS/AS ALUNOS/AS INDÍGENAS APINAJÉ NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS - UFNT DO CENTRO DE
EDUCAÇÃO, HUMANIDADES E SAÚDE EM TOCANTINÓPOLIS. / Marcos
da Silva Farias. – Araguaína, TO, 2024.
112 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins –
Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em
Estudo de Cultura e Território, 2024.
Orientadora : Kênia Gonçalves Costa

1. Povo Apinajé. 2. Interculturalidade. 3. Trajetórias Socioespaciais. 4.
Universidade. I. Título

CDD 306

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer
forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte.
A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184
do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da
UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo analisar as trajetórias socioespaciais, e práticas interculturais dos/as estudantes indígenas Apinajé na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) no território acadêmico da cidade de Tocantinópolis (TO). Parto da pesquisa qualitativa, utilizando entrevistas para obter a narrativa e observar as trajetórias socioespaciais dos/as acadêmicos/as indígenas Apinajé. O fato observado que nos últimos anos os/as alunos/as indígenas Apinajé, passaram a ocupar espaços acadêmicos do campus de Tocantinópolis (TO). Situo o referencial teórico, pautando a decolonialidade, como prática de educação transformadora, através dos seguintes teóricos: Mignolo (2003) e Quijano (2005) e nos estudos interdisciplinares pautados na cultura, trajetórias socioespaciais e território através dos seguintes estudiosos: Pombo (2004), Bhabha (1998), Cirqueira (2008) e Saquet (2007). Por meio da pesquisa bibliográfica, ficam nítidas as mudanças sociais, territoriais, educacionais e culturais da etnia Apinajé ao longo dos contatos interétnicos, pois a inserção desse povo na educação superior mostra as novas trajetórias socioespaciais que essa etnia vem estabelecendo nas últimas décadas. Sendo assim a principal problemática que este trabalho alude é compreender como são construídas as práticas interculturais e trajetórias socioespaciais dos/as discentes indígenas Apinajé na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT).

Palavras chaves: Povo Apinajé; Interculturalidade; Trajetórias Socioespaciais, Universidade.

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze the socio-spatial trajectories, and intercultural practices of the Apinajé indigenous students at the Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) in the academic territory of the city of Tocantinópolis (TO). I start from qualitative research, using interviews to obtain the narrative and observe the socio-spatial trajectories of Apinajé indigenous scholars. It has been observed that in recent years the Apinajé indigenous students have begun to occupy academic spaces on the Tocantinópolis (TO) campus. Situation or theoretical reference, guiding decoloniality, as a practice of transformative education, through two following theorists: Mignolo (2003) and Quijano (2005) and our interdisciplinary studies guided in culture, socio-spatial trajectories and territory through two following scholars: Pombo (2004), Bhabha (1998), Cirqueira (2008) and Saquet (2007). By means of bibliographical research, we can clearly see the social, territorial, educational and cultural changes of the Apinajé ethnic group over the long two inter-ethnic contacts, because the insertion of the population in higher education shows the new socio-spatial trajectories that this ethnic group has been establishing in recent decades. The main problem that this work alludes to is understanding how intercultural practices and socio-spatial trajectories were constructed by Apinajé indigenous students at the Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT).

KEYWORDS: Apinajé People; Interculturality; Socio-spatial Trajectories, University.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1** - Desdobramento da Colonialidade do poder26
- Figura 2** - Palmeira do Babaçu39
- Figura 3** - Roça de mandioca41
- Figura 4** - Preparação do bolo de carne42
- Figura 5** - A liderança Dona Maricota43
- Figura 6** - Roça em meio dos babaçuais45
- Figura 7** - Joanita da roça49
- Figura 8** - Casas da Aldeia São José em janeiro de 200853
- Figura 9** - Toras de Buriti56
- Figura 10** - Preparação da festa57
- Figura 11** - O Cacique Zé Cabeludo servindo comida aos corredores da Tora57
- Figura 12** - Movimento pela pavimentação da TO-12659
- Figura 13** - Escola Estadual Indígena Mãtyk71
- Figura 14** - Escola Estadual Indígena Tekator72
-
- Mapa 1** - Localização do território Apinajé37
- Mapa 2** - Aldeias Apinajé54

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Escolas indígenas no território Apinajé66

Quadro 2 - Panorama situacional dos indígenas Apinajé do curso de Pedagogia no campus de Tocantinópolis da UFT (2005-2014)76

Quadro 3 - Panorama situacional dos indígenas do curso de Ciências Sociais no campus de Tocantinópolis da UFT (2007-2014)77

Quadro 4 - Panorama situacional dos indígenas Apinajé do curso de Educação do Campo no campus de Tocantinópolis da UFT no vestibular de 2014/01 (ano de implantação do referido curso)77

Quadro 5 - Alunos/as matriculados na UFNT como cotistas (2015 – 2023)78

Quadro 6 - Perfil dos entrevistados80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEHS – Centro de Educação, Humanidades e Saúde

DRE – Diretoria Regional de Ensino

FUNAI – Fundação Nacional dos Povos Indígenas

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MP- Medida Provisória

STF- Supremo Tribunal Federal.

TI- Território Indígena

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFNT- Universidade Federal do Norte do estado do Tocantins

UFT- Universidade Federal do Tocantins

UNITINS – Universidade Estadual do Tocantins

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
2	PERSPECTIVA TEÓRICA QUE ORIENTA A PESQUISA	20
2.1	COLONIALISMO X COLONIALIDADE	26
2.2	O MULTICULTURALISMO E A DECOLONIALIDADE	27
2.3	DECOLONIALIDADE E INTERCULTURALIDADE	31
3	CONTEXTO HISTÓRICO, SOCIAL, CULTURAL E TERRITORIAL DA ETNIA APINAJÉ	35
3.1	HISTÓRIA E TERRITÓRIO APINAJÉ	35
3.2	SUSTENTO E MANUTENÇÃO QUE VEM DA TERRA	41
3.3	RELIGIOSIDADE E INFLUÊNCIA BRANCA NO DESENVOLVIMENTO DO POVO APINAJÉ	46
3.4	RELAÇÕES CONFLITUOSAS E HABITAÇÃO	49
3.5	ASPECTOS ATUAIS DA ETNIA APINAJÉ	54
3.6	O CORPO COMO FATOR DETERMINANTE PARA A INCLUSÃO CULTURAL E SOCIAL	60
4	ASPECTOS EDUCACIONAIS DA ETNIA APINAJÉ	62
4.1	ACESSO DOS POVOS INDÍGENAS APINAJÉ NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS	73
5	DA ALDEIA A CIDADE: COM A PALAVRA OS/AS DISCENTES INDÍGENAS APINAJÉ	80
5.1	HISTÓRIA DE VIDA E COTIDIANO NA ALDEIA	81
5.2	CONTATO COM A UFNT	83
5.3	INGRESSO NO CURSO	85
5.4	PERCURSO ATÉ A UNIVERSIDADE	86
5.5	RELAÇÃO COM OS ALUNOS NÃO INDÍGENAS	87
5.6	RELAÇÃO COM OS PROFESSORES	89
5.7	AUXÍLIO FINANCEIRO	91
5.8	PERSPECTIVA DE FUTURO	93
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
	REFERÊNCIAS	98
	ANEXOS	103

1 INTRODUÇÃO¹

Antes de adentrarmos na dissertação propriamente dita, penso ser importante apresentar um pouco de minha trajetória e como nasceu o interesse pelo tema que será desenvolvido neste trabalho. Acreditando que todo nosso percurso de vida reflete em nossos interesses e nossos trabalhos apresento um pouco de minha história até chegar neste mestrado.

O meu nome é Marcos da Silva Farias, nascido em 22 de junho de 1988 na cidade de Araguaína, na época pertencente ao estado de Goiás, a qual passou a integra-se ao Tocantins em outubro do mesmo ano com promulgação da Constituição Federal.

Minha infância, assim como a da maioria dos brasileiros, foi bastante difícil. Sou o filho mais velho de uma família de 3 irmãos. Fomos criados por mãe solo, a qual teve que se desdobrar em vários empregos para conseguir suprir a casa. Apesar das dificuldades, minha mãe sempre nos motivou a estudar, pois ela sempre acreditou na educação como agente de transformação social e mudança de vida.

Iniciei meus estudos em escola da rede privada, mas a partir do 3º ano do Ensino Fundamental ingressei na rede pública, da qual me orgulho muito. No ano de 2005 concluí o Ensino Médio no CEM Castelo Branco, na cidade de Araguaína-TO. Após isso, fiquei um bom tempo longe da sala de aula, e ponho um pouco do peso disso em mim por acreditar que o Ensino Superior era um verdadeiro “bicho de sete cabeças”, algo bastante complexo e que não estava ao alcance de todos.

Em 2011, incentivado por minha mãe e, tendo como exemplo uma das minhas irmãs, que outrora havia sido aprovada em um concurso público estadual, resolvi adentrar no mundo dos concursos públicos no qual logrei êxito e trabalhei por um período de pouco mais de 3 anos, na prefeitura do município de Araguaína no cargo de vigilante, saindo para assumir um outro concurso (Técnico em Defesa do Consumidor - PROCON/TO).

Em 2017, iniciei minha graduação no Curso Superior Tecnólogo em Gestão Financeira, pela Universidade Anhanguera, e naquele mesmo ano prestei o concurso da Universidade Federal do Tocantins para a carreira dos Técnicos Administrativos em Educação, sendo convocado para assumir o cargo no ano de 2018 no campus de Tocantinópolis.

Durante minha estadia na cidade de Tocantinópolis (TO), notei que o campus de Tocantinópolis possuía um número representativo de discentes indígenas, além de presenciar muitos Apinajé na cidade de Tocantinópolis (TO), principalmente no comércio e nos

¹ O trabalho está formatado conforme as normas estabelecidas pelo manual de normalização da UFNT.

campeonatos municipais. Entre os times que concorrem ao campeonato municipal de futebol amador de Tocantinópolis, posso citar o Aldeia Abacaxi, Riomar, Associação União Futebol Clube, Rio Verde, Alto Esporte, Apinajé, Karibe e Aldeia Mariazinha. Ainda em 2018. Passei a conhecer alguns alunos e construir amizades, no qual relatavam as dificuldades de deslocamento para a universidade, as questões voltadas para a língua portuguesa durante as aulas, sendo um dos empecilhos para a aprendizagem. Alguns relatos destacavam um distanciamento da universidade com a cultura Apinajé, e falta de compreensão de alguns professores/as com os/as alunos/as, como as especificidades culturais, do luto e deslocamentos territoriais.

No ano de 2019, ocorreu o evento I Encontro das Culturas Indígenas na UFT, no dia 30 de outubro, naquela ocasião o campus possuía 33 alunos(as) indígenas matriculados nos cursos de Pedagogia, Ciências Sociais, Educação Física e Educação do Campo. O objetivo do evento foi realizar um intercâmbio cultural dos estudantes indígenas Krikati, Xerente, Guajajara e Apinajé matriculados no campus. Participei do evento como ouvinte, acompanhando a programação, rituais, falas e mesas redondas.

Após essas experiências, tive interesse em desenvolver esta pesquisa acadêmica intitulada “Práticas Interculturais e Trajetórias Socioespaciais dos/as alunos/as Indígenas Apinajé da Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT do Centro de Educação, Humanidade e Saúde em Tocantinópolis”.

Nas últimas décadas a educação brasileira vem discutindo várias pautas no que tange a educação indígena, como nos aspectos interculturais e decoloniais tal qual destacam Nazareno (2017) e Quijano (2000). Nesse contexto analiso essa problemática a partir da realidade dos/as alunos/ indígenas/as Apinajé na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) campus de Tocantinópolis (TO), localizada na região conhecida como Bico do Papagaio,² no norte do estado do Tocantins. Segundo Rutileia Lima Almeida (2010) o Bico do Papagaio é uma zona de confluência com os estados do Maranhão e Pará, que através de um canal, via Belém-Brasília, possibilita o acesso, para pessoas, mercadorias e informações do Centro-sul ao Norte do País. Trata-se de uma microrregião político-administrativa composta por 25 municípios (ALMEIDA, 2010). Para Oliveira (2019) essas microrregiões, como a do Bico do Papagaio, possuem os piores índices de desenvolvimento, de pobreza elevado, falta de investimento em infraestrutura, escassa atividade econômica, e a atividade de trabalho provém geralmente do

² Conhecida por ter formato de um papagaio.

município, a população na sua grande maioria vive com transferência ou auxílios do governo federal, via bolsa família, aposentadoria rural e benefício social.

Nesse contexto, a cidade de Tocantinópolis possui uma população estimada de 22.820 pessoas, segundo os dados da prefeitura municipal de 2021. A cidade é caracterizada pelos traços da religião católica na administração pública e na arquitetura, além de possuir uma paisagem marcada pelos ribeirões e o rio Tocantins que circunda o território Tocantinopolino.

No tocante à educação superior em Tocantinópolis é relevante destacar que anterior à criação da Universidade Federal do Tocantins (UFT), a cidade possuía a Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS), com ofertas de alguns cursos. Após a criação da UFT, em 2000, e sua implantação em maio de 2003, ocorreram transferências de cursos e infraestrutura para a UFT. Um dado importante da criação dessa universidade foi a criação de cotas nos vestibulares, com vagas exclusivas para alunos/as indígenas se tornando um marco importante para a entrada dos/as estudantes indígenas na universidade. De acordo com Silva (2015), em 2004 a UFT passou a reservar 5% de suas vagas nos cursos de graduação destinados a alunos indígenas. A seleção segue a mesma lógica do vestibular dos alunos ingressantes por meio do sistema universal, contudo, os indígenas concorrem entre si. Cabe, entretanto, frisar que a UFNT Centro de Educação, Humanidades e Saúde (CEHS) Tocantinópolis é autônoma e recente, seu desmembramento da UFT ocorreu a partir do movimento de professores, alunos, servidores e membros da organização civil que reivindicavam a criação de uma universidade federal na região. Essa implementação se deu via Projeto de Lei (PL 5274/2016) assinada em 9 de maio pela então Presidenta do Brasil Dilma Roussef que previa que os Câmpus de Araguaína e Tocantinópolis conquistassem autonomia financeira e pedagógica. Mas foi somente em 8 de julho de 2019, com a Lei 13.856 que a UFNT conquistou toda autonomia da estrutura física e de pessoal dos dois Câmpus mencionados e dos cursos de graduação e pós-graduação³.

Assim sendo, desde sua implementação a UFNT contou com a presença de alunos indígenas. Em 2019 o Câmpus de Tocantinópolis contava com 33 alunos que se autodeclararam indígenas de diversas etnias. Dentre elas: Krikati, Guajajara, Xerente e Apinajé. Os indígenas Apinajé já ocupam vagas na instituição desde sua implementação.

No que concerne à educação indígena, é notório que nos anos de (2019/2022) ocorreu um desmonte no que tange os direitos dos povos indígenas, nesse contexto destaco algumas medidas durante o Governo de Jair Messias Bolsonaro que contribuíram para esses retrocessos.

³ Ver: <https://ww2.uft.edu.br/index.php/ufnt/historico-ufnt>. Acesso em 20 de maio de 2023.

Uma das ações foi a medida provisória MP n.º 870/19⁴ (BRASIL, 2019a), no qual ditava a inviabilização ao reconhecimento e a demarcação das terras indígenas, além de determinar que a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) fosse transferida para o Ministério da Mulher, Família e dos Direitos Humanos. A (MPV) no art. 21, XIV estabelecia que o Ministério da Agricultura, Pecuária e de Abastecimento (MAPA) seria responsável pelas atividades de identificação, registro, demarcação e delimitação dos territórios, ou seja, um disparate às políticas sociais indígenas, pois são óticas de pensamentos opostos. Em junho de 2019, o ministro Luís Roberto Barroso, do Supremo Tribunal (STF), suspendeu a medida provisória MP n.º 886/19 (BRASIL, 2019b) que transferia a competência para a demarcação das terras indígenas para o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Nesse sentido, o Ministério da Justiça passou a ter competência sobre a FUNAI.

A conjuntura política no Brasil é caracterizada pelo conservadorismo e o neoliberalismo, no qual os grupos minoritários, como comunidades tradicionais, são os prejudicados diretamente com tais medidas. Em 2019, iniciou uma série de falas de ataques do governo do presidente Jair Messias Bolsonaro aos povos indígenas, pois segundo o Conselho Missionário Indigenista no Brasil (CIMI, 2020), em dois anos do governo Bolsonaro as invasões aos territórios indígenas aumentaram 137%, além de aumentar o número de assassinatos indígenas. Ocorreram 263 casos de invasões possessórias e exploração ilegal de recursos e danos ao patrimônio.

Ainda a partir do CIMI (2020), no ano de 2020 foram registradas 96 ocorrências de conflitos relativos aos direitos territoriais nos seguintes estados: Bahia (3 conflitos), Amazonas (3 conflitos), Acre (35 conflitos), Bahia (3 conflitos), Ceará (3 conflitos), Maranhão (3 conflitos), Pernambuco (1 conflito), Rondônia (4 conflitos), Roraima (1 conflito), São Paulo (1 conflito), Mato Grosso (2 conflitos), Mato Grosso do Sul (4 conflitos), Pará (11 conflitos), Paraná (3 conflitos) e Santa Catarina (2 conflitos). Nesse mesmo ano, a Secretaria Especial de Saúde indígena (SESAI), informou a ocorrência de 182 assassinatos, com vítimas do sexo masculino com 127 casos e 55 vítimas do sexo feminino.

No contexto nacional aconteceu o movimento contra as medidas provisórias (MP), que prejudicava diretamente os direitos estabelecidos na Constituição Federal (BRASIL, 1988). Os povos indígenas de todo o país realizaram o Encontro Nacional em Defesa dos Direitos dos Povos Indígenas, o “Acampamento Livre” que ocorreu nos dias 24 a 26 de abril de 2019 em

⁴Ver: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=MPV&numero=870&ano=2019&ato=31aETRq5keZpWTddb>. Acesso em 20 de maio de 2023.

Brasília (DF). À medida que o atual governo adotou foi o veto dos trechos do projeto de lei PL n.º 12.021 de 07 de julho de 2020 que instalou o plano emergencial para enfrentamento a Covid-19 nos territórios indígenas.

Segundo o site oficial do Planalto do Governo,⁵ a PL:

Dispõe sobre medidas de proteção social para prevenção do contágio e da disseminação da Covid-19 nos territórios indígenas; cria o Plano Emergencial para Enfrentamento à Covid-19 nos territórios indígenas; estipula medidas de apoio às comunidades quilombolas, aos pescadores artesanais e aos demais povos e comunidades tradicionais para o enfrentamento à Covid-19; e altera a Lei n.º 8.080, de 19 de setembro de 1990, a fim de assegurar aporte de recursos adicionais nas situações emergenciais e de calamidade pública.

Entre os dispositivos barrados previa o acesso à água potável, leitos hospitalares, artigos de higiene, respiradores mecânicos para aldeia, essa situação causou indignação, manifestação pela rede social dos movimentos sociais indígenas contra o governo.

Outra ação de desmonte dos direitos dos povos indígenas foi o Marco Temporal. Observa-se que a bancada ruralista é a favor desse movimento e instituições ligadas a agropecuária também são favoráveis ao marco temporal, uma ação do Supremo Tribunal Federal (STF), no qual dita que os povos indígenas só podem reivindicar terras onde já estavam no dia 05 de outubro de 1988. A referida data diz respeito ao ano da Constituição da República Federativa do Brasil que estabelece direitos civis, políticos e sociais. Para Vieira (2001) a realização desses direitos exige a mobilização de toda a sociedade, pois são dessas que surgem as necessidades e as angústias.

Dentre as mobilizações organizadas pelos povos indígenas se destaca o acampamento “luta pela vida” em Brasília, onde reuniu etnias de todo o Brasil, para denunciar os desmontes e reivindicar seus direitos em defesa dos seus territórios.

Contextualizando com a etnia Apinajé mediante informações do Blog *Pempxá*, rede social e conversas com algumas pessoas dessa etnia, acompanho essa movimentação política, percebendo que eles articulam para a defesa do território, educação e saúde, além de discutirem demandas para as melhorias das estradas vicinais, sendo a Associação *Pempxá* e o blog *Pempxá* um dos veículos de comunicação dessa etnia. A pesquisadora Carina Torres (2020) aponta a importância da Associação:

⁵Ver: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114021.htm. Acesso em 21 de maio de 2023.

Os Apinajé têm uma rede de relação das aldeias através da associação Pempxá- União das aldeias, que tem o intuito de fortalecer este povo, politicamente, culturalmente e socialmente. São várias demandas debatidas nas reuniões, como educacionais, territoriais, questões da saúde, das estradas vicinais, e outras demandas. O número de aldeias é bastante representativo e a tendência é aumentar, principalmente para evitar invasões e exploração dos recursos naturais. No território possui duas escolas estaduais, uma localizada na aldeia Mariazinha e São José. (TORRES, 2020, p.37).

A associação é relevante por dar ênfase às demandas territoriais e culturais dessa etnia, onde as lideranças se manifestam apresentando politicamente as pautas políticas de suas aldeias.

A partir dessas premissas, apresento uma pesquisa, norteada através das questões interculturais, decoloniais e trajetórias socioespaciais no contexto dos/as alunos/as indígenas Apinajé, na UFNT-Tocantinópolis. A problemática que perpassa essa pesquisa é entender como são construídas as práticas interculturais e trajetórias socioespaciais dos/as discentes indígenas Apinajé na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), campus de Tocantinópolis.

A hipótese que se levanta é que a trajetória socioespacial destes/destas estudantes indígenas são marcadas por trocas interculturais até o acesso à universidade que denotam conflitos, questões sociais, políticas e econômicas. Os aspectos dessa trajetória são demarcados no trajeto entre a aldeia, a cidade e a universidade, importante intercâmbio cultural que vai marcar a experiências sociais desses estudantes/as.

Quanto ao tipo de pesquisa, ela é qualitativa, pois está interessada em compreender aspectos sociais da vida dos indígenas. Os dados levantados para construção do trabalho foram realizados por meio de pesquisa bibliográfica e entrevistas, conforme veremos um pouco mais neste tópico.

Segundo Maria Cecília Minayo (2007), sobre a pesquisa qualitativa afirma que este método permite compreender processos sociais ainda pouco conhecidos de um determinado grupo, abre possibilidades para a criação de novas abordagens, revisão e criação de conceitos no decorrer da análise dos dados, além de um esquema de entendimento profundo de ligação entre elementos que direcionam a compreensão do objeto estudado. Nas palavras de Arilda Godoy, na pesquisa qualitativa

[...] o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno (GODOY, 1995, p. 21).

Nesse contexto, segundo Turato (2005) a pesquisa de natureza qualitativa se ancora na empiria e na sistematização dos dados coletados que levam a compreensão dos grupos ou

processos sociais estudados. Gil (2008) evidencia que os dados coletados nesse tipo de pesquisa dependem muito da capacidade criativa e estilo de cada pesquisador, sendo o elemento humano ainda o principal foco.

No primeiro momento do trabalho, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, que segundo Minayo (2002, p. 53), “[...] coloca frente a frente os desejos do pesquisador e os autores envolvidos em seu horizonte de interesse”, permitindo assim que o pesquisador entre em contato com outros pensamentos e escritos de autores que já estudam o assunto apresentado.

Devido ao contexto de pandemia da covid-19⁶, realizei a pesquisa bibliográfica por meio de literaturas atuais que versavam dados de 2018 a 2020 da etnia Apinajé, como a dissertação de mestrado “Mulheres Indígenas Apinajé: Trajetórias socioespaciais em Tocantinópolis” de Carina Torres (2020) por datar dados atuais, como territorial, educacional e político.

Parto da perspectiva de Homi Bhaba (1998) para discutir o enfoque cultural da etnia Apinajé, pensando essa cultura pelos deslocamentos culturais, fronteiras e nos entrelugares, pois são nítidas as mudanças sociais que vêm ocorrendo nas últimas décadas:

Esses entre-lugares 'fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação –singular ou coletiva- que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação no ato de definir a própria ideia de sociedade. (BHABHA, 1998, p.20, grifo do autor).

Os entrelugares são caracterizados pelos contatos interétnicos, nas trajetórias socioespaciais e nas espacialidades que essa etnia constrói em outros territórios, como na cidade de Tocantinópolis (TO). Faço referência a Saquet (2009), nas discussões territoriais, pois traz debates pautados nas transformações territoriais, marcadas nas discontinuidades e temporalidades, assim situo o território Apinajé através das mudanças culturais que ocorreram ao longo dos séculos, destacando as invasões territoriais, processo de demarcação e conflitos.

Sigo os caminhos de uma pedagogia decolonial, rompendo com os saberes eurocêntricos e colonizador que são reproduzidos no ambiente escolar indígena, além de seguir os conhecimentos e saberes tradicionais indígenas Apinajé:

A pedagogia de(s)colonial é um fazer que se coloca dentro e entre os âmbitos do Ser e do conhecer, empoderando sujeitos e comunidades e formando as condições de possibilidades para a criação de um mundo verdadeiramente humano. Isso envolve

⁶ A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 e tem como principais sintomas febre, cansaço e tosse seca. Outros sintomas menos comuns e que podem afetar alguns pacientes são: perda de paladar ou olfato, congestão nasal, conjuntivite, dor de garganta, dor de cabeça, dores nos músculos ou juntas, diferentes tipos de erupção cutânea, náusea ou vômito, diarreia, calafrios ou tonturas. Fonte: <https://www.paho.org/pt/covid19>: Acesso: 12/08/2022.

uma abordagem de questões que desafiem a colonialidade e que exponham seus limites e perversidades. (CARVALHO & MOUJÁN, 2020, p.10).

Situo um referencial teórico na perspectiva decolonial, com pesquisas realizadas no contexto indígena Apinajé, e na região amazônica. Como argumenta Carvalho & Mouján (2020, p.105) “A construção da perspectiva decolonial se dá mediante o diálogo com formas não ocidentais e não acadêmicas de conhecimento [...]” Assim, ao trazer os relatos dos estudantes Apinajé e suas memórias busca-se produzir um conhecimento a partir da perspectiva da história, vivências e experiências desses discentes indígenas no espaço de uma Universidade Federal. Levando em consideração seus desafios, sonhos e anseios.

Após o levantamento bibliográfico foi utilizada como técnica de pesquisa a Entrevista para estruturar o relacionamento por meio de conversas com os/as alunos/as indígenas e para analisar os dados gerados a partir deste contato em busca do objetivo pretendido.

A entrevista é muito utilizada em pesquisas pela flexibilidade encontrada para realizar essa técnica. De acordo com Gil (2021, p. 95) ela tem sido utilizada “[...] como técnica fundamental de investigação em muitos campos das ciências sociais [...]”, o que tem permitido muitos avanços por meio desta técnica de pesquisa. Conforme apresenta Richardson (2017, p. 221) “[...] a entrevista é uma das formas que permite uma maior interação entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa”. Assim, o contato entre entrevistador e entrevistado é fundamental no processo de geração dos dados que serão utilizados.

Ao realizar a entrevista com as pessoas escolhidas, o pesquisador busca levantar dados que estejam relacionados com a sua pesquisa por meio de questionamentos. Gil (2021, p. 95) destaca que “[...] a entrevista é uma técnica adequada para verificar como são as pessoas, o que fazem, o que fizeram, o que pretendem fazer, o que sabem, o que valorizam, o que almejam, que temem, no que creem e muito mais”. Assim, por meio da entrevista é possível adentrar na realidade do entrevistado buscando conhecer suas vivências, sentimentos e opiniões.

Quanto a aplicação das entrevistas é fundamental que se tenha uma organização e principalmente um roteiro que guiará o pesquisador. Trigueiro et. al. (2017) apresenta esse processo quando afirma que:

Para a realização da entrevista, é necessário ter um roteiro pré-elaborado para que, no momento em que ele esteja sendo aplicado, não deixem de ser colhidas as informações necessárias, observando a mesma ordem, ou seja, não pode haver discrepância nos itens e na ordem em que eles se apresentam de um participante para o outro. Essa medida vai assegurar que, no momento da análise de dados, haja coerência nos resultados encontrados. (TRIGUEIRO et. al., 2017, p. 35)

Ter um roteiro pré-elaborado colabora para a organização e praticidade na hora da entrevista, bem como não perder nenhuma informação que se deseje conhecer durante o contato com o entrevistado. Ainda, ao utilizar um roteiro bem elaborado e bem aplicado se confere mais segurança ao pesquisador no momento de análise dos dados.

O tipo de entrevista realizada foi a semiestruturada, que segundo Richardson (2017, p. 222), é mais flexível e de fácil adaptação conforme o contato com o entrevistado, para o autor a técnica se destaca por “[...] sua flexibilidade e a possibilidade de rápida adaptação. A entrevista pode ser ajustada, quer ao indivíduo, quer às circunstâncias. Ao mesmo tempo, a utilização dum plano ou guião contribui para a reunião sistemática dos dados recolhidos”. Mesmo sendo flexível é importante que o pesquisador tenha um roteiro a ser seguido e que não fuja tanto dele, principalmente para não haver tanta discrepância entre um entrevistado e outro.

No contexto Apinajé, para este trabalho, realizei entrevistas com os/as alunos/as indígenas da UFNT, pois, entendo que essa cultura historicamente perpétua os saberes e conhecimentos tradicionais através da oralidade, sendo que por meio desta oralidade o indígena leva seu conhecimento e sua vivência por diversas gerações e para outros povos. Ainda percebemos, para esta pesquisa, que por meio da oralidade o/a aluno/a tem a possibilidade de expressar melhor seus sentimentos e sua vivência acadêmica.

Nesse sentido, analiso as narrativas dos/as discentes Apinajé na Universidade, por meio dos aspectos culturais, no cotidiano na aldeia e das trajetórias construídas no território universitário. Neste contexto nos valem das palavras de Josso (2007, p. 417) ao afirmar que “A identidade individual é, pois, definida a partir de características sociais, culturais, políticas, econômicas, religiosas, em termos de reprodução sociofamiliar e socioeducativa” e são essas características que contribuiriam para saber um pouco mais sobre a realidade de cada aluno/a e como esses aspectos influenciam em seu cotidiano na universidade.

Desta forma, a coleta de dados se deu por meio de entrevistas (conversas e escutas) direcionados por um roteiro previamente estabelecido, com cinco estudantes indígenas regularmente matriculados em algum dos cursos do Centro de Educação, Humanidade e Saúde (CEHS) da UFNT em Tocantinópolis. As entrevistas, realizadas na instituição, foram agendadas e gravadas com autorização dos entrevistados, seguindo as diretrizes estabelecidas pelo Comitê de Ética e Pesquisa ao qual o trabalho foi submetido e aprovado, conforme documento anexo 01.

Sobre a análise das entrevistas, Stewart e Cash (2015) acordam que ela acontece após todas as respostas estarem “codificadas e os dados tabulados”, assim tendo o objetivo da pesquisa como direcionador da análise, o pesquisador se debruça sobre os dados em busca de respostas relacionadas ao assunto de sua pesquisa.

Assim, após a realização das entrevistas, os áudios foram transcritos respeitando a fala dos/as alunos/as indígenas e a partir do texto foram analisados seguindo as diretrizes da análise qualitativa de entrevistas, buscando estabelecer relações com os objetivos pretendidos para esta pesquisa, de forma geral a trajetória do/a aluno/a indígena até a faculdade, e como isso impacta em sua vida presente e futura.

A pesquisa está organizada em três capítulos, subdivididos em seções. O primeiro capítulo abordará a retrospectiva histórica, cultural e territorial da etnia Apinajé, apresentando os aspectos educacionais dessa etnia pautadas no art. 78 da lei de Diretrizes de bases da educação (LDB) (BRASIL, 1996). No segundo capítulo tratarei da educação intercultural indígena e educação na perspectiva decolonial. No terceiro capítulo, apresento a pesquisa realizada através de entrevistas semiestruturadas, com as narrativas dos/as alunos/as indígenas Apinajé em suas trajetórias socioespaciais e práticas interculturais na UFNT, além de discutir a entrada e a permanência desse público na universidade.

2 PERSPECTIVA TEÓRICA QUE ORIENTA A PESQUISA

Antes de adentrarmos no universo social e cultural dos Apinajé, julga-se relevante apresentar a lente teórica que guia esta pesquisa.

No que concerne aos estudos que abarcam a colonialidade e decolonialidade entende-se com um conhecimento que tem como pressuposto a lógica de uma visão de mundo eurocentrada. Para Balestrin (2013) esses estudos ganham força a partir dos anos de 1990 com o chamado Giro Decolonial que reuniu um grupo de estudiosos latino-americanos que criticavam o pensamento das ciências sociais baseados exclusivamente em investigações ocidentais e eurocêtricas, esses intelectuais defendiam a importância de uma renovação epistemológica no escopo das ciências sociais na América Latina no século XXI.

Dentre os autores que pertence a esse movimento estão Anibal Quijano (2005), em sua obra *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*, o autor apresenta reflexões sobre colonialidade do poder e sua influência para a construção histórica da América Latina. Quijano (2005) explica que a América sempre foi a referência de poder mundial, o que irá gerar algumas padronizações baseadas nessa ideia de poder, como podemos ver:

A América constitui-se como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial e, desse modo e por isso, como a primeira id-entidade da modernidade. [...] Por um lado, a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia. Nessas bases, conseqüentemente, foi classificada a população da América, e mais tarde do mundo, nesse novo padrão de poder. (QUIJANO, 2005, p. 117)

Ainda segundo o autor, é no cerne deste debate que as diferentes abordagens sobre colonialidade estiveram enraizadas na história, tendo a raça como central na classificação social da população global. É relevante perceber que o autor apresenta a ideia de conquistadores e conquistados que irá dar norte para o pensamento colonial, em que um povo se estabelece e impõe sua cultura sobre outra considerada mais fraca e de menor importância.

Para Quijano (2005) desde sua origem o capitalismo se apresentou como colonial/moderno e eurocêntrico. Esses fatores determinaram a geografia social do capitalismo como hegemônico e a Europa como centro do mundo. Nas palavras do autor:

Como se sabe, ou controle do tráfico comercial mundial pelos grupos dominantes, novos ou não, nas regiões do Atlântico onde tinham suas sedes, impulsionou um novo processo de urbanização nesses lugares, a expansão do tráfico comercial entre eles, e desse modo a formação de um mercado regional crescentemente integrado e monetarizado graças ao fluxo de metais preciosos procedentes da América. Uma região historicamente nova constituía-se como uma nova id-entidade geocultural:

Europa, mais especificamente Europa Ocidental. Essa nova id-entidade geocultural emergia como a sede central do controle do mercado mundial. No mesmo movimento histórico produzia-se também o deslocamento de hegemonia da costa do Mediterrâneo e da costa ibérica para as do Atlântico Norte-ocidental. (QUIJANO, 2005, p. 119)

Nesse contexto a Europa passa a figurar no imaginário das sociedades como nações desenvolvidas e modernas, inclusive influenciado diretamente no mercado da força de trabalho e seu controle. No entanto, a crítica de Quijano (2005) recai no fato de que a modernidade é um fenômeno de todas as culturas, não algo exclusivo das nações europeias e que as mudanças sociais ocorrem em toda a existência social dos povos e suas individualidades, levando em consideração questões subjetivas e materiais.

Ainda sobre a crítica ao conceito de modernidade, Quijano (2005) entende que o próprio conceito está permeado por conflitos e interesses, sendo este conceito ambíguo e contraditório. Nesse contexto, a modernidade Eurocentrada não deve ser encarada como o único modelo de referência de visões de mundo e de relações sociais. Fora desse espectro existem outras culturas e formas de distintas de ver e se relacionar com o mundo.

Na esteira de pensadores preocupados em descolonizar o pensamento, sobretudo, aqueles que colocam o pensamento moderno como único e superior, está Walter Mignolo (2003). Ao falar sobre outras formas de conhecimentos, Mignolo (2003) expõe que:

[...] é aquilo que surge como resposta à necessidade de repensar e reconceitualizar as histórias narradas e a conceitualização apresentada para dividir o mundo entre regiões e povos cristão e pagãos, civilizados e bárbaros, modernos e pré-modernos e desenvolvidos e subdesenvolvidos, todos eles projetos globais mapeando a diferença colonial (MIGNOLO, 2003, p. 143).

Sobre essas outras formas de conhecimentos não ocidentais europeias, Mignolo (2003) chama de razão subalterna justamente por ir contra a racionalidade moderna e trazer às contribuições de outras formas de conhecimento. A dominação europeia sobre os outros territórios e ideia de modernidade invisibilizou outras epistemologias e saberes. Para o autor:

Faço um esforço para conectar e traçar uma genealogia do pensamento a partir das histórias locais que absorveram projetos globais. [...] Estas não são apenas contra-histórias ou histórias diferentes; são histórias esquecidas que trazem para o primeiro plano, ao mesmo tempo, uma nova dimensão epistemológica: uma epistemologia da, e a partir da, margem do sistema mundial colonial/moderno, ou, se quiserem, uma epistemologia da diferença colonial que é paralela à epistemologia do mesmo (MIGNOLO, 2003, p. 82-83).

Dessa maneira, os estudos pós-coloniais buscam romper com as ideologias eurocentradas e das narrativas de histórias únicas, que por muitas vezes foi esquecida e mesmo escondida pelos colonizadores, ao criticar a colonialidade como um processo que domina homens e impõe as suas vontades.

Assim, o pós-colonialismo:

[...] toda uma gama de teorias críticas contemporâneas sugere que é com aqueles que sofreram o sentenciamento da história – subjugação, dominação, diáspora, deslocamento – que aprendemos nossas lições mais duradouras de vida e de pensamento. Há mesmo uma convicção crescente de que a experiência afetiva da marginalidade social – como ele emerge em formas culturais não – canônicas – transforma nossas estratégias críticas. Ela nos força a encarar o conceito de cultura exteriormente aos *objets d'art* ou para além da canonização da 'ideia' de estética, a lidar com a cultura como produção irregular e incompleta de sentido e valor, frequentemente composta de demandas e práticas incomensuráveis, produzidas no ato da sobrevivência social (BHABHA, 1998, p. 240).

Ancorados no autor temos a importância de olhar para o conhecimento daqueles que sofreram no processo colonial, pois são eles e neles que encontram-se as verdadeiras histórias de vida de pessoas sofridas e exploradas que construíram verdadeiramente o mundo, principalmente em questões culturais fora dos padrões coloniais.

Desta forma, os estudos pós-colonialismo se tornam importante quando se apresenta a realidade dos Apinajé visando dá enfoque para suas experiências, trajetórias e conhecimentos produzidos fora de uma lógica e de uma visão colonial e colonizada. Nesse segmento, trazer o enfoque cultural também se configura como sendo um ponto central sob o qual se analisa nesse trabalho as trajetórias dos/as estudantes Apinajé.

Desse modo, partindo do pressuposto do enfoque cultural, tem-se a obra de Homi Bhabha *O Local da Cultura* (1998) como referência, o autor discorre sobre o debate da Identidade Nacional, traduzindo o histórico-cultural no mundo pós-colonial, deixando claro que as culturas nacionais estão sendo pensadas a partir da perspectiva das minorias. Com isso, a identidade cultural não pode ser pensada de forma única, ao fato que a diversidade cultural é global e o deslocamento identitário é constante. O lugar da cultura, para Bhabha, trata-se do entre-lugar entre o eu e o outro momento vivenciado no período de deslocamento cultural.

Esses 'entre-lugares' fornecem o terreno para elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade (BHABHA, 1998, p. 20).

Para Bhabha (1998), o conceito de entre-lugar traz o entendimento da cultura a partir de novas categorias, sendo as perspectivas de classe e gênero insuficientes para a compreensão das relações identitárias no mundo contemporâneo. Com isso, o entre-lugar se relaciona a forma como grupos subordinados se organizam frente ao poder, e como realizam estratégias para sua aquisição. Através disso, os entre-lugares se formam em decorrência das divergências culturais.

A perspectiva fronteiriça possibilita maiores compreensões acerca das relações estruturais entre poder e saber, diante da ideia de fronteira no entre-lugar que a cultura é analisada.

Para Segato (2021, p. 78-79) esse processo colonial que abarca a modernidade e a construção de um entre-mundo passa por diversas situações positivas e negativas, com aspectos benignos e malignos, como podemos observar a seguir:

Com intersecções variadas de influências benignas e malignas, um entre-mundo regressivo, conservador, e um entre mundo progressista; uma infiltração maligna da modernidade na comunidade e uma infiltração benéfica da modernidade na comunidade. Uma infiltração maligna da comunidade na modernidade e também uma infiltração benéfica da comunidade na modernidade. (SEGATO, 2021, p. 78-79)

Esse processo de entre-mundo impacta nas realidades indígenas, levando a modernidade e o dito desenvolvimento almejado pelo povo “branco”.

Ainda podemos aprofundar nas palavras de Segato (2021) a dicotomia existente nesse processo de modernidade nas relações entre a aldeia e o povo de fora, o que pode gerar coisas perigosas, mas também pode ocasionar coisas boas. Nas palavras da autora:

Quero dizer que quando a aldeia é penetrada pela modernidade instrumental, os preceitos do mercado e certos aspectos da democracia representativa, com a sua consequente cooptação de lideranças, comunidade, o entre-mundo que se gera é destrutivo; mas quando o discurso moderno de igualdade e razão histórica circula por aldeia, o entre mundo que se gera é benéfico, pois tende a uma felicidade mais geral. (SEGATO, 2021, p. 79)

Partindo do pensamento de Segato, temos que quando a modernidade respeita e aproveita a história e a cultura da aldeia, permitindo uma igualdade entre todos, a consequência é satisfatória e cheia de felicidade para todos.

A leitura de Bhabha (1998) contribui para se pensar as trajetórias socioespaciais dos/as estudantes Apinajé, no qual a identidade consequentemente enfrenta uma série de embates e conflitos, uma vez que suas práticas culturais são evidenciadas a partir das multiplicidades identitárias.

Outro conceito que se utiliza nesta pesquisa é o de território. As concepções parte das investigações do Geografo Marcos Aurélio Saquet (2007). Seu trabalho é importante porque ele propõe uma nova abordagem para o conceito de território. A partir de suas reflexões, é possível entender que o território não é apenas um espaço físico, mas um espaço social, político e cultural.

Saquet (2007) defende que o território é uma construção social, ou seja, é uma criação humana que resulta da interação entre as pessoas e o espaço. Ele argumenta que o território não

é apenas um espaço geográfico, mas um espaço que é apropriado e utilizado pelas pessoas de acordo com suas necessidades e interesses. Dessa forma, o território é um espaço que é construído a partir das relações sociais que se estabelecem nele. Na visão do autor “O território aparece como ligação, fixação; natureza não transformadora e a desterritorialização, como mudança, transformação, separação e desligamento [...]” (SAQUET, 2007, p. 110).

Além disso, Saquet (2007) enfatiza que o território é um espaço político, ou seja, é um espaço governado por instituições políticas. Argumenta que o território não é apenas um espaço neutro, mas um espaço influenciado pelas relações de poder que se estabelecem nele. Dessa forma, o território é um espaço marcado por conflitos e disputas políticas (SAQUET, 2007).

Saquet (2007) destaca ainda que o território é um espaço cultural, ou seja, é um espaço influenciado pelas práticas culturais das pessoas que o habitam. Ainda segundo o autor, o território não é apenas um espaço físico, mas um espaço marcado por símbolos e significados culturais. Nesse contexto, o território é um espaço que é construído a partir das práticas culturais das pessoas que o habitam (SAQUET, 2007).

O conceito de território discutido por Saquet (2007) se mostra importante para as reflexões acerca das trajetórias socioespaciais dos estudantes Apinajé e seu intercâmbio e relações na cidade e nos espaços da Universidade.

No que diz respeito às trajetórias socioespaciais discute-se esse conceito a partir do trabalho de Diogo Marçal Cirqueira (2008) e suas reflexões sobre a inserção de estudantes negros/as na Universidade. Nas assertivas de Cirqueira (2008) trajetória espacial diz respeito a vida dos indivíduos, suas experiências em uma temporalidade e de uma espacialidade que não é linear e nem contínua. Para o autor,

A importância da espacialidade se faz na medida em que as experiências não se dão no nada e, muitas vezes, os lugares, como “nós”, demarcam momentos e limites dessas trajetórias, firmando-se como referência simbólica e experiencial para o indivíduo” (CIRQUEIRA, 2008, p. 21-22).

Assim, podemos destacar a vida dos estudantes indígenas que a partir de experiências com outras pessoas os levam ao desejo de fazer parte de um novo território que é a universidade, até muito tempo um espaço não ocupado por esses sujeitos.

Cirqueira (2008) ao discutir sobre a trajetória socioespacial de estudantes negros e negros da Universidade Federal de Goiás (UFG) esclarece que essas experiências não se resumem apenas a desafios e dificuldades, demonstra a importância acadêmica, a diversidade e pluralidade que esses alunos representam para os espaços acadêmicos. A presença desses alunos se torna importante para se pensar uma universidade plural, inclusiva e representativa. Segundo Cirqueira (2008):

Assim, para se compreender as trajetórias socioespaciais deve-se construir os estados sucessivos do campo dentro do qual elas se desenrolam, os vários lugares e experiências pelas quais o indivíduo perpassa, unindo um ator social a outros cujas vivências se desenvolvem no mesmo campo e no mesmo conjunto de possibilidades (CIRQUEIRA, 2008, p. 22)

A partir de Cirqueira (2008) entendemos que as trajetórias socioespaciais são marcadas por desafios, desigualdades, conquistas e superações. Essa noção também irá auxiliar na compreensão das trajetórias dos alunos Apinajé nos espaços acadêmicos. Pois, assim como os/as alunos/as negros/as apresentados/as pelo autor, os/as indígenas também enfrentam dificuldades e precisam constantemente buscando superar-se tanto para entrar quanto para permanecer no espaço universitário.

Por último, no que diz respeito a noção de Processos Interculturais partimos das concepções de Vera Maria Ferrão Candau e Kelly Russo (2010) na qual as autoras apresentam discussão sobre a importância da educação intercultural. Para as autoras, o termo interculturalidade surge na América Latina, especificamente a partir da educação escolar indígena e também do movimento negro e da educação popular. Segundo Candau e Russo (2010) a interculturalidade é entendida como uma estratégia ética, política e epistêmica na qual os processos educativos são fundamentais:

Nesta perspectiva, os processos educativos são fundamentais. Por meio deles questiona-se a colonialidade presente na sociedade e na educação, desvela-se o racismo e a racialização das relações, promove-se o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, combate-se as diferentes formas de desumanização, estimula-se a construção de identidades culturais e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos, favorecendo processos coletivos na perspectiva de projetos de vida pessoal e de sociedades “outras” (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 166).

As autoras argumentam ainda que a perspectiva intercultural na educação não pode ser pensada exclusivamente como uma mera incorporação de alguns temas no currículo e no calendário escolar, deve ser pensada a partir de uma postura crítica que abarque diferentes questões éticas, epistemológicas e políticas que orientem à construção de democracias em que a justiça social e cultura sejam trabalhadas de modo articuladas (CANDAU; RUSSO, 2010).

Esses conceitos serão substanciais para compreendermos os objetivos propostos nesta pesquisa, servirão como norte para compreendermos aspectos que compõe o universo social e cultura dos Apinajé, bem como evidenciar a trajetórias dos estudantes e suas relações com a universidade.

2.1 Colonialismo X Colonialidade

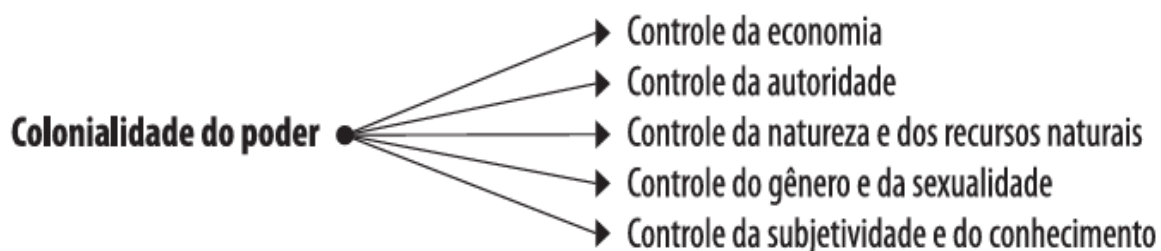
Aníbal Quijano (2000, 2007), sociólogo peruano, foi quem apresentou pela primeira vez o termo colonialidade do poder para articular dois eixos indispensáveis para melhor compreensão da colonialidade e sua perspectiva: capital/trabalho e europeu(eia)/não europeu(eia). Ao articular esses dois eixos, Quijano traz a ideia de raça, presente em todos os lugares do mundo e na sociedade. O racismo, que segundo a colonialidade está próximo ao etnocentrismo, para o autor é o ponto inicial.

Segundo Quijano (2007) o colonialismo iniciou com a chegada de um povo (colonizadores) com identidade X a um território de outro povo com uma identidade Y (colonizados) que por força política ou repressão militar, subjuga essa população para afiançar a exploração de riquezas e do trabalho da colônia em benefício dos colonizadores, enquanto os colonizados ficam subordinados aos interesses do colonizador.

Já a colonialidade, é uma dimensão simbólica do colonialismo que estabelece as relações de poder que se dissociaram da prática e dos discursos sustentados pelos colonizadores como uma forma de sustentação e manutenção da exploração dos povos colonizados.

De acordo com Quijano (2005, p. 100), o conceito de colonialidade ultrapassou o poder e se estendeu para outros âmbitos como podemos observar na figura 1:

Figura 1 - Desdobramento da Colonialidade do poder



Fonte: Quijano (2005)

Restrepo e Rojas (2012) conceituam colonialidade como um fenômeno histórico complexo que vai além do colonialismo em referência a uma padronização de relações de poder que age em prol da naturalização de hierarquias territoriais, culturais e gênero e epistêmicas. Sendo assim, a naturalização fortalece a reprodução das relações de dominação, garantindo a

exploração de uns seres humanos sobre outros e subalterniza e suprime os conhecimentos, vivências e modos de vida do grupo explorado e dominado.

Com o fim do colonialismo, conserva-se entre os saberes uma relação colonial, entre os díspares modos de vida entre os Estados-Nação, entre os diferentes grupos humanos e assim por diante. Se o colonialismo acaba, a colonialidade se propaga de diferentes maneiras ao longo do tempo.

A ideia de colonialidade de Quijano (2007) sofre críticas pelo feminismo na América Latina, pois parece ignorar as relações de gênero, pelas evidências do patriarcado, sexismo, machismo, entre outras designações. Tal relação ocorre porque Quijano (2007) subordina o gênero à questão da raça. Costa (2012, p. 47) afirma que ao “[...] ver o gênero como categoria colonial também permite historicizar o patriarcado, salientando as maneiras pelas quais a heteronormatividade, o capitalismo e a classificação social se encontram sempre já imbricados [...]”.

Nesse sentido, a lógica da colonialidade, acaba por se desdobrar nas inúmeras esferas da vida social, precedendo classe e gênero. Ao passo em que este raciocínio perpetua e atravessa não somente a cultura, mas o próprio conhecimento, evidenciando em sua ação questões particulares, fincando suas raízes no que concerne, inclusive, a elaboração de uma espécie de escola “universal” e padronizada, em que firma suas perspectivas eurocentradas, conforme ampara as relações de poder certificando que os europeus, a Europa e sua trajetória sejam a “versão mais completa de história humana” (MENDOZA, 2014, p. 93).

No contexto brasileiro não acontece muito diferente. O sistema educacional é alicerçado em uma estrutura colonial do saber. Desde a colonização do país pelos portugueses há um processo violento de subalternização de determinados conhecimentos sob o julgo de serem classificados como “primitivos” ou mesmo “selvagens”, reduzidos deste modo a nenhuma legitimidade. A colonialidade se torna assim a base da instituição educacional do Brasil, mantendo em seu construto um espaço que reproduz a dinâmica de relações desiguais e que conserva o etnocentrismo ocidental.

2.2 O Multiculturalismo e a Decolonialidade

As terras brasileiras, colonizadas pelo povo europeu, é um exemplo de colonialidade do ser, do saber e do poder por seguir um modelo de colonização e de dominação capitalista. Walter Mignolo apresenta que:

O imaginário moderno/colonial apresenta-se de modo muito distinto de acordo com o ponto de vista do qual o olhamos: a história das ideias na Europa ou a diferença colonial, as histórias forjadas pela colonialidade do poder nas Américas, na Ásia ou na África, ou aquelas das cosmologias anteriores aos contatos com a Europa a partir do século XVI, como na constituição do mundo moderno colonial, no qual os Estados e as sociedades da África, da Ásia e das Américas tiveram que responder e responderam de distintas maneiras e de distintos momentos históricos (MIGNOLO, 2005, p. 38)

As ações de colonialidade são assinaladas pela escravidão e a imposição religiosa através da catequização indígena. A sociedade brasileira foi se formando pela dominação de um modelo monocultural europeu, no Brasil Colônia.

A caracterização do povo brasileiro e sua formação cultural são marcadas por um processo de opressão cultural. Ao mesmo tempo, em que os jesuítas fizeram uso da religião como mecanismo de denominação pela catequese, houve resistência de indígenas e negros quanto a aquisição de uma cultura diferente da sua que veio interferir socialmente, politicamente e economicamente.

Segundo Nogueira (1998), os primeiros escravizados foram os indígenas, contudo, por conhecerem bem as matas e demais espaços, apresentaram muitas dificuldades para os colonizadores, pois constantemente conseguiam fugir. Desta forma, os colonizadores mudaram sua tática e passaram a trazer negros escravizados que não conheciam a localidade, o que dificultaria suas fugas e rebeliões, mas não os impediriam de lutar, como podemos ver a seguir:

A historiografia oficial nos conta que a substituição do braço escravo indígena pelo do negro se deu por este apresentar maior resistência física e por ser mais dócil. O que essa historiografia não nos conta é que os negros resistiram violenta e sistematicamente à escravidão. (NOGUEIRA, 1998, p. 14)

No processo de tentar evitar as rebeliões e as fugas dos negros, os colonizadores os organizavam de forma que não tivessem muitas coisas em comum, como nos mostra Nogueira:

A distribuição dos negros era feita de maneira tal que num mesmo ambiente de trabalho eram reunidos negros com línguas, culturas, tradições e religiões diversas, dificultando a comunicação entre os semelhantes. A aculturação era uma consequência normal entre culturas diferentes obrigadas a conviver. Perderam progressivamente as identidades originais, mas, nesse processo de transculturação, surgiu nova identidade negra, resultado tanto da transculturação, como da existência e criação de novas formas de resistência. (NOGUEIRA, 1998, p. 14)

Essa distribuição apresentada pela autora, dificultou as rebeliões, contudo contribuiu com o processo de multiculturalismo desenvolvido no Brasil. As línguas e culturas foram se misturando e ao invés de separar, como era o desejo do colonizador, serviu para unir mais o povo negro e posteriormente contribuir para a construção cultural do país.

Nogueira (1998) lembra que o negro, devido à escravização, é concebido no Brasil Colônia como uma mercadoria, um ser sem alma com cultura relegada a um passado de desumanização na história. Segundo a autora,

A instituição da escravidão construiu, para os negros, a representação segundo a qual eram seres que, pela sua “*carência de humanização*” (porque portadores de um corpo negro, que expressava uma “*diferença biológica*”), inscreviam-se na escala biológica num ponto que os aproximava dos animais e coisas, seres esses que, legitimamente, constituem objetos de posse dos “*indivíduos humanos*”. (NOGUEIRA, 1998, p. 35, grifo da autora)

Conforme percebemos nas palavras da autora, a representação do negro como um ser inferior irá moldar durante muito tempo as relações de poder, em que ele será visto como uma mercadoria e mesmo quando liberto terá diversas dificuldades para ser inserido na sociedade. Essa realidade contribuirá para uma cultura colonizadora, em que sempre o colonizador terá poder sobre o colonizado, ou alguém mais forte terá poder sobre alguém mais fraco. É preciso compreender a formação cultural do povo brasileiro para perceber que fatores, étnicos, econômicos e culturais são determinantes para sua inserção social.

Um ponto importante para a formação cultural do Brasil, assim como de qualquer outro país, é a criação e universidades que são centros de cultura e saber para o povo, contudo quando isso acontece no Brasil, a diferença social estará presente e ditará as regras. De acordo Martins (2002) a implantação do Ensino Superior no Brasil, no século XIX, surge com um caráter elitista, com o intuito de atender a burguesia e a família real. O Ensino Superior no Brasil tinha como prerrogativas assegurar diplomas de formação profissional e colocação privilegiada no âmbito social, pois o acesso aos cursos nas universidades era destinado para uma classe economicamente e socialmente privilegiada.

No contexto do ensino superior é importante perceber que o multiculturalismo, definido por Candau (2012, p. 242), como “[...] a afirmação dos diferentes grupos culturais na sua diferença [...]”, enfrenta vários desafios para que realmente aconteça neste cenário acadêmico, pois grupos negros, indígenas e outros, tem lutado cada dia mais para conseguir seu espaço e poder se afirmarem em tal lugar. Oliveira (2012) corrobora sobre a importância do multiculturalismo quando afirma que:

Todas estas contribuições, no âmbito educacional, proporcionam o reconhecimento dos distintos saberes presentes nas sociedades e a necessidade do aprendizado acontecer em suas respectivas culturas para a autoidentificação e autoestima de suas raízes. A educação multicultural proporciona o sentimento de pertença reconhecido, impedindo a negação e violação cultural praticada pelas práticas integracionistas e assimilacionistas. (OLIVEIRA, 2012, p. 106)

O autor aponta que por meio da educação multiculturalista é possível desenvolver uma proximidade dos alunos, muitas vezes desprezados a partir da valorização de sua cultura, inclusive despertando neles o sentimento de pertença e aumentando sua autoestima por saber que sua cultura é valorizada e importa.

Esta afirmação é necessária e urgente, pois a universidade deveria ser um espaço de todos, mas como podemos ver nas palavras de Candau (2012) ao falar sobre o multiculturalismo assimilacionista, vemos que isto ainda não acontece.

O primeiro parte do reconhecimento de que nas sociedades em que vivemos todos os cidadãos e cidadãs não têm as mesmas oportunidades, não existe igualdade de oportunidades. Há grupos, como indígenas, negros, homossexuais, deficientes, pessoas oriundas de determinadas regiões geográficas do próprio país ou de outros países e de classes populares, que não têm o mesmo acesso a determinados serviços, bens, direitos fundamentais que outros grupos sociais, em geral, de classe média ou alta, brancos e pertencentes a grupos com altos níveis de escolarização. (CANDAU, 2012, p. 243)

Fica claro nas palavras da autora que falta acesso para diversos grupos sociais. É fundamental uma mudança de conceitos e de atitudes, oferecendo possibilidades de valorização para todos, considerando suas culturas e suas necessidades.

De acordo com Fleuri (2003) os movimentos multiculturais se estabelecem e se fortalecem a partir dos movimentos indígenas e ao seu lado intensificam-se os movimentos étnicos afro-brasileiros.

Ao lado dos movimentos indígenas, vêm se desenvolvendo os movimentos étnicos, principalmente dos afro-brasileiros. A identidade afro-brasileira vem se afirmando principalmente com base em movimentos culturais negros de massa que incluem desde as Casas de Minas do Maranhão, os candomblés da Bahia, as escolas de samba de capitais como Rio Janeiro, São Paulo e Florianópolis, as congadas, moçambiques e outros agrupamentos negros que, por meio dos pagodes, blocos baianos ou carnaval de rua, verbalizam críticas à situação social brasileira. Esse variado movimento vem conquistando reconhecimento político e social principalmente através das políticas de ação afirmativa, influenciando inclusive o campo da educação e da pesquisa (FLEURI, 2003, p. 21)

Candau (2010) evidencia a necessidade de tratar as múltiplas culturas presentes e frequentes nas instituições educacionais e os conflitos provindos das diferentes ideologias, de culturas e de comportamentos. Pontua, ainda, o importante papel dos professores para a promoção de atitudes multiculturais e interculturais nestes espaços.

Mignolo (2005) chama a atenção para a necessidade de viabilizar às culturas que foram subalternizadas pelo eurocentrismo. Nesse sentido, podem-se citar os indígenas e os afrodescendentes que conquistaram, no Brasil, seus direitos versados na Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996)

que garantem o acesso educacional aos povos indígenas. Embora muitas universidades já tenham adotado tal política de acesso, observa-se a necessidade de políticas que viabilizem a permanência desses povos nas instituições de ensino superior.

No caso aqui apresentado do acesso do povo Apinajé aos cursos ofertados pela Universidade Federal do Norte do Tocantins, a implementação dessas políticas, ainda que, representem um avanço de seus direitos, se faz necessário que a instituição encontre maneiras de mantê-los na universidade, e que nós enquanto pessoas não-indígenas criemos nesse espaço um vínculo de colaboração e trocas que estabeleçam uma relação de equidade para com os povos originários e seus saberes, historicamente subalternizados.

Ao pensar essas formas de acesso dos indígenas a universidade, não tem como não estabelecer uma relação com a decolonialidade, em que este povo luta por seu espaço contra uma imposição colonial. Sobre este tema Mignolo (2017) esclarece:

As bases históricas da decolonialidade se encontram na Conferência de Bandung de 1955, na qual se reuniram 29 países da Ásia e da África. O principal objetivo da conferência era encontrar as bases e a visão comum de um futuro que não fosse nem capitalista nem comunista. O caminho que encontraram foi a “descolonização”. Não se tratava de uma “terceira via” ao estilo de Giddens, mas de desprender-se das principais macro-narrativas ocidentais. (MIGNOLO, 2017, p. 14-15)

Conforme apresenta o autor, as discussões em busca de uma nova visão de mundo não bipolar era uma realidade que tinha como objetivo oferecer uma nova narrativa para a população, saindo das ideias colonizadoras que existiam.

Pensar de forma decolonial é romper com as amarras impostas pelo colonialismo, permitindo e valorizando todas as culturas de todas as pessoas, especialmente dos negros e dos povos originários que foram silenciados e apagados na perspectiva colonial.

2.3 Decolonialidade e Interculturalidade

Discursos predominantes no processo colonial brasileiro, principalmente acerca de povos originários, são imprescindíveis para compreender como se deu o processo de dizimação de etnias e de subjugação desses povos a partir de um viés imperialista. Entender as dinâmicas dos Apinajé a partir de uma visão decolonial é a proposta nesse capítulo, onde se busca abordar as questões interculturais e educacionais no campo teórico-científico, e nas experiências vividas pelos Apinajé.

Estudar e pesquisar a educação indígena Apinajé pelo viés da interculturalidade e decolonialidade se faz necessário para desconstruir visões e ideias estereotipadas a acerca dos

povos originários parte importante e significativa da população brasileira, nesse sentido, realizei leituras que versavam essas problemáticas, como o artigo “as cinco ideias equivocadas sobre os índios” de José Ribamar Bessa Freire (2002), trazendo as principais ideias que a população brasileira perpetua aos povos indígenas, como “índio genérico”, “culturas atrasadas”, “culturas congeladas”, os “índios pertencentes ao passado” e “o brasileiro não é índio”, e, são representações sociais que perpassam o imaginário da sociedade brasileira, coadunando com os preconceitos e discriminação a esses povos.

No contexto Apinajé, tem o artigo “mais algumas ideias equivocadas sobre os índios, o que não deve ser dito sobre eles” de André Demarchi e Odilom Moraes (2015, p. 02):

As cinco linhas de pensamentos preconceituosos que se cruzam nessa matriz apresentada pelo autor se desdobram em tantos outros equívocos igualmente preconceituosos, mas muito recorrentes no imaginário das pessoas não indígenas: por exemplo, a ideia de que o “índio preguiçoso”; de que o cidadão indígena é um “hipercidadão”, pois teria mais direitos que outro cidadão não-indígena perante a Constituição Federal; de que “existe muita terra para pouco índio”, de que o “índio é camponês”, ou, finalmente, de que a terá indígena é signo de atraso para desenvolvimento “ dos municípios que estão ao seu redor. (DEMARCHI; MORAIS, 2015, p. 2)

No contexto da cidade de Tocantinópolis (TO) é comum presenciar esse tipo de representações no cotidiano, além de presenciar situações de preconceitos no setor comercial, como comércios e lojas. De acordo Vera Maria Candau e Kelly Russo (2010) constroem argumentações acerca de interculturalidade presente no âmbito educacional e apresenta um processo intenso de desenvolvimento na América Latina a partir da década de 1970. A expressão surge referida à educação indígena.

A interculturalidade pode ser entendida como um processo plural e complexo enfatizado por vários projetos, programas e experiências desenvolvidas em relação a este enfoque, possibilitando na área da educação, através das políticas públicas, reformas junto aos currículos e formação docente. Todavia, este desenvolvimento se apresenta muito distinto entre os países latino-americanos. Nas reflexões de outro autor, Reinaldo Fleury:

A interculturalidade se tornou hoje um tema paradoxal. O interesse pela interculturalidade, assumido em programas governamentais, movimentos sociais e mesmo pela pesquisa científica e pela mídia, vem promovendo o reconhecimento da diversidade cultural. Mas, ao mesmo tempo, apresenta-se por vezes como uma nova tendência multicultural que se isenta de qualquer sentido crítico, político, construtivo e transformador. Contraditoriamente, o esforço por promover o diálogo e a cooperação crítica e criativa entre sujeitos socioculturais diferentes corre o risco de reeditar novas formas de sujeição e subalternização (FLEURY, 2017, p. 178).

Neste contexto, é perceptível o caráter polissêmico da expressão educação intercultural que se reduz apenas à visibilização de muitos grupos socioculturais com abordagem que não questiona as relações de poder e interações entre os diferentes grupos socioculturais, afirmando relações assimétricas entre os grupos, processos de legitimação da inferiorização e estereótipos estigmatizados em relação a diversos sujeitos sociais.

Para Vera Maria Candau (2012) a interculturalidade crítica está intrinsecamente relacionada à perspectiva decolonial que, por vez, contrapõe estigmas em relação aos diversos grupos socioculturais, étnico-raciais, religiosos, entre outros, pois questiona as diferenças e as desigualdades constituídas ao longo do processo histórico; reconhece que a interculturalidade assinala a construção de sociedades que assumam as especificidades como constitutiva da democracia para se construir relações igualitárias e de empoderamento entre os diferentes grupos socioculturais que foram historicamente inferiorizados.

A decolonialidade vem ganhando espaço no continente americano a partir dos anos 2000, promovida pelo grupo “Modernidade-Colonialidade”, constituído por especialistas que abraça um movimento epistemológico e político-social complexo que se dissemina de maneira muito heterogênea por diferentes países americanos. “[...] o grupo compartilha noções, raciocínios e conceitos que lhe conferem uma identidade e um vocabulário próprio, contribuindo para a renovação analítica e utópica das ciências sociais latino-americanas do século XXI [...]” (BALESTRIN, 2013, p. 89). Reinaldo Fleury contribui com a reflexão, pois nessa construção pretende-se:

[...] entender e enfrentar a matriz colonial do poder, que articulou historicamente a ideia de “raça” como instrumento de classificação e controle social com o desenvolvimento do capitalismo mundial (moderno, colonial eurocêntrico), que se iniciou como parte da constituição histórica da América (FLEURY, 2017, p. 183).

Fleury (2017) lembra a necessidade de articular a perspectiva decolonial e a educação intercultural crítica. Sendo assim, faz-se necessário ter uma melhor compreensão acerca de alguns conceitos, arraigados às concepções eurocêntricas que fortaleceu por séculos a supremacia de uma classe sobre a outra. O estereótipo é um fator determinante para tais relações de controle, dominação e poder, bem como de inferiorização e preconceito.

Nelson Maldonado Torres (2018) discute a partir da “Analítica da decolonialidade: algumas dimensões básicas” ressaltam que é essencial entender a colonização e a descolonização “[...] especialmente quando os grupos colonizados e outrora colonizados tendem a experimentar partes dessa história não como um passado que existe comum, um traço, mas sim como um presente vivo [...]”. (TORRES, 2018, p. 28). Os povos colonizados, como os indígenas, estão vivenciando esse processo de descolonização, representando resistência às

diversas formas de colonialidade que permeiam a lógica ocidental. Os territórios indígenas, ao longo dos séculos, foram tidos como “descobertos”, pelo colonialismo, que é conceituado por Torres (2018) como:

[...] a formação histórica dos territórios coloniais; o colonialismo moderno pode ser entendido como os modos específicos pelos quais os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo desde a “descoberta”; a colonialidade pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais; [...] (TORRES, 2018, p.37).

A colonialidade é uma lógica global, que ao longo dos séculos vem se estabelecendo através do colonialismo, apesar de não existirem formalmente as colônias, como décadas anteriores. Assim, podemos concluir a colonialidade como uma ferramenta histórica que estereotipa e marginaliza negros e indígenas ao longo de toda a marcha da formação social do Brasil, e essa influência colonial ainda é fator determinante para a manutenção da marginalização étnica e negra atualmente, onde debates que dialogam a partir de uma retórica decolonial sobre estereótipo é de tamanha relevância, e merecem destaque. É o que será debatido no próximo tópico.

3 CONTEXTO HISTÓRICO, SOCIAL, CULTURAL E TERRITORIAL DA ETNIA APINAJÉ

A etnia Apinajé, foi pesquisada e estudada por vários intelectuais, versando temáticas que caracterizam esse povo, como gênero, cultura, território e educação. Nessa perspectiva, situo as seguintes pesquisas para contextualizar historicamente essa etnia: Oliveira (1930), DaMatta (1976), Gonçalves (1981), Nimuendajú (1983), Rocha (2012), Ribeiro (2015) e Lima (2018).

Por meio desses autores traçaremos algumas reflexões e contextualizações para que tenhamos um melhor conhecimento da realidade do povo Apinajé do qual é foco desta pesquisa. Acreditamos que conhecer o contexto histórico, social, cultural e territorial desta etnia permite que tenhamos uma visão melhor de interferências que impactam na vida do aluno que sai de sua aldeia e vai até a universidade em busca de uma nova realidade de vida e de conhecimento.

Vale ressaltar que quando um indígena se propõe a fazer parte do meio acadêmico, vários fatores da cultura branca já passaram por ele e continuará reverberando, seja de forma positiva e/ou negativa nas relações que serão estabelecidas com seus colegas, os servidores e professores da universidade.

3.1 História e Território Apinajé

Para contextualizar a história e características Apinajé, destacamos um relato de Carlos Estevão de Oliveira que esteve com três indígenas Apinajé na cidade de Belém (PA), em 1927, no qual indagavam para o governo, sobre seu território, que estava sendo invadido e vendido para pessoas ricas da região. Eles passaram 33 dias nessa cidade. O território estava situado entre o rio Araguaia e o rio Tocantins. Naquele período o território possuía quatro aldeias: Mariazinha, Bacaba, Gato-Preto e Cocal. Carlos Estevão de Oliveira recebeu as lideranças Apinajé em sua casa, recebendo vários objetos de uso indígena, conversando sobre a situação do território Apinajé, cultura, costumes, crenças e contos.

Curt Nimuendajú, um etnólogo conhecido no campo da antropologia, esteve com o povo indígena Apinajé na década de 1930, em seu trabalho “*Os Apinajé*”, e apresenta um relato que nos esclarece um pouco sobre a história deste povo, segundo ele:

Os Apinayè consideram a sua tribo uma ramificação dos Timbira do Leste do Tocantins (v. Lendas e Mitos, 5) e, em particular, dos Krinkatí (Caracaty), chamados por eles Makráya, que vivem atualmente nas cabeceiras do rio Pindaré. Se essa tradição corresponde aos fatos históricos, a separação deve datar de muitos séculos,

pois, hoje, os Apinayè se distinguem tanto lingüística como culturalmente daqueles seus parentes a Leste, aproximando-se mais aos Kayapó Setentrionais. (Nimuendajú, 1983, p. 1)

É relevante perceber que a história dos Apinajé é antiga e com o passar do tempo vão se transformando e adaptando-se, fato esse que pode ocasionar algumas mudanças, inclusive afastando-os de suas características originárias, como é mostrado pelo autor o afastamento do povo Timbira.

Nimuendajú (1983) destacou que os primeiros contatos interétnicos dessa etnia foram estabelecidos com os jesuítas:

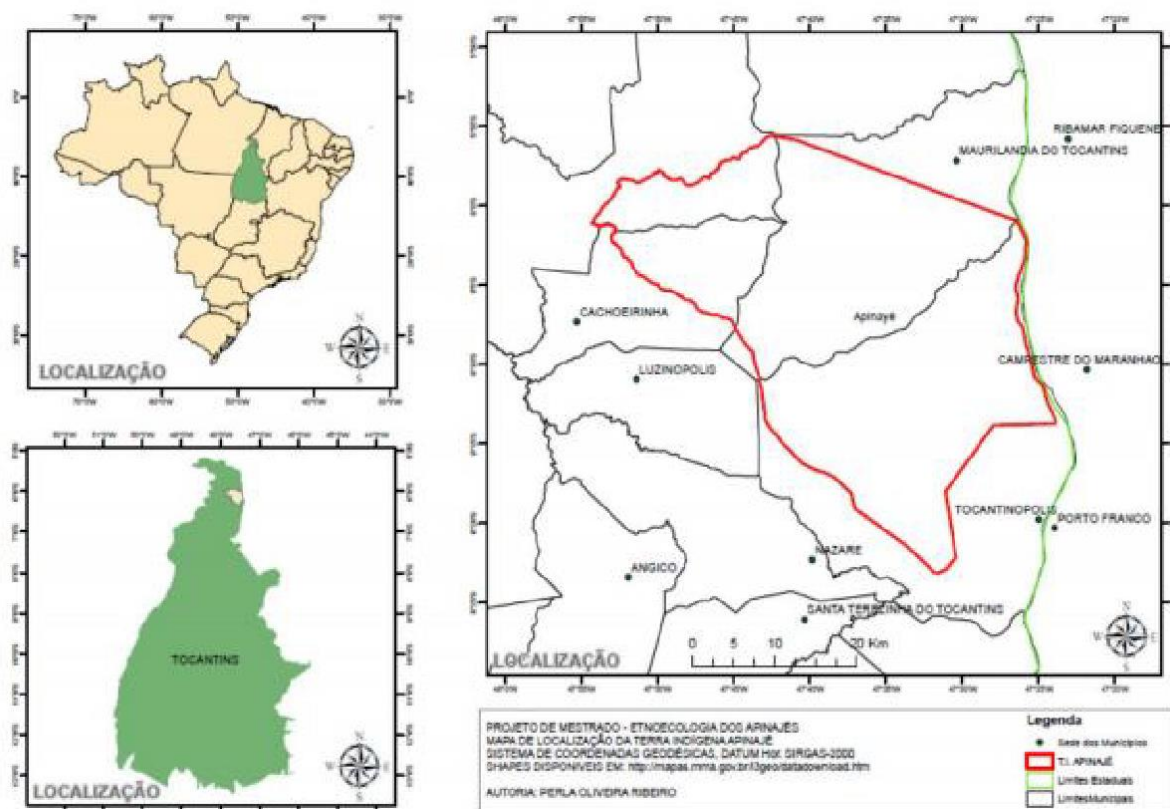
Os primeiros civilizados a alcançar essas alturas foram os jesuítas PP. Antonio Vieira, Francisco Velloso, Antonio Ribeiro e Manoel Nunes, que, entre 1633 e 1658 empreenderam quatro entradas, Tocantins acima, a fim de descerem índios para as aldeias do Pará. Já na primeira dessas viagens, passaram além da boca de Araguaia. (NIMUENDAJÚ, 1983, p. 1983).

As missões jesuítas se constituíram através do processo de colonização, com essa etnia, que se localizava nos territórios dos rios Araguaia e rio Tocantins. No ano de 1774, se deu o primeiro contato historicamente marcado entre os Apinajé e não indígenas, através de uma das viagens empreendidas por Antônio Luiz Tavares em Goiás ao Pará, Tocantins abaixo, na Cachoeira das Três Barras, onde avistou um número significativo de indígenas.

Oliveira (1930) destacou que os Apinajé, são fortes e altos, possuindo orelhas rasgadas e furo no lábio inferior, a pele com pintura feita de urucum. Cada aldeia possui um chefe, que na língua materna se chama “*Paiti*” e um ou mais pajés, que na língua é conhecido como “*Vaiangá*”. Outro fato notável era que os três Apinajé, falavam português, mas só se entendiam na língua materna.

Como já mencionado na introdução deste trabalho, o território Apinajé está localizado no Estado do Tocantins, entre as cidades de Cachoerinha, Marilândia, São Bento e Tocantinópolis. É importante ressaltar que esta região é fronteira com os Estados do Pará e Maranhão, o que irá exercer algumas influências tanto na região, como nos costumes dos moradores e dos próprios indígenas. No mapa 1 é possível visualizar a localização do território demarcado:

Mapa 1 - Localização do território Apinajé



Fonte: Ribeiro (2015)

De acordo com a pesquisadora Perla Ribeiro (2015) o cerrado é o habitat natural e dominante encontrado na etnia Apinajé, haja vista a região encontrar-se em uma área de bioma transitório, onde é possível encontrar características para além do cerrado. É neste local que os indígenas fixam suas moradas e tiram seu sustento. Nas palavras de Ribeiro (2015) essa região se caracteriza:

É uma região típica de babaçuais tem sua vegetação em áreas de transição entre o Cerrado e a região Amazônica. São tradicionalmente caçadores e coletores e quase não utilizam a pesca por não possuírem grandes igarapés (seus principais são o Ribeirão Grande, Botica, Bonito, São José e Bacaba, que são de médio porte) (RIBEIRO, 2015, p. 23).

A vegetação do Cerrado também é o lugar onde esse grupo constroem suas aldeias e mantém suas práticas de sustento, destacamos que para uma população que vive da caça, essa região interessa pela vasta presença de animais que podem fazer parte de sua alimentação. Sobre este aspecto, Giraldin (2000) descreve alguns dos diversos possíveis alimentos para os povos indígenas:

Ainda assim, sempre que possível os Apinaje andam pelo cerrado à procura de toda sorte de mamíferos, como tamanduás (**pỳd** [Meb.= **pàt**]) (tamanduá-mirim = **pỳdre**; tamanduá-bandeira = **pỳdti**), coatis (**wakô** [Meb.= **wakô**]), caititus (**agrô** [Meb.= **anгрô**]), veados (**karà** [Meb.= **karà**]), antas (**kỳkryt** [Meb.= **kukrùt**]), tatus (Meb.= **apjêti**) (tatu-peba = **ahxêt**; tatu-china = **tôn prĩre**; tatu rabo-de-couro = **agrire**), além de aves (aves grandes = **àkti** [Meb.= **àkti**{harpia}]); aves pequenas = **kuwenh**), como a ema (**mãti** [Meb.= **mãti**) (exceto urubu) e répteis (exceto cobras [**kanã** ou **kutôj**] {Meb.= **kangã**} venenosas) que puderem apanhar (GIRALDIN, 2000, p.5).

Mas não apenas a caça garante a sobrevivência deste povo, por isso a vegetação encontrada na localidade onde eles se estabelecem é significativo. O território Apinajé é caracterizado por árvores numerosas e arbustos, com cursos d`água acompanhados de matas ciliares que permitem o desenvolvimento de uma palmeira muito característica da região que é o Babaçu:

Em outros pontos o campo começa imediatamente na margem. Esta mata é ainda legítima *Hylea* amazônica com grande número de palmeiras babassú. (*orbignia speciosa*), tão importantes para os índios pelas suas amêndoas oleosas e pelas suas folhas de aplicação variadas. A região é rica em riachos, mas pobre em lagos e pântanos. (NIMUENDAJÚ, 1983, p.09).

Atualmente, a representatividade dos babaçus é perceptível, sendo uma palmeira característica da região ela é utilizada de forma exponencial. Um exemplo clássico são as mulheres quebradeiras de coco babaçu, que utilizam a amêndoa na culinária, mas também para outras utilidades como produção de acessórios e vestimentas. Inclusive, essas mulheres passaram a ter notoriedade nacional ao se organizarem em cooperativas e utilizarem o coco babaçu como arte em vestimentas e acessórios.

Como uma palmeira importante tanto para a região como para os indígenas, o babaçu é destaque e por isso muito valorizado. Na figura 2 é possível visualizar algumas palmeiras do babaçu.

Figura 2 - Palmeira do Babaçu

Fonte: autor

É importante informar que o babaçu, além de fazer parte da alimentação e as matérias-primas oriundas dela como: óleo, carvão, artesanatos são comercializados e vendidos pelos Apinajé no intercâmbio com a cidade, ele é um importante elemento de integração cultural que é passada de geração em geração. A quebra do coco babaçu, por exemplo, é uma prática que perpassa gerações.

Ainda falando sobre o território do povo Apinajé, durante a estadia de Nimuendajú, foi avistado quatro aldeias: Mariazinha, Cocal, Gato Preto e Bacaba. A aldeia Mariazinha, era a mais próxima da cidade do rio Tocantins, o etnólogo, encontrou duas choças, uma vazia e outra

habitada com 14 pessoas. As choças, trata-se de uma pequena habitação, com uma estética mais rústica construída com palhas ou ramos de árvores.

A aldeia Cocal estava situada na metade da estrada da cidade de Tocantinópolis, próxima ao rio Araguaia. No ano de 1928, havia três choças, com 25 habitantes. A aldeia Gato Prêto, era localizada à margem direita do ribeirão da Botica, onde na primeira visita de Curt Nimuendajú em 1928, havia sete casas com 61 habitantes. A aldeia Bacaba estava localizada na confluência dos ribeirões São José e do ribeirão Bacaba, com 18 km da cidade de Tocantinópolis.

Em 1927, havia 70 moradores, sendo chefiada pelo líder José Dias *Matúk*. O líder relatou que anos anteriores a aldeia quase desapareceu, devido às epidemias adquiridas pelos contatos interétnicos e em 1927, a aldeia era habitada por vários regionais que o autor chamou de neobrasileiros, ou seja, pessoas que se casavam com os Apinajé, ou faziam amizades com esse povo, para residirem no território.

No ano de 1793, se deu as primeiras notícias desse povo, caracterizando essa etnia, por serem muito fortes e laboriosos, igual aos *Karayá*. Naquele contexto, as epidemias, ocasionaram a diminuição da população, como a epidemia da varíola, que apesar do número de mortes, os Apinajé continuavam sendo a etnia mais numerosa. Os viajantes enumeraram as seguintes aldeias:

Bom Jardim, légua e meia de Carolina (Santo Antônio das Três Barras), com 1.000 habitantes: Santo Antônio, cinco léguas ao norte daquela, com 1.300 habitantes: Outra Santo Antônio, com 500 e a aldeia do Araguaia com 1.400 pessoas, o que dá um total de 4.200. (NIMUENDAJÚ, 1983, p.05).

A população Apinajé se mantinha numerosa, apesar das epidemias que ocorriam com frequência naquela região. No ano de 1844, o viajante Castelanau, encontrou os Apinajé na Cachoeira de Santo Antônio, no qual visitou Boa Vista (atual cidade de Tocantinópolis - TO). O viajante presenciou vários rituais festivos em uma aldeia que passou a noite. Em 1859 o viajante Ferreira Gomes, visitou outra aldeia, onde notou uma população pequena, demonstrando o decréscimo populacional.

Curt Nimuendajú (1983) destaca que a língua dos Apinajé possui dialetos próprios da língua Timbira, aproximando da língua dos *Kayapó* Setentrionais. Nos dias atuais, essa etnia fala a língua materna com recorrência, sendo ensinada nas escolas e na comunidade.

No contexto histórico que DaMatta esteve com essa etnia, havia duas aldeias, próximas à cidade de Tocantinópolis -TO, no território caracterizado pelo cerrado e floresta tropical, região de matas ciliares e ribeirões que correm para o rio Tocantins e o rio Araguaia:

Os Apinayé sempre construíram suas aldeias na região ligeiramente elevada que separa ribeirões, onde eles não precisam derrubar grandes árvores para conseguirem impor ao ambiente natural o estigma da sua cultura: aldeias circulares com uma praça no centro, marca registrada dos grupos Jê do Norte (DAMATTA, 1976, p. 33).

É perceptível a preocupação dos Apinajé com a natureza, o que influenciava diretamente na forma e na localidade em que estabeleciam moradia. Hoje as aldeias se expandiram no território com mais de 40 aldeias circundadas em todo território, situadas próxima dos ribeirões.

3.2 Sustento e manutenção que vem da terra

Os Apinajé, apesar de sua história remeter a um povo que sempre teve contato com a água, costumam ser caçadores e coletores, e quase não utilizam da pesca porque em seu território não possuem grandes igarapés, os principais são: O Ribeirão Grande, Botica, Bonito, São José e Bacana, que são de médio porte (RIBEIRO, 2015). Um exemplo de sua manutenção está nas práticas culturais de alimentação dos Apinajé, que se trata da Roça de Mandioca, conforme podemos ver na figura 3.

Figura 3 - Roça de mandioca

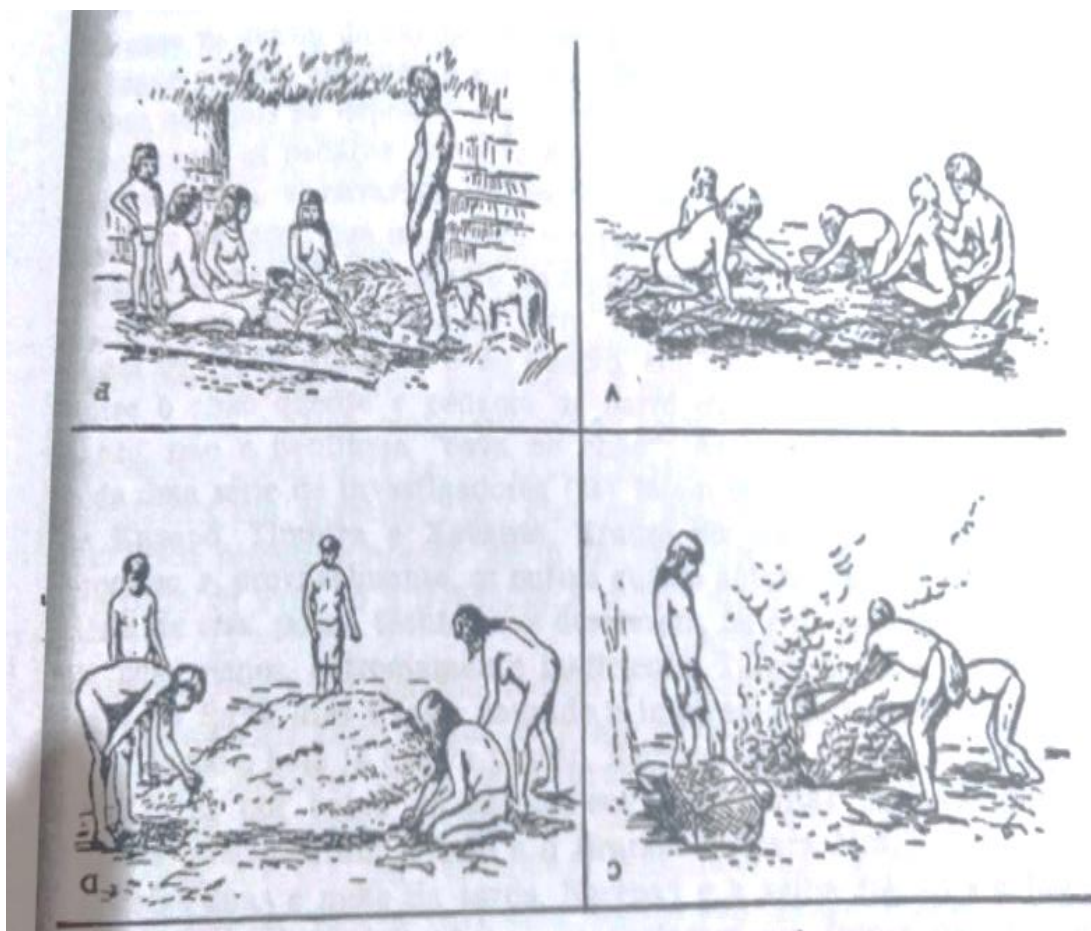


Fonte: Ribeiro (2015)

Ainda sobre os modos alimentares dessa etnia, ressaltamos que produziam roças, com plantações de mandioca, arroz, milho, mamão, banana, batata, algodão e jamarú. O cultivo de algodão se constituía matéria-prima, como a folha de buriti, para a produção de vários utensílios.

Outro aspecto cultural dessa etnia era o uso recorrente de bebidas alcoólicas, fumos, roupas e objetos como violão. Nimuendajú destaca a preparação do bolo de carne, se constituindo prática culinária naquele período (Figura 4). Nos dias atuais, os Apinajé preparam carne e outros assados nesse período, principalmente nos dias festivos, realizando as mesmas etapas demonstradas na figura 4.

Figura 4 - Preparação do bolo de carne



Fonte: Nimuendajú (1983).

Outro fator analisado por Rocha (2012) foi em decorrência da escassez de caça e da pesca, sendo um dos motivos dessa etnia, comprarem com recorrência nos comércios da cidade de Tocantinópolis-TO. Essa escassez tem influenciado para que os indígenas Apinajé tenham

mais contato, além dos comércios urbanos, bem como com alimentos industrializados, que além de interferir em sua cultura também prejudica sua forma de sobrevivência.

Quando possível os Apinajé costumam caçar animais como quatis, veados, antas, tatus e aves como a ema ou galinhas d'água. Por conta dessa escassez, a maior parte da carne que integra a alimentação dos Apinajé atualmente é comprada nos mercados e açougues urbanos. Aliás, os Apinajé vivem um aumento progressivo de consumo de alimentos industrializados. Com relação à coleta de frutos do cerrado, embora menos do que observei em 1999/2000, ainda costumam coletar frutos como caju, buriti, jussara, bacaba, pequi, bacuri, babaçu, murici, tucum e palmito que complementam a dieta alimentar. (ROCHA, 2012, p.39).

Além da caça, outra atividade que auxilia na complementação da alimentação dos Apinajé é a coleta de frutos e vegetais. Ainda que o consumo de produtos industrializados esteja presente, nota-se que esta etnia ainda tem uma relação estreita com alimentos provenientes da própria natureza. Mantendo suas práticas culturais e identitárias.

É importante citar que a liderança Maricota, foi uma das pessoas que recepcionou a pesquisadora Raquel Rocha na aldeia São José, hospedando em sua casa, apresentando as pessoas da aldeia, e narrando fatos históricos, mitos, cantos e festas desse povo. A seguir, na figura 5 apresentamos uma foto de Dona Maricota:

Figura 5 - A liderança Dona Maricota



Fonte: (Lima, 2016, p. 258).

Vale ressaltar a importância que é dada para os mais velhos das aldeias, pois eles são detentores dos conhecimentos que são passados de geração em geração e por isso são exaltados pela cultura indígena.

Os Apinajé dependiam menos da caça e pesca nas décadas de 1960 e 1970, onde faziam o uso da agricultura e da coleta do babaçu para a sobrevivência, produzindo um pequeno comércio, com vendas da amêndoa do babaçu para a Tobasa⁷, uma indústria localizada na cidade de Tocantinópolis-TO:

A ocupação pela fronteira pastoril, numa palavra, deve ter deixado abertos alguns bolsões onde a população Apinayé pudesse sobreviver. Isso deve ter sido facilitado pela não-destruição da vegetação da área. No século XIX, o babaçu começa a ser explorado mais intensamente. Assim o gado e a lavoura passaram para um plano completamente, enquanto o coco babaçu, extraído virtualmente em toda a extensão da área tradicional Apinayé, passou a ser a atividade principal. (DaMatta, 1976, p.37).

Naquele período, na extração do coco babaçu, se constituía a principal fonte de renda dessa região, dos regionais e dos indígenas. Outras atividades eram realizadas nessa região, como a lavoura e criação de gado.

A dissertação de mestrado “Entre palmeiras: Produção e Transmissão de Conhecimentos entre as gerações Apinajé, Tocantins”, de Vanusa da Silva Lima (2018), analisa os métodos de produção e transmissão intergeracional do conhecimento tradicional, dos diversos usos dos Apinajé das palmeiras entre os Apinajé, através dos saberes e afazeres. A pesquisadora passou a ter contato com essa etnia, desde 2008, construindo relações afetuosas, participando de reuniões e festas. Ela ressalta que a paisagem da terra indígena Apinajé é dinâmica, com conformidades com as chuvas e sol escaldante:

As palmeiras em sua grande diversidade ocupam a área, marcam destaque numa visão panorâmica. As altivas e de copas exuberantes, buriti, buritirana, babaçu, patis, bacabas, inajá, macaúba, juçara, açá e as rasteiras piaçavas e tucum de miotas. O aproveitamento destas plantas é absoluto. Das construções das moradas à composição de pratos da culinária Apinaje. Além do vasto uso na elaboração das peças utilitárias ou enfeites ritualísticos. (ROCHA, 2012, p.12).

É notável a presença dessas palmeiras na etnia Apinajé, que vão desde a construção de casas a produção de artesanatos. A autora destaca a influência das palmeiras na nomeação das aldeias, como ressalta a seguir:

⁷ Bioindústria e Sustentabilidade”: Projeto pioneiro e inovador, localizado na Amazônia Legal, estado do Tocantins, de "Aproveitamento Integral do Coco de Babaçu", com posicionamento estratégico nos mercados de energias renováveis e de produtos ecologicamente corretos e sustentáveis, como: óleo, torta proteica, biomassas energéticas, farinhas amiláceas, álcool amiláceo e carvão ativado. Fonte: www.tobasa.com.br. Acesso: 10/01/2021.

A influência da palmeira de bacaba é evidente na nomeação das aldeias Apinaje. A palmeira de bacaba é uma das palmeiras de grande evidência na paisagem do cerrado e de incomensurável valor na cosmologia Apinaje, sendo aquela para qual existem rituais específicos. Atualmente duas aldeias têm seu nome originado por esta planta: Bacaba e Bacabinha. (LIMA, 2018, p.60).

Uma das características de nomeação das aldeias é pelo aspecto dos nomes das árvores, como nome da aldeia bacabinha e aldeia macaúba, árvores típicas do cerrado. Na figura 6 observa-se uma paisagem típica das terras Apinajé, representada pela colheita do babaçu.

Figura 6 - Roça em meio dos babaçuais



Fonte: Lima (2013)

Nos dias atuais os Apinajé, produzem suas roças nos babaçuais, próximo dos córregos, onde a roça de toco (roça tradicional) se constitui sendo predominante no território. A dissertação é relevante por abordar a transmissão de saberes e conhecimentos dessa etnia através das palmeiras de babaçu, sendo um dos aspectos que caracterizam esse povo. Na próxima seção julgo relevante apresentar alguns dados atuais que compõe o universo social, político e cultura dos Apinajé enquanto grupo.

3.3 Religiosidade e influência branca no desenvolvimento do povo Apinajé

O contato dessa etnia com os “brancos” aconteceu sobre influência cristã católica, que iria interferir bastante do desenvolvimento desse povo, principalmente em sua cultura e religiosidade. Apesar desses contatos, essa etnia perpetua a língua e as crenças. Conforme ressalta Oliveira (1930, p. 63), “[...] embora em contacto com o nosso povo e sob a influência da religião católica há cem anos, pelo menos, os «Apinagé» ainda conservam os seus hábitos, o seu dialecto e as suas crenças”. É possível perceber nas relações estabelecidas e de certa forma impostas a presença ainda da colonialidade, em que mesmo que os indígenas ainda realizem seus costumes, os brancos tentam sobrepor uma nova cultura para eles, principalmente no que tange os costumes religiosos.

A crença, com o nome cristão que lhe dá o padre, recebe, também, o indígena que lhe é posto pelo Vaiangá. Por essa razão, os que estiveram aqui chamavam-se, para os estranhos: José Dias, Pedro Chavita, Salvador Luiz e José Joaquim. Mas para eles, eram simplesmente *Cambôrilê- Mutúki*, *Pepicôpô-Díuti*, *Peemborê-Pempicuruti* e *Teetorni-Cupurêkini*. (OLIVEIRA, 1930, p.63).

Fica claro que, mesmo que exista uma tentativa do povo branco em inserir sua cultura e religiosidade no povo indígena, eles ainda resistem e procuram manter ao máximo suas características originas, o exemplo principal disso, como apresentado na citação, é o nome da pessoa, que mesmo sendo batizado com um nome cristão, o sujeito também recebe o nome indígena. E isto significa, pois o nome é que carrega a identidade e personalidade de cada sujeito conforme seu povo. Além do batismo, outro ponto influenciado pelos brancos foi a celebração do casamento, desta forma as pessoas se casam seguindo a cultura cristã e no ritual Apinajé.

Naquele período, o pai da mulher que escolhia o noivo. Antes e depois do casamento eram realizadas várias festas, iniciando pela manhã e se estendendo por vários dias. O pajé aconselhava os noivos, principalmente sobre fidelidade, que ambos devem manter por obrigação, ressaltando a reciprocidade do trabalho. Após a festa de casamento, o casal passa a morar na casa do pai da noiva, até construírem uma casa. A festa de batizado das crianças é outra ocasião festiva, no qual a criança recebe o nome na cultura Apinajé. Quando morria alguém dessa etnia, o corpo era exposto para cantorias e choros, durante e enterro as pessoas colocavam objetos do falecido na sepultura, como forma de lembrança da pessoa que morria.

A tese de doutorado de Roberto DaMatta “Um mundo dividido” (1976), ressalta que os Apinajé ficaram famosos na literatura devido o sistema matrimonial:

[...] ficaram conhecidos na literatura, pelo seu sistema matrimonial (dos chamados quatros *kiyê*, cf, Nimuendajú, (1956:26) do que pelo seu sistema de parentesco. A

razão para isso é, sem nenhuma dúvida, o fato de que é mais fácil postular soluções para um elemento de um sistema social tomado isoladamente, do que procurar interpretar o elemento sob análise tendo em vista o sistema como totalidade. (DAMATTA, 1976, p.18).

Nos dias atuais, os chamados quattros *kiyé*, não são praticados nas relações de casamentos, na década de 1970, período que Roberto DaMatta esteve com essa etnia, ou seja, delineando mudanças estruturais nas relações de parentesco, social e matrimonial.

No que tange a religiosidade, na cosmologia Apinajé se acredita que a humanidade foi feita pelo sol e pela lua, esta crença irá influenciar de forma exponencial no cotidiano deste povo, como podemos perceber a seguir:

[...] veneram esses astros e colocam sob o seu patrocínio muitos atos de sua vida. Ao fazer as suas plantações, como por exemplo, manhã cedo, em jejum, mostram ao sol as sementes que vão plantar e pedem-lhe que as faça nascer, vicejar e dar bons frutos. Alcançando as plantas certo desenvolvimento, eles entre cantos e danças, um atrás do outro formando uma fileira e tendo à frente o Vaiangá, fazem, ao sol, quando nasce, e a lua, quando entra no crescente, festas em que pedem aqueles astros que não deixem de dar chuvas para o roçado e que deste afastam as lagartixas, gafanhotos, os ratos, coelhos e demais bichos nocivos. (OLIVEIRA, 1930, p.65).

Os rituais de veneração aos astros são perpetuados atualmente, principalmente nos períodos de preparação e colheita das roças. A festa dos torós é outro ritual praticado entres os mais jovens, do sexo masculino, que atualmente se chama corrida da tora, onde os rapazes correm com a tora de buriti no ombro.

A festa do fogo é outro ritual, perpetuado pelos Apinajé naquele contexto, em datas específicas as pessoas organizam uma fogueira grande, na configuração desta dança os rapazes cantam e dançam ao redor do fogo, sendo os donos da fogueira. Nas narrativas de surgimento dessa etnia, acreditar que no princípio existia na terra apenas o sol e lua:

[...] eles mesmos caçavam e eles mesmos preparavam a sua comida. Certa ocasião, combinaram formar uma aldeia com muitos homens e muitas mulheres. Para isso, mandaram o *Dorin* (*Caracol-Strophocheilus oblongus*) fazer um roçado, no qual plantaram unicamente *Goroni* (Cabaço ou jamarú-*Cucurbita lagenaria*, L.). (OLIVEIRA, 1930, p.69).

Todas as manhãs eles examinavam a plantação de cabaças, quando os frutos brotaram e amadureceram foram colhidos e jogados às margens do rio Tocantins, onde foi construída aldeia. Após jogarem as cabaças no rio, elas se transformaram em homens e mulheres.

A dissertação de mestrado “Plantas-Filha e beleza das roças: O lugar das plantas na Cosmologia Apinajé” de Perla Oliveira Ribeiro (2015), trata da relação existente entre as plantas cultivadas na roça e os indígenas Apinajé. Durante a pesquisa de campo, a autora residiu

na aldeia Areia Branca, na casa da filha do cacique Joanita e do Antônio Veríssimo, secretário-geral da Associação União das aldeias Apinajé.

Uma das principais interlocutoras da pesquisa foi Maria Almeida, cacica da aldeia Brejinho. Naquele contexto, havia 27 aldeias, com uma população estimada de 2.328 indígenas, segundo o censo da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) de 2015. Ribeiro (2015) escolheu a aldeia Brejinho para realizar a pesquisa de campo, devido à diversidade agrícola, com os roçados e envolvimento dos moradores com as plantações de roças. A aldeia foi fundada por Maria Almeida e o seu marido Candido em 2008.

Essas aldeias possuem uma relação muito estreita com os elementos cosmológicos que compõem a natureza:

Os Apinajé compreendem que a maioria das coisas possui um espírito (*karõ*). Com ressalva da terra (*pyka*) e a água (*gó*). Giraldin (2000, p. 80) explica que o termo *karõ* (*mekarõ*, no plural) pode ser traduzido por “espírito” ou “alma”. De fato, essas mesmas informações foram esclarecidas em uma das conversas com Maria Almeida, cacique da aldeia Brejinho e minha principal interlocutora. (RIBEIRO, 2015, p.61).

Os Apinajé acreditam que cada planta tem um *karõ* diferente, onde umas podem ser amargas e outras moles, e outras duras, sendo que as mulheres grávidas, não podem ingerir os frutos dessas plantas. Ribeiro (2015) ressalta que as mulheres conversam e cuidam das plantas, como se cuidam das crianças. A cacica Joanita da aldeia Areia Branca, fazia questão em acordar cedo para cuidar das plantas das roças, cantando e conversando para cuidar do plantio e espantar pragas:

“Eu tenho que cuidar da minha terra para poder ter comida boa para mim”. cacique Joanita referia-se à terra, ao solo, enquanto cavava, mostrando que o importante era que os filhos também soubessem trabalhar na roça e cuidar dos alimentos. Ela sempre fazia questão de levantar cedo para ir à roça e, como cacique da aldeia, ditava todo o itinerário do dia para as mulheres. (RIBEIRO, 2015, p.64).

A concepção de cuidar da terra e da roça remete a alimentação, delineando o processo de escolha do cultivo das plantas, até a colheita. Na figura 6 apresenta-se uma mulher Apinajé e seu trato na roça. Demonstrando a importância que as mulheres assumem no cultivo e na colheita.

Figura 7 - Joanita da roça



Fonte: Ribeiro (2015).

As roças são um espaço marcado pela cosmologia e simbologias, onde são manifestados os ritos, cânticos e devoções, pois, as plantas na etnia Apinajé, possui um significativo representativo, no que tange a cosmologia e as representações culturais e territoriais.

3.4 Relações conflituosas e habitação

Outro fato recorrente nos contatos interétnicos é a relação conflituosa entre os indígenas e os regionais da região de Tocantinópolis-TO, marcada por preconceito e visões estereotipadas:

A ambiguidade do contato pode ser plenamente apreciada agora. Pois enquanto o componente (b), proximidade física ou geográfica, gera um campo de forças sociais tendente a unir as duas populações, ação do componente (a), distância social (ou cultural), engendra exatamente o inverso. No caso Apinayé, como vimos, a produção de babaçu e a proximidade e facilidade de comunicação entre aldeias e cidades são fatores que unem índios e brancos. Mas a descontinuidade cultural entre Apinayé e regionais provoca sua disjunção. (DAMATTA, 1976, p. 51).

Apesar da proximidade física e territorial, a relação entre os/as Tocantinopolinos/as e os/as indígenas Apinajé, eram distantes socialmente e culturalmente. Essa distância é marcada por conflitos e visões equivocadas entre ambas as culturas.

A dissertação de mestrado de José Reginaldo Santos Gonçalves (1981) “O caso das relações entre os índios e brancos no Brasil Central”, ressalta sobre a construção e manutenção da identidade étnica da Sociedade Apinajé, através dos contatos interétnicos, por meio da expansão do comércio do coco babaçu no norte do estado. No contexto social que o pesquisador esteve com essa etnia, o território passava pelo processo de demarcação, sendo um dos meios de conflitos que permeava as relações sociais, pois era nítida a presença dos regionais, residindo no território Apinajé:

Inevitavelmente, a necessidade de demarcação de suas terras em consequência da invasão destas pelos “civilizados” era o grande principal problema sentido pelos Apinayé. Aliás, há décadas este vinha sendo o grande e principal problema para eles. Naquele momento, meados de 1978, todos eles estavam particularmente preocupados com essa questão pois, segundo informações da FUNAI, era iminente o início da demarcação das terras Apinayé. E era sobre em torno desse ponto que giravam as conversas que tinham com Roberto e depois comigo. (GONÇALVES, 1981, p. 06)

O assunto da demarcação do território Apinajé, se constituía uma das interfaces de “fuxicos”, conflitos e falácias nesta região. Os representantes políticos da região de Tocantinópolis-TO e Araguatins-TO, lutavam para que a demarcação não ocorresse, pois na visão dos regionais, os indígenas eram representados pelo viés do atraso econômico e social.

No movimento de luta da demarcação territorial, três homens Apinajé foram em Brasília no ano de 1979, tomando a iniciativa em falar com o representante da FUNAI, sobre o processo de demarcação, pois o chefe de posto da aldeia São José (Geraldo) não demonstrava empenho no processo de demarcação:

Em fevereiro de 1980, alguns desses homens me diziam explicitamente que Geraldo parecia não estar interessado em resolver tal problema, daí a iniciativa deles de irem a Brasília falar com o presidente do órgão protecionista. (GONÇALVES, 1981, p.88).

Pessoas não indígenas que trabalhavam no Posto Apinajé, participaram desse processo, mesmo mantendo desinteresse e distância nas demandas, como Geraldo, chefe do Posto da Aldeia São José. No ano de 1979, o posto da aldeia São José, foi transferido para a aldeia Mariazinha, causando mal-estar social entre os indígenas e o chefe do Posto.

Outro fato comum, que ocorria era o que José R. S. Gonçalves (1981), citou o drama social, sobre as diversas acusações de “ladrões de gados” que os indígenas recebiam dos regionais, como o caso narrado:

A crise nas relações entre os índios da aldeia São José e o fazendeiro eclodiu no momento em que veio a público a acusação segundo a qual alguns homens dessa aldeia teriam matado um boi do seu rebanho. Evidentemente um boi não representa um alto valor econômico no conjunto das propriedades daquele que pode ser considerado um dos mais ricos fazendeiros da região. A reação por parte do fazendeiro, representada por seu filho, envolvia muito mais que o desejo de ver compensado esse prejuízo material ou econômico. (GONÇALVES, 1981, p. 110).

São vários episódios de acusações de roubo e matança de gado que o pesquisador presenciou, durante a pesquisa de campo, no qual acirrava os conflitos entre os Apinajé, sertanejos, regionais, políticos e fazendeiros. A demarcação ocorreu em 1985, com reconhecimento em partes do território Apinajé.

A tese de doutorado “O tempo do primeiro e o “Tempo Agora”. Transformação social e etnodesenvolvimento entre os Apinajé/TO. (2012) de Raquel Pereira Rocha, ressalta as questões interétnicas entre os Apinajé e a sociedade não indígena, pautada no etnodesenvolvimento:

Outro fato chamativo era a preocupação diária com que as pessoas da aldeia São José esperavam alguma condução para se dirigirem até a cidade a fim de comprar a prazo nos mercados de seus “patrões” (assim os Apinajé se referem aos donos dos supermercados onde costumam realizar compra de alimento). Os “patrões” costumam transportar os Apinajé até Tocantinópolis na carroceria de seus caminhões em época de recebimento de aposentadoria ou mediante ao pagamento do “frete” (que geralmente é cotizado entre os usuários). Quando uma pessoa ou família não consegue ter acesso a nenhuma das duas alternativas o jeito é recorrer aos carros da saúde ou esperar que alguém mais endinheirado banque sua parte no frete. (ROCHA, 2012, p.23).

Esse fato é comum nos dias atuais, pois é nítido o número de indígenas que realizam trajetos para a cidade de Tocantinópolis-TO, para comprar nos comércios, açougues e lojas. Nas estradas vicinais do território, é comum o trajeto de carros da cidade de Tocantinópolis-TO, buscando e levando pessoas para comprar nos comércios na cidade, delineando os contatos interétnicos através do comércio.

Nesse movimento de articulação políticas se destaca a criação de associações, a fim de findar demandas sociais e “[...] elaboração de projetos socioeconômicos e a busca pela re-elaboração de ritos e mitos em meio a uma transformação social.” (ROCHA, 2012, p.22). Esse povo articula, de acordo com as demandas que surgem no território e a elaboração de projetos pautando questões culturais, socioeconômicas e territoriais.

Uma possível melhoria a partir das articulações é descrita por Rocha (2012) quando ressalta que na aldeia São José, há um balcão construído com os recursos compensatório do

ressarcimento da construção da Ferrovia Carajás⁸. Através do recurso desses convênios, foram adquiridos um trator e um caminhão, que segundo a pesquisadora, estão sucateados.

Outra informação de relevância presente nos escritos de Rocha (2012) no período em que esteve no território Apinajé, foi o número de aldeias. Havia um total de 20 (vinte) circundadas pelas aldeias PIN (Aldeias Centrais do Território), São José e Mariazinha. É notável que ao número de aldeias, se estenderam com aldeias fundadas próximas à cidade de Luzinópolis (TO) e Cachoeirinha (TO). Após a reestruturação da FUNAI, a Coordenação Técnica Local (CTL), passou a ser localizada na cidade de Tocantinópolis (TO), no qual os chefes dos antigos postos indígenas foram substituídos pelo coordenador técnico da FUNAI.

Um fato curioso que mostra essa relação colonial é a interferência dos missionários no lazer dos indígenas, influenciando-os a dedicação para o trabalho. No pátio da aldeia São José ocorriam festas, reuniões e jogos de futebol. Mas, no ano de 2009, Rocha (2012) percebeu que havia poucos jogos de futebol, pois segundo alguns moradores, a missionária católica que morava na aldeia, ressaltava que “[...] o futebol seria uma atividade que estaria atrapalhando o desempenho dos Apinajé em outras tarefas como a roça e aquelas ligadas a assuntos religiosos.” (ROCHA, 2012, p.44).

Anos posteriores, a missionária foi morar na cidade de Tocantinópolis-TO, onde a influência católica, perdeu o prestígio na aldeia São José, dando aberturas para outros missionários de outras religiões cristãs. O que perpetua este processo colonizador em que os brancos transvestidos de missionários, usando o discurso de catequizar e ajudar os indígenas, vão impondo sua cultura e apagando os costumes deste povo.

No que se refere as construções encontradas nas aldeias, percebeu-se que na aldeia São José, havia uma escola, posto de saúde indígena e um antigo posto da FUNAI, desativado. Essas construções, apesar de necessárias, são sinais claros da interferência do homem não indígena na realidade do povo Apinajé.

Nos dias atuais, as casas são cobertas de palha do coco babaçu e de barro batido é comum, sendo um dos traços culturais que se apresentam ao longo dos séculos. Para que tenhamos uma ideia além das construções citadas, apresentamos na figura 8 o tipo de habitação presente na aldeia São José.

⁸ Através de recursos compensatórios oriundos do ressarcimento por danos ambientais e sociais por conta da construção da Ferrovia Carajás na década de 1980 da Companhia Vale do Rio Doce [CVRD] foi construída, na parte central da aldeia São José, uma casa (agora abandonada) que servia de Posto Indígena e onde morava o chefe de posto, com algumas outras edificações que formavam uma rua de construção de alvenaria, além do posto de saúde. (ROCHA, 2012, p.44).

Figura 8 - Casas da Aldeia São José em janeiro de 2008



Fonte: Rocha (2008).

A aldeia PIN, Mariazinha, está localizada próxima das cidades de Itaguatins-TO e Tocantinópolis-TO, e no contexto que a pesquisadora esteve com esse povo, observou um posto de saúde indígena, escolas, com galpão e casas de alvenarias. A pesquisadora notou a rivalidade entre os moradores da aldeia da São José e aldeia Mariazinha:

Entre as aldeias São José e Mariazinha existe certa rivalidade histórica mencionada desde Nimuendajú (1983[1939]), que afirmou existir “aversão entre os habitantes de Bacaba (atual São José) e Mariazinha”. Giraldin, várias décadas depois (2000, p. 7) relata a percepção de “uma relação delicada entre os membros das aldeias São José e Mariazinha. Sempre que se faz necessário alguma ação conjunta, cria-se uma relação de desconfiança entre os membros das duas aldeias” (ROCHA, 2012, p.46).

Através das conversas com os alunos/as universitários/as da Universidade Federal do Norte do estado do Tocantins (UFNT) se percebe a relação delicada entre os moradores dessas duas aldeias. Infelizmente, essa relação conflituosa entre as aldeias interfere para que o povo indígena se organize em busca de melhorias para seu povo, pois sempre existe alguma desconfiança que interfere nesse processo.

As aldeias São José e Mariazinha são as principais aldeias do território, constituindo sedes para as demais, com funcionamento de escolas estaduais, posto de saúde, eventos e reuniões. Outro fato notável dessa etnia são os contatos interétnicos manifestados através das sociabilidades na cidade de Tocantinópolis-TO, com compras no comércio, açougues e lojas, pois Rocha (2012), tinha percebido essa interação por meio dos comércios, onde se estendeu através dos programas sociais, como o Bolsa Família⁹ e nos dias atuais o Programa Auxílio Brasil¹⁰, pois é nítida a presença dessa população na cidade, como Carina Torres (2018 e 2020) destacou durante a pesquisa de campo com essa etnia:

Nota-se que a presença indígena na cidade está relacionada por ser incomoda, pois, a visão de índio representado no cotidiano é ele na aldeia caçando e pescando. Quando os indígenas vêm para a cidade há uma construção de sociabilidade mais direta com os moradores deste espaço, mas uma discrepância nessa relação, pois, os “brancos” não frequentam as aldeias Apinajé na mesma intensidade que estes frequentam a cidade, apenas funcionários que trabalham na aldeia como no Posto de saúde, escola, funcionários da FUNAI e SESAI que frequentam as terras indígenas mais diretamente. (TORRES, 2018, p.29).

Fica claro a partir da autora, que a falta de convivência dos brancos e mesmo o desinteresse de conhecer mais sobre a cultura dos indígenas faz com que se criem preconceitos e de certa forma algumas aversões. São vários estigmas e representações negativas da população Apinajé na cidade, como citada anteriormente por DaMatta (1976) e Gonçalves (1981). Torres (2020) notou várias representações estigmatizadas das mulheres Apinajé na cidade de Tocantinópolis, através do viés preconceituoso e as inferiorizando-as.

Essa visão dos brancos irá reverberar na forma com que os indígenas serão tratados na cidade, e de forma particular pelo interesse deste trabalho, destacamos a própria universidade, em que muitas pessoas por não conhecerem a realidade indígena, criam estereótipos em suas mentes que muitas vezes não permitem que se aproximem e inclusive ajudem no processo de desenvolvimento deste discente indígena na sala de aula.

Outro fato notável nos contatos interétnicos é o uso de celular, pois em várias aldeias tem internet, com o número alto de pessoas usando as redes sociais, como o *Facebook* e

9 O Bolsa Família é um programa da Secretaria Nacional de Renda de Cidadania (Senarc), que contribui para o combate à pobreza e à desigualdade no Brasil. Fonte: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/outros/bolsa-familia>. Acesso: 05/01/2022.

10 Braço social do Governo Federal, o Auxílio Brasil integra em um só programa várias políticas públicas de assistência social, saúde, educação, emprego e renda. O novo programa social de transferência direta e indireta de renda é destinado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país. Além de garantir uma renda básica a essas famílias, o programa busca simplificar a cesta de benefícios e estimular a emancipação dessas famílias para que alcancem autonomia e superem situações de vulnerabilidade social. Fonte: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/auxilio-brasi>. acesso: 05/01/2022.

Whatsapp, no qual tive o primeiro contato com os interlocutores desta pesquisa através das redes sociais.

As festas são representativas com destaque do ritual da “Tora Grande”, que significa o fim do luto nessa etnia “[...] festa é a finalização do luto de um ente querido, desta maneira, as pessoas passam vários dias em festa homenageando a pessoa falecida [...]” (TORRES, 2019, p.08). É uma festa que chama bastante a atenção da comunidade, movimentando a aldeia que sedia essa festividade, com corridas de tora do buriti, brincadeiras, danças, cantoria e choros. Acerca do ritual da “Tora Grande”, Lima (2016) destaca que:

A tiração do luto é feita em uma festa longa, chamada de Pàrkapê, a festa da tora grande, normalmente tem a duração de um mês. Novamente o cantor e as cantoras são requisitados, pois nesse período há cantoria todas as noites, no penúltimo dia há a realização do Rôrôt, organizado pela família do morto, no qual se enfeita um boneco de plástico representando o morto e coloca dentro de uma tora preparada para recebê-la. (LIMA, 2016, p.701).

As figuras 9, 10 e 11, dos pesquisadores Torres e Costa (2010) que participaram do ritual da “Tora Grande” demonstram a preparação para essa festa tão importante para os Apinajé.

Figura 9 - Toras de Buriti



Fonte: Torres e Costa (2020)

Figura 10 - Preparação da festa



Fonte: Torres e Costa (2020)

Figura 11 - O Cacique Zé Cabeludo servindo comida aos corredores da Tora



Fonte: Torres e Costa (2020)

A aldeia São José é onde ocorrem as principais reuniões e eventos no que tange às demandas dessa etnia. A estrada vicinal é bastante movimentada por motos, carros da saúde, ônibus e vendedores de peixe, pães e carne (TORRES, 2019). É perceptível o pequeno comércio que se forma nas relações interculturais (pessoas que vem da cidade de Tocantinópolis para vender seus produtos e indígenas que vão para cidade vender seus produtos), pois os interlocutores desta pesquisa ressaltaram que quando vão à cidade, sempre vendem óleos de babaçu, garrafadas, pulseiras, colares, e a universidade se torna um local de práticas interculturais, marcada pelo pequeno comércio. Ainda sobre a aldeia São José, Torres (2019) escreve que:

A aldeia São José é uma das aldeias centrais do povo indígena Apinajé, com um total de 76 famílias e 353 pessoas segundo os dados da Secretária Especial de Saúde indígena (SESAI) no mês de julho de 2019. A aldeia é conhecida por realizar as principais festas e rituais deste povo, a aldeia Velha é chamada por ser uma aldeia antiga que foi criada ao lado do ribeirão Bacaba por José Dias *Mãtyk*, depois ela foi construída ao lado do Ribeirão São José, local que tinha muitos coqueiros de babaçus, sendo a atual aldeia São José. A aldeia é atravessada por dois ribeirões o São José (conhecido como São Josesinho) e o ribeirão Bacaca, durante a observação participante na aldeia, percebi que as pessoas circulam bastante na cidade e outras aldeias do território, principalmente durante as festividades e reuniões (TORRES, 2019, p. 39).

No território Apinajé, há um número significativo de pessoas não indígenas atuando na educação e na saúde, tanto no posto de saúde, como nas escolas. Alguns/algumas alunos/as da Universidade Federal do Norte do estado do Tocantins, narraram que a intenção em cursar um ensino superior é para atuar na educação em seu território, pois na aldeia São José, tem alunos/as que estudam Odontologia na Faculdade de Ciências do Tocantins (FACIT) em Araguaína-TO, com o objetivo em trabalhar no posto de saúde de sua aldeia. Na mesma aldeia tem dois alunos que cursam licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Norte do estado do Tocantins no campus de Tocantinópolis-TO e licenciatura em Educação física, no qual demonstraram anseio em atuar futuramente na Escola Estadual Indígena *Mãtyk*, da aldeia São José. Uma aluna do curso de Pedagogia da aldeia Cipozal, também ressaltou o interesse em se formar para atuar na escola municipal de sua aldeia, ressaltando a importância em Apinajé alfabetizar os outros.

A influência da religião cristã é perceptível nesse território, com presença de missionários e pastores em diversas aldeias, como presenciei na aldeia São José a construção de uma igreja, um dos interlocutores desta pesquisa, participa dos cultos da igreja, demonstrando a fé e devoção, percebi que a bíblia é estudada na língua Apinajé, por intervenção de algumas pessoas, no qual o missionário estava aprendendo a língua materna dessa etnia.

Durante o contexto de pandemia, essa etnia se articulou politicamente para conter o avanço do vírus Covid-19, com organização de barreiras sanitárias na principal entrada no território, no qual tiveram parceria com a secretaria de saúde indígena e FUNAI. Foram organizadas orientações para uso de máscara e álcool, no deslocamento para a cidade de Tocantinópolis e cotidiano das aldeias.

Em março de 2022, boa parte da liderança do Pin da aldeia Mariazinha, começaram a manifestação pela pavimentação da TO-126 que liga a cidade de Maurilândia e a cidade de Tocantinópolis. Na figura 11 visualizam-se crianças com cartazes reivindicando a melhoria da TO-126.

Figura 12 - Movimento pela pavimentação da TO-126



Fonte: Alcides Krikati, morador da aldeia Cipozal (2022).

Os moradores das aldeias que vivem próximas a TO-126, reclamam da situação das estradas, dos buracos, lamas e pequenos acidentes que ocorrem devido à situação precária da estrada, apesar desse movimento por parte de alguns moradores do Pin da aldeia Mariazinha, têm várias críticas de lideranças Apinajé, pelo impacto ambiental que a pavimentação pode ocasionar no território, nesse sentido solicitam estudos como: Estudos de Impactos Ambientais

(EIA) e relatórios de análises da FUNAI e do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA).

3.6 O Corpo como Fator Determinante para a Inclusão Cultural e Social

A intencionalidade é ter uma melhor compreensão do processo de inclusão das etnias indígenas e negras na sociedade brasileira e nas Instituições de Ensino Superior. Assim, recorreremos às teorias críticas decoloniais que distorcem sobre os sistemas de ideias monoculturais eurocêntricas e as percepções filosóficas, epistêmicas no ponto de vista decolonial, bem como entender como acontece na prática, no Brasil, a inclusão de indígenas e afrodescendentes nas Instituições de Ensino Superior, considerando as questões de discriminação e exclusão por estereótipos e culturas renegadas a partir do modelo monocultural europeu que se firmou desde o período colonial.

Segundo Santin (2003) o homem, enquanto sujeito, se manifesta através de suas relações sociais com o seu corpo e essas fontes podem ser detectadas desde a antiguidade. A exemplo, é possível citar as sociedades gregas e romanas que cultuavam às formas humanas, aos deuses, aos aspectos corporais de homens e mulheres. A forma estética do corpo tinha a mesma importância que a intelectualidade apresentada por vários filósofos, como: Sócrates, Platão, Aristóteles, dentre outros, procuravam harmonizar estereótipo e alma para a construção de um ser perfeito.

Fica evidente que os principais legados da cultura espartana estão vinculados à educação militar. Esta, por sua vez, concentra-se sobre as formas e os aspectos físicos do indivíduo. Começava pela prática do eugenismo. A criança recém-nascida era examinada por uma comissão de anciãos que decidiam sobre seu futuro. Só eram aceitos os que apresentassem robustez e boa conformação. Os debilitados, disformes e franzinos, eram eliminados. (SANTIN, 2003, p, 78).

Neste sentido, o antropocentrismo era evidenciado, ter um determinado corpo conferia aos cidadãos um status social. Acreditava-se que, quanto mais perfeito fosse o corpo e a mente, mais próximos estariam dos Deuses do Olimpo. Outro fator que evidencia o culto e a valorização do corpo se refere ao porte dos gladiadores e soldados guerreiros que formavam os exércitos gregos. Na Idade Média, há com o movimento renascentista um enfraquecimento da compreensão do corpo, sob um olhar religioso, todavia é mantida uma ideologia dualista pautada nos aspectos corporais de cognitivos.

Traçam-se, apenas, novos contornos. O corpo passa, na atualidade, ao serviço de um ideal de desempenhos ou performances de dominação e de supremacia ideológica. O

corpo, com determinado grau de rentabilidade e reforçado pelo princípio da competição, estará a serviço de uma modalidade de esporte para demonstrar a superioridade da nacionalidade ou da ideologia racial ou política. (SANTIN, 2003, p. 64)

Os movimentos intelectuais do iluminismo que permearam as Revoluções Industrial e Francesa dão ao aspecto estereótipo um novo conceito, especialmente, para as relações de trabalho e novo modelo que diferencia as classes sociais:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. (MARX, 1980, p. 202)

O corpo passa a se tornar representação de classes, a burguesia em favor de uma relação de corpo saudável e que atende aos fins da elite e por outro lado à classe dos menos favorecidos, os pobres, o proletariado que têm, nesse momento, o corpo como base do trabalho, com jornadas de trabalho exaustiva e baixos salários. Para Karl Marx (1980), o trabalho é uma mercadoria, o trabalhador vende o tempo que seu corpo está disponível para a produção. Contudo, na concepção freiriana o corpo é a base da força de trabalho que no sistema capitalista se torna mercadoria- “[...] Se a humanização dos oprimidos é subversão, sua liberdade também o é. Daí a necessidade de seu constante controle. E, quanto mais controlam os oprimidos, mais os transformam em “coisa”, em algo que é como se fosse inanimado [...] (FREIRE, 1987, p. 26).

Percebe-se que em uma sociedade estabelecida a partir dos padrões europeus é visível a separação social dos sujeitos, onde renda familiar, cor da sua pele e estética do seu corpo define seu pertencimento social, seu acesso à cultura, educação, política, distanciando as oportunidades no âmbito social entre os sujeitos.

Faz-se importante a extensão desse debate quanto a presença do colonialismo na formação social, tal como esses reflexos se articulam nas esferas socioeconômicas e culturais, concomitantemente, mergulhar sobre a diferença e a própria definição de conceitos que estruturam esse sistema de poder.

4 ASPECTOS EDUCACIONAIS DA ETNIA APINAJÉ

Antes de conhecermos a realidade educacional da etnia Apinajé, é importante termos alguns conhecimentos acerca da educação indígena e para isso traremos algumas reflexões propostas por Brandão (1981) que aborda, dentre outras realidades educacionais, a educação por uma ótica indígena.

O autor defende que a educação não é algo fechado com apenas uma forma de ser feita e que assume apenas um modelo, conforme descreve Brandão (1981, p. 4), “[...] a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante”. Para bordar a educação é necessário que se amplie o olhar sobre ela, e até como uma forma descolonizadora, pensa-lá com diversas possibilidades que não apenas aquelas apresentadas pelos colonizadores.

É interessante pensar a partir da perspectiva de Brandão que assim como o mundo é composto por diversos povos com diversas culturas e realidades, a educação também assume essa realidade plural que comporta ensinamentos e experiências das mais diversas possíveis. Nas palavras do autor:

Em mundos diversos a educação existe diferente: em pequenas sociedades tribais de povos caçadores, agricultores ou pastores nômades; em sociedades camponesas, em países desenvolvidos e industrializados; em mundos sociais sem classes, de classes, com este ou aquele tipo de conflito entre as suas classes; em tipos de sociedades e culturas sem Estado, com um Estado em formação ou com ele consolidado entre e sobre as pessoas. (BRANDÃO, 1981, p. 4)

É fundamental pensar a educação não apenas como aquela realizada em sala de aula, pois durante todo o desenvolvimento do sujeito, ele está em um processo educacional que o forma e o prepara para a vida que irá enfrentar. Neste contexto, é relevante atentar para o poder que a educação possui, podendo tanto libertar como aprisionar o sujeito conforme o objetivo que ela se propõe. Brandão (1981) ilustra essa ideia quando afirma que

A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como idéia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos. (BRANDÃO, 1981, p. 4)

Vemos, então, que a educação pode ser um alento, uma ferramenta que constrói e liberta pessoas e povos, mas também pode ser opressora a depender da forma que é utilizada. Infelizmente essa realidade despótica foi utilizada pelos colonizadores para “educar” os povos indígenas por meio dos jesuítas e suas campanhas missionárias. Por isso que o autor deixa claro

que “[...] a educação do colonizador, que contém o saber de seu modo de vida e ajuda a confirmar a aparente legalidade de seus atos de domínio, na verdade, não serve para ser a educação do colonizado” (BRANDÃO, 1981, p. 4).

Destarte, é importante fazer a distinção entre a educação indígena e da educação escolar indígena, para podermos entender melhor como aluno/a se comporta nesse processo educacional.

[...] a educação indígena é significada pelo pertencimento ao território, integração com o meio ambiente, vida familiar e comunitária na aldeia, tradição cultural e realização de atividades desempenhada entre homens e mulheres, ao passo que na educação escolar as aprendizagens são reveladas no contexto educacional ocidental, com atividades coletivas desenvolvidas no mesmo espaço e tempo, assim como promovidas por professores Kubê (não indígenas). (FEITOZA; VIZZOLI, 2022, p. 132)

Ancorados nas palavras dos autores temos que a educação indígena está relacionada com o que é apreendido no cotidiano, no desenvolvimento de sua vida com sua família e comunidade, está relacionado a tradição e a cultura de sua aldeia. Já a educação escolar é aquela que segue as diretrizes educacionais ocidentais, em que a escola é o espaço principal e segue um currículo para todos ao mesmo tempo, sem contar que o responsável pelo ensino é o/a professor/a, que na maioria das vezes é um sujeito não indígena.

A educação indígena, que é muito mais antiga que o projeto colonizador de escolarizar o/a indígena, sempre aconteceu no dia-a-dia desse povo, principalmente por meio dos mais velhos, que transportam seus conhecimentos, experiências e ancestralidades para os mais novos. De acordo com Brandão (1981), ao contrário do que podemos imaginar, essa educação não é aleatória e não se dá do nada, ela é planejada e acontece a partir de objetivos como é apresentado pelo autor quando diz que:

Todos os agentes desta educação de aldeia criam de parte a parte as situações que, direta ou indiretamente, forçam iniciativas de aprendizagem e treinamento. Elas existem misturadas com a vida em momentos de trabalho, de lazer, de camaradagem ou de mor. Quase sempre não são impostas e não é raro que sejam os aprendizes os que tomam a seu cargo procurar pessoas e situações de troca que lhes possam trazer algum aprendizado. (BRANDÃO, 1981, p. 8)

Por ser uma educação que não está fechada em uma sala de aula com um/a professor/a, algumas pessoas, fora da realidade indígena, acabam desacreditando e presumindo que isto não é um ato educacional, mas pelo contrário, Brandão (1981) destaca que esse processo envolve "Situações pedagógicas interpessoais, familiares e comunitárias, onde ainda não surgiram técnicas pedagógicas escolares", reforçando que a educação indígena vai bem além do que os

“brancos” estão acostumados. Isso reforça a necessidade de pensar uma educação indígena multicultural, principalmente no que concerne à cultura e costumes dos indígenas.

Esse processo de educação escolar indígena passou por diversas etapas ao longo dos anos em busca da construção de diversas regulamentações a fim e estabelecer este ensino nas aldeias, conforme podemos ver:

Em uma concepção dinâmica, a educação escolar indígena foi sendo regulamentada para instituir a escola em seus territórios na perspectiva educacional de reafirmação identitária, a qual destacamos a federalização da educação escolar indígena, em 1991; Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, em 1993; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996; Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas, em 1998; Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena e Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas, ambas em 1999; e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, em 2012. (FEITOZA; VIZZOLI, 2022, p. 110)

Essas diretrizes buscam estabelecer uma educação escolar indígena que, segundo seus elaboradores, busque atender as necessidades e a realidade dos povos originários sem se distanciar muito do que eles já estão acostumados, para que isso ocorra Feitosa e Vizzoli (2012, p. 110) ressaltam que “[...] a oferta escolar em territórios indígenas na concepção educacional diferenciada, específica, bilíngue e intercultural”. Desta forma, a educação escolar indígena se propõe estar o mais próximo possível da realidade da aldeia.

É interessante pensar neste contexto educacional indígena uma educação intercultural que segundo Oliveira (2012, p. 124), é uma educação que “[...] precisa observar o tempo, o contexto, a dinâmica de cada local, ou seja, uma educação que se cria e se re-cria a partir do contexto em que ela está”. Esse tipo de educação se interessa por todo o contexto do povo em questão, no nosso caso o Apinajé, pensando uma educação que se importe com sua realidade, seus costumes e suas crenças.

Ainda segundo a autora, ao analisar a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e alguns documentos educacionais, são garantidos (ou pelo menos tenta-se garantir) uma educação indígena que deve seguir alguns passos respeitando as características e realidade deste povo, como podemos ver:

Também estão garantidas à estruturação e ao funcionamento das escolas indígenas normas e ordenamento jurídicos próprios, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. Quanto à organização da escola indígena, deve ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como suas estruturas sociais, suas práticas socioculturais e religiosas, suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de Ensino-Aprendizagem, suas atividades econômicas, a edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas e o uso

de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena. (OLIVEIRA, 2012, p. 129)

Destacamos nas palavras da autora a importância da participação da comunidade nesse processo de construção educacional escolar indígena, inclusive ressaltando a necessidade dos interesses dos próprios indígenas com materiais didáticos-pedagógicos que respeite suas realidades.

Nesta realidade de educação escolar indígena, Almeida (2016, p. 34) destaca a educação do campo que foi pensada e criada a partir de uma preocupação com essas pessoas que vivem no meio rural e sobrevivem principalmente da agricultura, segundo a autora “A educação do campo está voltada ao conjunto da classe trabalhadora do campo (camponeses, quilombolas, povos tradicionais, diversos tipos de assalariados), que está vinculada à vida e ao trabalho no meio rural”.

Almeida (2016) ainda ressalta que a educação do campo é um projeto que visa atender e dar voz para as pessoas do campo, possibilitando que elas se sintam valorizadas e atraídas por este tipo de ensino. Nas palavras da autora:

O termo educação do campo busca incluir no seu sentido e significado a valorização da identidade camponesa que possibilite a pluralidade das ideias e das concepções pedagógicas do camponês. A educação do campo representa um projeto de sociedade e de educação contra-hegemônico dos trabalhadores/as do campo e vinculado às questões sociais e políticas próprias do seu contexto. (ALMEIDA, 2016, p. 34)

É importante atentar para a educação contra-hegemônico apresentado pela autora que remete a ideia de uma atitude decolonial, que busca romper com as ações dominadoras que não se interessa pela melhoria de vida das pessoas.

Cabe a compreensão de como se dão os aspectos educacionais, atualmente, no território Apinajé, na intenção de analisar como a prática da educação indígena é discutida e implementada no território. A proposta é dimensionar geograficamente as escolas nas comunidades, bem como apontar os graus de escolaridade oferecidos pelas unidades escolares consoante a demanda comunitária e as estratégias governamentais de distribuição das mesmas nas comunidades Apinajé.

Atualmente o território Apinajé possui dez unidades escolares, conforme podemos observar no quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Escolas indígenas no território Apinajé

ESCOLA	ALDEIA	NÍVEIS DE ESCOLARIZAÇÃO
Escola Estadual Indígena <i>Kunityk</i>	Aldeia Patizal	Fundamental
Escola Estadual Indígena <i>Matyk</i>	Aldeia São José	Fundamental e Médio
Escola estadual Indígena <i>Tekator</i>	Aldeia Mariazinha	Fundamental e Médio
Escola Estadual Indígena <i>Tamkak</i>	Aldeia Bonito	Fundamental
Escola Estadual Indígena <i>Katankaah</i>	Aldeia Prata	Fundamental
Escola Estadual Indígena <i>Katam</i>	Aldeia Palmeira	Fundamental
Escola Estadual Indígena <i>Kagapixi</i>	Aldeia Brejão	Fundamental
Escola Estadual Indígena <i>Kaxware</i>	Aldeia Serrinha	Fundamental
Escola Estadual Indígena <i>Kokre</i>	Aldeia Girassol	Fundamental
Escola Indígena <i>Gohkru</i>	Aldeia Boi Morto	Fundamental

Fonte: Autor

O início do processo educacional escolar Apinajé, aos moldes do ensino tradicional, que pode ser considerada por alguns inclusive como um ensino colonizador, se deu mediante missionários e funcionários da FUNAI, no final da década de 1960, com aulas ministradas no antigo posto da FUNAI, localizadas na aldeia São José e Mariazinha. Com o crescimento da população, foram se estendendo a construção de escolas no território e aumentando as demandas educacionais. Nos dias atuais as pautas educacionais são bastante discutidas, movimentando professores/as e comunidade. A luta pela legitimação de uma educação intercultural é uma das pautas que se estendem há décadas, com manifestações e lutas.

Essa luta por legitimação se dá a partir dos desafios encontrados na implementação de uma educação que não foi de fato bilíngue ao longo da educação indígena no Brasil. A formação de educadores para ensinar os/as estudantes Apinajé, a língua portuguesa, oral e escrita, promoveu de forma progressiva o enfraquecimento da língua indígena no espaço educacional, e conseqüentemente na formação escolar na totalidade. Assim, por um período majoritário, a função escolar, assim como as práticas pedagógicas na vida dos Apinajé serviu como

instrumento de apagamento dos saberes e ensinamentos, antes predominantes e transmitidos pela língua tradicional.

A necessidade de uma educação que atendesse às particularidades e sobretudo a importância de manter viva a função social do idioma indígena falado pelos Apinajé no ambiente escolar, foi o motivo central para que essa realidade viesse sendo devidamente discutida pelo Estado e se modificando ao longo das décadas. Para Albuquerque (2011), a educação atualmente recebida pelos Apinajé, é permeada de material escrito em Apinajé, além da educação bilíngue, que está mais concentrada nas aldeias São José e Mariazinha.

Também é reforçado pelo autor as dinâmicas de práticas indígenas e não-indígenas presente em determinadas comunidades Apinajé, que se relacionam com as funções sociais que permeiam toda a vida indígena fora do ambiente escolar. Assim, as questões da educação indígena baseiam-se na pauta da instrumentalidade e a relevância das duas línguas, a língua indígena e a portuguesa, em seu processo educacional, ligadas à realidade sociocultural e a absorção dos saberes ancestrais que caminham junto a esses estudantes e às suas comunidades.

É importante ir mais fundo sobre como o sistema educacional brasileiro compreende a educação indígena. Embora as discussões governamentais para uma educação escolar indígena efetiva existam desde o fim do século XX, e as legislações educacionais do País passem a assegurar essa pluralidade no ensino a partir de conceitos como interculturalidade no processo educacional, vale ressaltar a educação brasileira alimenta-se nas estruturas do ensino eurocêntrico:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias. (BRASIL, 2017).

A garantia da educação intercultural como um direito de comunidades indígenas vem de um processo imperial e colonial dominante, que tal como afirma Lander (2005), as organizações sociais e sobretudo as formas de transmissão de conhecimento se apagam em detrimento do espelho eurocêntrico em que é medido tudo que não faz parte do universo europeu colonizador. Assim, o padrão civilizatório branco europeu estrutura as maneiras de educar, cujo objetivo sempre foi e segue sendo o de enfraquecer e distanciar a ancestralidade e os saberes tradicionais negros e indígenas. Os movimentos sociais que lutam por uma educação indígena que valorize e reforce dentro da sala de aula, a língua natural e os demais aspectos culturais que a singularize, segue tendo extrema relevância.

No ano de 2016, ocorreu o primeiro movimento pela Educação Escolar Indígena Apinajé, movimento esse, que, embora recente na cidade de Tocantinópolis (TO), reivindica o processo histórico da luta territorial através da demarcação da terra Apinajé. Assim, o movimento pela educação indígena reforça sua insubordinação aos entes políticos e sociais no que tange a reivindicação dos direitos à educação, e sobretudo, uma educação intercultural:

A luta pela educação escolar indígena Apinajé se fez um pouco mais tardia, mas ainda contemporânea e implicada na sempre existente luta pela terra e defesa do território. Essa presença indígena (o Movimento) recente na cidade de Tocantinópolis apoia-se na memória dos esforços históricos da demarcação da Terra Apinajé (1985), à revelia da sociedade nacional e regional, representada por fazendeiros, políticos, órgãos de governos e boa parte dos moradores dos municípios abrangentes da área demarcada. (GOMES, 2016, p.101).

As reivindicações dos Apinajé pelo direito do acesso a uma educação intercultural, que abarque as especificidades e legitime essas particularidades dentro do sistema educacional, que tem uma metodologia hegemônica tão institucionalizada no País, vem sendo um desafio que movimenta as formas de pensar a educação na cidade de Tocantinópolis, além da dinâmica da cidade que lida agora com as manifestações públicas feitas pelo movimento dos Apinajé.

O primeiro movimento pela educação demarca novos rumos no que tange a educação escolar Apinajé, se constituindo um marco de luta. No contexto atual, várias lideranças se manifestaram contra a gestão municipal da cidade de Tocantinópolis e Diretoria Regional de Ensino (DRE) por falta de transporte escolar e materiais escolares, sendo um dos empecilhos para voltas às aulas.

O movimento ocorreu no dia 24 de fevereiro de 2022 nas principais ruas da cidade de Tocantinópolis se findando na DRE, com falas das lideranças Apinajé, prefeito da cidade de Tocantinópolis e diretor regional. Através das falas presenciadas, percebo o empenho e preocupação dos/as professores/as e lideranças indígenas, pela educação de qualidade com materiais, transporte escolar e outras demandas que demarcam a precarização escolar Apinajé, pois são várias aldeias que o ônibus escolar realiza o trajeto para levar e buscar alunos/as na escola.

Outro aspecto da educação indígena é a perspectiva bilíngue, como dita Constituição Federal (CF/88) (BRASIL, 1988) sobre o patrimônio cultural:

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações

artístico-culturais; V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. (BRASIL, 2022).

O direito linguístico defendido pela constituição de 1988 (BRASIL, 1988) passa, ao longo da história do País, por um processo de desestruturação, substancialmente a linguística indígena. E no contexto educacional do Brasil, as estruturas ocidentais predominantes no ensino, que abarcam cultura e sobretudo, a língua, distanciam e enfraquecem a pluralidade da linguística indígena, afastando povos indígenas do ingresso ao sistema educacional, visto que a língua também é um dos principais instrumento de transmissão do conhecimento. Dessa maneira o texto citado acima trata sobre a identidade, destacando o direito linguístico, sendo que na realidade das comunidades indígenas o conhecimento é transmitido através da língua, com experiências e vivências dentro da comunidade.

A língua Apinajé, idioma natural do território Apinajé, vem de uma formação dialética da língua Timbira, e definida por Nimuendajú (1956), como um idioma particular dos demais dialetos dos Timbiras, que, localizado no Leste de Tocantins, se aproximava da língua dos Kayapó Setentrionais. Assim, a relação fonética se particularizou no Leste do Tocantins, com a transformação da língua Timbira, devido à forte influência do idioma setentrional.

Albuquerque (2016) cita que a educação tem sido fundamental para que o povo Apinajé, esteja ciente dos seus direitos. O autor destaca que na década de 1960 teve o início do processo de alfabetização dessa população, através da missionária Patrícia Ham, uma norte americana que estava em serviço do *Sammer Insitut of Linguistics SIL*¹¹, sendo que essa instituição produziu os primeiros materiais didáticos para a alfabetização dessa etnia:

[...] os quais ainda hoje são utilizados pelos professores das aldeias. Entrementes, com as ações do “Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Escolar Apinayé” que vem sendo desenvolvido desde 2001 por Albuquerque, atendendo à solicitação dos professores e lideranças Apinayé, tem-se produzido um expressivo material de apoio pedagógico que vem sendo utilizado nas escolas das aldeias. (ALBURQUERQUE, 2016, p.51)

O material bilíngue contempla as áreas de Matemáticas, Ciências Apinajé, História e Geografia Apinajé, Apinajé/ Português, Revista de Medicina tradicional, livro de narrativas de cantigas Apinajé, e livro de alfabetização (ALBURQUERQUE, 2010). O autor produziu um

¹¹*Sammer Insitut of Linguistics SIL*, é uma organização científica cristã evangélica sem fins lucrativos, cujo objetivos baseiam-se no estudo e desenvolvimento de línguas diversas na intenção de traduzir a partir delas, a bíblia cristã. O papel da SIL no Brasil aconteceu concomitantemente à sua atuação no Peru e nesses países, a organização facilitou o movimento indigenista, promoveu a secularização do programa de escola da missão através da inserção da linguística e fez uso do instrumento do convênio entre missão e governo como maneira atualizada de concordata. (BARROS, 2004)

livro de Português Intercultural e um dicionário e uma gramática pedagógica da língua Apinajé. A cultura Apinajé é rica e diversa, tanto material e imaterial, com perpetuação de artesanatos, rituais de corte de cabelo, casamento, corrida de tora e casamentos:

No que tange às escolas Apinayé *Mãtyk* e *Tekator*, instaladas nas aldeias Apinayé São José e Mariazinha, Almeida (2011, p. 37) afirma que estas estão vinculadas à Delegacia Regional de Educação de Tocantinópolis, a qual supervisa os trabalhos e é responsável pela avaliação das atividades pedagógicas. Estas unidades escolares, por estarem localizadas nas duas aldeias mais importantes desse grupo indígena, têm sob sua responsabilidade as escolas de outras aldeias Apinayé, funcionando mesmo como “escolas sede”. (ALBURQUERQUE, 2006, p.56) (grifo do autor).

Nos dias atuais essas escolas, ocupam a posição de sede, atendendo boa parte do alunado do território, e abrangendo um número alto de pessoas atuando na educação, com o número significativo de professores/as não indígenas.

A Escola Estadual Indígena *Mãtyk* e Escola Estadual Indígena *Tekator* estão vinculadas a Delegacia Regional de Ensino (DRE) de Educação da cidade de Tocantinópolis (TO).

A Escola Estadual Indígena *Mãtyk*, foi construída no ano de 2008, caracterizada por ser um prédio de alvenaria com dois banheiros, sala de direção, sala de informática, salas de aulas com pinturas inspiradas na cultura Apinajé. A escola está situada próxima ao cerrado, com árvores de pequi, circundando a escola, e poucas moradias próximas.

As escolas situadas no território Apinajé possuem localizações diversas e estruturas de construção distintas ao longo de suas implementações, como pode ser observado na Escola Estadual Indígena *Mãtyk* (Figura 13).

Figura 13 - Escola Estadual Indígena *Mãtyk*



Fonte: Torres (2019).

O número de alunos/as atendidos/as pela escola é alto, sendo estes pertencentes as várias aldeias próximas à aldeia São José. É importante ressaltar que os estudantes do primeiro ciclo do fundamental, das turmas do 1º ano ao 5º anos são alfabetizados na língua materna, com professores/as indígenas bilíngues em Apinajé e português:

A escola possui professores indígenas e não indígenas, conquista essa que foi alcançada através de muitas lutas. A escola é bilíngue e essa também foi uma conquista muito relevante para a cultura desses povos. Além de aprender a língua materna, eles ainda aprendem inglês e português. Existem indígenas que ingressam na universidade e depois retornam para a sua comunidade para trabalhar na própria escola indígena. (SOUSA, 2018, p.42).

A educação bilíngue Apinajé é uma conquista histórica, sendo um marco de lutas, no que tange às demandas educacionais. Durante a conversa com os/as estudantes universitários indígenas Apinajé matriculados/as na UFNT do Centro de Educação, Humanidades e Saúde (CEHS) de Tocantinópolis, ressaltaram que foram alfabetizados na modalidade bilíngue, sendo uma das ferramentas de efetivação da educação intercultural.

Uma educação bilíngue que consista em uma alfabetização voltada para os dois domínios linguísticos, ressaltando os aspectos pedagógicos, é o que define uma efetiva educação indígena. Essa dinâmica de aprendizagem possibilita a autonomia dos Apinajé

enquanto sujeitos sociais, dentro e fora de seu território, compreendendo e atuando acerca das interações e particularidades das vivências socioculturais e linguísticas em que são envolvidos.

A Escola Estadual Indígena *Tekator* possui um prédio construído no ano de 2006, com salas de aulas, pátio, dois banheiros, uma secretaria, sala de informática, cantina e direção.

Uma fonte importante sobre o histórico da educação escolar Apinajé. Esta, nos diz que a E.I Tekator, homenageia uma grande e antiga liderança da aldeia da escola, Mariazinha a qual foi fundador, o índio Tekator. Relatos confirmam o início da escolarização na década de 60 [1960], na aldeia Mariazinha, as primeiras aulas eram na “casa redonda ou redondo”, pátio central (coberto) da aldeia, usado para reuniões da comunidade, onde atuava a primeira professora (não-indígena) contratada pelo prefeito de Tocantinópolis (Darcy Marinho). (GOMES, 2016, p.97) (Grifo nosso).

O nome da escola homenageia uma liderança dessa etnia, que fundou a aldeia Mariazinha, o início de escolarização dessa aldeia, acontecia na casa redonda, local das reuniões e práticas ritualísticas (Figura 14)

Figura 14 - Escola Estadual Indígena *Tekator*



Fonte: (Gomes, 2016).

A escola atende o alunado das aldeias próximas da aldeia Mariazinha, com transporte escolar, realizando o trajeto no período matutino, vespertino e noturno. Uma característica da aldeia Mariazinha é a presença do redondo, como constata Albuquerque:

Na aldeia temos o redondo onde os adultos contam as histórias para jovens e crianças, depois eles brincam de badogue e flecha. Nesta aldeia, tem uma escola para nós estudarmos e aprender a respeitar os outros colegas. Portanto, a escola serve também de lugar de reunião do cacique com os pais, para incentivar as crianças a estudarem na aldeia e não na cidade (ALBURQUERQUE, 2007, p.43).

O redondo faz parte da cultura Apinajé, constituindo um espaço de interação, diversão e reunião. Na aldeia São José, não tem o redondo, mas tem o antigo balcão, sendo o local de reunião, brincadeiras e interações.

Alves (2012) ressalta a relação do pátio e a escola, pois o pátio é um território onde os anciãos narram suas histórias e perpetuam os saberes e conhecimentos tradicionais e a escola é o local em que os saberes são institucionalizados, nesse sentido os anciãos não concordam muito com a escola, pois não atinge os conhecimentos e a cultura deles.

No próximo tópico apresento a inserção dos povos indígenas na universidade, situando as políticas afirmativas, contextualizando com a etnia Apinajé.

4.1 Acesso Dos Povos Indígenas Apinajé Na Universidade Federal Do Norte Do Tocantins

Antes de adentrarmos na forma com que os povos indígenas acessam a Universidade Federal do Norte do Tocantins, pensamos ser necessário contextualizar um pouco a forma com que foi criado o curso de Educação do Campo na então Universidade do Tocantins, que passou a ser o ponto inicial de um projeto educacional para indígenas, bem como outros sujeitos ligados ao campo, no ensino superior.

Almeida (2016, p. 38) relata que o surgimento da Educação do Campo na UFT, campus de Tocantinópolis, tem seu início no ano de 2009, quando é aprovado um projeto destinado à formação de professores do campo, “ministrado a educadores/as e coordenadores/as pedagógicos/as vinculados ao Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra nos municípios do estado”, o projeto foi realizado em forma de pós-graduação *stricto sensu* para atender esse público. Apesar de atingir bastante pessoas, o programa não teve o resultado esperado com os educadores do campo por diversas questões que fizeram com que houvesse uma mudança neste processo educacional.

Nessa perspectiva de uma educação do campo, o interesse maior era levar o ensino para os moradores do campo a partir de sua própria realidade e aproveitando suas vivências e

experiências na busca por um conhecimento plural. Essa realidade é observada no texto a seguir:

O objetivo foi promover entre os indivíduos a construção de saberes escolares por meio da reflexão sobre sua própria existência e sobre o mundo em que vivem, as relações que estabelecem, a cultura em que estão inseridos, o trabalho que desenvolvem. Além disso, propôs-se a alimentar o pensar criativo na construção, desenvolvimento de projetos e de ações que envolvessem novas práticas sociais, produtivas, culturais. Todas essas ações foram voltadas à reinvenção da existência individual e coletiva, e à formação do hábito da análise crítica, da autoavaliação, da avaliação do processo para (re)planejar a ação, continuamente. (ALMEIDA, 2016, p. 41)

Fica claro que a intenção da educação do campo é propor um ensino mais próximo daqueles a quem ele foi criado, aproveitando todas as habilidades e possibilidades possíveis.

No ano de 2012, na I Conferência Estadual do Campo no Tocantins, começou a se apontar, entre outras ações, para a criação de um curso de ensino superior, neste caso seria o “curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música, da Universidade Federal de Tocantins (UFT), em Tocantinópolis” (ALMEIDA, 2016, p. 44).

É importante destacar que mesmo passando por diversos problemas e desentendimentos, a criação de um curso superior ligado a educação do campo na UFT, aconteceu em virtude do público que atendia a necessidade para este desenvolvimento, como nos apresenta Almeida ao dizer que:

O fator relevante que contribuiu para a materialização do curso no Câmpus de Tocantinópolis foi a demanda dos trabalhadores e trabalhadoras do campo manifestada pelas organizações sociais localizadas no Bico do Papagaio (que compreende 25 municípios), especialmente os assentamentos da reforma agrária (364 projetos de assentamentos com 24 mil famílias assentadas), com os quais também há parcerias para a realização de projetos de pesquisa e extensão, além de ter estudantes em cursos de graduação oriundos dessas e de outras comunidades camponesas. (ALMEIDA, 2016, p. 47)

Destacamos a organização dos trabalhadores e trabalhadoras por meio de organizações sociais que lutaram pela melhoria das condições de seu povo. A autora ainda destaca que o processo de desenvolvimento do ensino superior possibilitaria uma melhoria e expansão da educação básica nas comunidades rurais, que conforme defende a autora, são muito escassas de professores/as qualificados/as nas diversas áreas, o que é necessário para o povo.

Ao longo dos séculos os povos indígenas vêm resistindo às diversas formas de colonialidade que está estruturada na sociedade, como nas instituições educacionais básica e superior, pois são territórios que não relevam as especificidades culturais dos povos étnicos desse país. Nessa perspectiva as políticas de cotas são ferramentas para superar as desigualdades

sociais no que tange raça, etnia, gênero, classe e sexualidade, pois como destaca Macêdo (2009, p. 02) elas possuem caráter temporário. “[...] uma vez que devem ser utilizadas apenas enquanto persistirem os desequilíbrios sociais do grupo beneficiado. Porém, nos países em que as ações afirmativas, do tipo sistema de cotas raciais, foram implantadas [...]”.

São ações afirmativas que visam equidade social, a fim de combater as desigualdades sociais que se perpetuam na sociedade brasileira, pois são nítidos os disparates étnicos, raciais, gênero e classe de acesso e permanência na universidade.

A trajetória de criação das cotas étnicas raciais teve seu marco inicial nos anos 2000, quando as universidades brasileiras adotaram ações afirmativas, como as instituições federais do Tocantins, Brasília e Rio de Janeiro, se findando a criação a lei de criação de cotas lei 12.711/12¹² (BRASIL, 2012), instituindo a obrigatoriedade de vagas estabelecidas por critérios de candidatura de cada universidade. A Universidade Federal do Tocantins implantou o sistema de cotas no ano de 2004 através da resolução 3A/2004:

Art. 1º - Aprovar a implantação do sistema de cotas para estudantes indígenas no vestibular da Universidade Federal do Tocantins – UFT.

§ 1º - Serão oferecidos aos estudantes indígenas 5% (cinco por cento) do total das vagas em todos os cursos e campi da UFT.

§ 2º - Terão direito a usufruírem do sistema de cotas os estudantes indígenas que apresentarem a documentação exigida no edital do processo seletivo da UFT. (Redação dada pela Resolução nº10/2011 do Consepe)

Art. 2º - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

Apesar de a implantação ter ocorrido no ano de 2004, apenas no ano de 2005 que a UFT instituiu de fato, por meio dos processos seletivos. Naquele contexto, a instituição oferecia 5% (cinco por cento) das vagas em cada curso para os povos indígenas. Carvalho (2010) ressalta que as políticas de cotas foram inovadoras, ao mesmo tempo em que surgia outra problemática, que era a permanência desses discentes no território acadêmico, já que a ação afirmativa não se limitava apenas em promover acesso a esses estudantes, mas afirmar a permanência desse público, pois ocorreram números altos de evasões.

Costa (2015) traz os dados referentes aos estudantes da etnia Apinajé, sendo os números de inscritos, concorrência, número de matriculados, desvinculados e concluintes no campus de Tocantinópolis do curso de Pedagogia, no período do primeiro semestre de 2005 à segundo semestre de 2014 (Quadro 2) e do curso de Ciências Sociais período do segundo semestre de 2007 à segundo semestre de 2014 (Quadro 3).

12 A Lei nº 12.711/2012 determinou a reserva de vagas para alunos que cursaram o ensino fundamental (para o acesso a instituições federais de ensino técnico de nível médio) ou o ensino médio (para o acesso a instituições federais de ensino superior) integralmente em escolas públicas. (BRASIL, 2012)

Quadro 2 - Panorama situacional dos indígenas Apinajé do curso de Pedagogia no campus de Tocantinópolis da UFT (2005-2014)

ANO/ SEMESTRE	Nº DE INSCRITOS	CONCORRÊNCIA	Nº DE MATRÍCULAS	Nº DE DESVINCULADOS	Nº DE CONCLUINTES
2005/01	-	-	-	-	-
2005/02	01	0,5	-	-	-
2006/01	-	-	-	-	-
2006/02	01	0,5	01	-	01
2007/01	04	02	-	-	-
2007/02	03	1,5	-	-	-
2008/01	05	2,5	-	-	-
2008/02	08	04	02	02	-
2009/01	03	1,5	-	-	-
2009/02	09	4,5	-	-	-
2010/01	13	6,5	-	-	-
2010/02	-	-	-	-	-
2011/01	-	-	-	-	-
2011/02	-	-	-	-	-
2012/01	03	1,5	01	-	-
2012/02	-	-	-	-	-
2013/01	08	04	-	-	-
2013/02	-	-	-	-	-
2014/01	10	05	01	01	-
2014/02	S/V	S/V	S/V	S/V	S/V

Fonte: Costa (2015)

Os dados acima são da secretaria acadêmica da UFT, e nos trazem algumas informações sobre a conjuntura que se deu desde o início da adoção de políticas afirmativas étnico-raciais, no curso de Pedagogia até o ano de 2014.

O que se observa é que do ano de 2005 ao ano de 2014, o número de inscritos de estudantes Apinajé no curso, teve um crescimento considerável, ainda que tais índices de crescimento não terem sustentado um aumento estável, como acontece entre o segundo semestre de 2010 até o final de 2011, período em que se tem um total de 0 (zero) inscritos a pleitear alguma vaga no curso. Esta lacuna também se faz presente nos anos de 2005, início da implementação dessas cotas, e em alguns semestres de anos subsequentes, em 2006, 2012 e 2013.

Se de um lado temos esse crescimento infrequente do número de inscritos de indígenas Apinajé, candidatos a entrar no curso, do outro temos uma discrepância gigante em relação ao quadro de matriculados e de concluintes. Em quase 10 anos de cotas, entre um total de 68 (sessenta e oito) inscritos, somente 05 (cinco) indígenas efetivaram sua matrícula no curso, sendo que 03 (três) desses indígenas ingressantes, foram desvinculados do curso; 02 (dois) no ano de 2008, e 01 (um) no ano de 2014. Apenas 01 (um) discente conseguiu concluir o curso

no ano de 2006. Os dados apontados revelam que menos de 8% dos pretendentes inscritos, conseguiram de fato ingressar na universidade, e menos de 2% conseguiram concluir o curso.

Quadro 3 - Panorama situacional dos indígenas do curso de Ciências Sociais no campus de Tocantinópolis da UFT (2007-2014)

ANO/ SEMESTRE	Nº DE INSCRITOS	CONCORRÊNCIA	Nº DE MATRÍCULAS	Nº DE DESVINCULADOS	Nº DE CONCLUINTES
2007/02	04	02	01	01	-
2008/01	06	03	02	02	-
2008/02	07	3,5	-	-	-
2009/01	04	02	01	01	-
2009/02	02	02	01	01	-
2010/01	07	3,5	-	-	-
2010/02	-	-	-	-	-
2011/01	-	-	-	-	-
2011/02	-	-	-	-	-
2012/01	01	0,5	-	-	-
2012/02	-	-	-	-	-
2013/01	06	03	01	-	-
2013/02	-	-	-	-	-
2014/01	08	04	-	-	-
2014/02	S/V	S/V	S/V	S/V	S/V

Fonte: Costa (2015)

A partir quadro 3, fica explícito que não houve concluintes indígenas no curso de licenciatura em Ciências Sociais até o ano de 2014, além de mostrar a similaridade com a realidade do curso de Pedagogia, com o número de ingresso e evasão.

Na UFT campus de Tocantinópolis até 2013 havia dois cursos de licenciatura, Pedagogia e Ciências Sociais. No ano de 2013 foi aprovado o curso de licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes Visuais e Música. No quadro 4, apresenta-se um quadro geral da situação dos alunos indígenas Apinajé.

Quadro 4 - Panorama situacional dos indígenas Apinajé do curso de Educação do Campo no campus de Tocantinópolis da UFT no vestibular de 2014/01 (ano de implantação do referido curso)

CANDIDATOS	ALUNOS INDÍGENAS COTISTAS
VAGAS	6
INSCRITOS	16
CONCORRÊNCIA	2.67
CLASSIFICADOS	1
MATRICULADOS	1

Fonte: Farias, 2022

O quadro 4 apresenta o número de vagas, de inscrições, concorrência, classificados e matriculados de alunos indígenas cotistas para as vagas no curso de educação do campo, campus de Tocantinópolis, no vestibular 2014/01 início de implantação do referido curso.

O total de vagas destinadas para indígenas no primeiro vestibular para ingresso no curso de licenciatura de Educação do Campo no campus de Tocantinópolis, com 06 (seis) vagas, tiveram um total de 16 (dezesesseis) inscritos, 01 (uma) classificação e apenas 01 (uma) matrícula.

No ano de 2015, foi implantado o curso de Educação Física, todavia não houve nenhum ingresso de indígenas Apinajé na UFT. No quadro 5, visualiza-se um panorama dos alunos Apinajé vinculados a alguns dos cursos da UFNT.

Quadro 5 - Alunos/as matriculados na UFNT como cotistas (2015 – 2023)

ANO	CIS	PED	EDC	EDF	DIR
2015	-	-	2	-	-
2016	-	-	10	1	-
2017	-	1	2	1	-
2018	-	3	4	1	-
2019	-	2	2	1	-
2020	1	1	3	2	-
2021	2	-	1	1	2
2022	-	4	18	3	1
2023	1	2	24	1	1
TOTAL	4	14	66	11	4

Fonte: Autor

Os dados do quadro 5 destacam que o curso de Educação do Campo, recebe o número maior de matrículas do povo Apinajé, com 24 (vinte quatro) matrículas vinculadas no segundo semestre de 2023 e 66 (sessenta e seis) entre o período de 2015-2023. Se faz pertinente ressaltar que o vestibular do curso de Educação do Campo oferece em seus processos seletivos, formas diferenciadas e específicas de ingresso no curso, o que permite por exemplo, o uso da língua materna Apinajé como critério de seleção na redação. Essa particularidade do processo seletivo do curso Educação do Campo, suscita a compreensão da discrepância existente na promoção do ingresso de estudantes indígenas neste curso em relação aos outros, sobretudo no que tange a sua admissão, em espaços compostos por não-indígenas. Referente ao que pode ser percebido

nos dados acima apresentados, (quadro 4 e quadro 5), os indígenas Apinajé não somente possuem desafios ligados às formas de entrada da Universidade, mas também quanto à garantia de sua permanência na instituição, evidenciando a necessidade de apontamentos para modificações destas circunstâncias.

5 DA ALDEIA A CIDADE: COM A PALAVRA OS/AS DISCENTES INDÍGENAS APINAJÉ

Para termos uma visão melhor dessa realidade indígena no contexto educacional no ensino superior e sua trajetória socioespacial, apresentaremos a voz dos/as indígenas que tem propriedade para falar de sua realidade. Desta forma nos deteremos em analisar alguns pontos levantados por meio de entrevistas realizadas com cinco estudantes indígenas, acadêmicos/as da UFNT situada na cidade de Tocantinópolis, no Tocantins.

No quadro 6 podemos observar algumas informações relacionadas aos nossos/as entrevistados/as que nos permitem perceber a variedade nas escolhas dos/as entrevistados/as. Ressaltamos que conforme normativa do CEP, os dados apresentados não permitem o reconhecimento dos/as sujeitos/as, mantendo assim sua confidencialidade.

Quadro 6 - Perfil dos entrevistados

Entrevistado	Gênero	Aldeia	Curso	Período
1	Masculino	Sol Nascente	Direito	1º
2	Masculino	São José	Educação Física	4º
3	Masculino	São José	Educação do campo	3º
4	Feminino	Mariazinha	Pedagogia	5º
5	Feminino	Serrinha	Educação do campo	3º

Fonte: Autor

Conforme é apresentado no quadro 6, os/as entrevistados/as são de diferentes realidades e características, sendo três homens e duas mulheres, dos cinco entrevistados apenas dois fazem parte da mesma aldeia, e os três de aldeias diferentes possibilitando conhecer melhor pessoas de localidades diferentes. Quanto aos cursos temos entrevistados de quatro cursos diferentes, o que mostra o interesse diverso dos/as alunos/as.

Utilizando o método de entrevista semiestruturada, os/as discentes indígenas foram ouvidos tendo como base um questionário com alguns assuntos que ajudam a embasar os objetivos desta pesquisa e que posteriormente foram analisados pra construção de respostas para as perguntas da pesquisa. Resgatamos a ideia de Josso (2007) que destaca a identidade pessoal como carregada de características culturais, políticas, sociais entre outras que irão significar como pontos de reflexões.

O questionário aplicado nas entrevistas foi construído visando levantar oito temáticas para serem analisadas. São elas:

- História de vida e cotidiano na aldeia;
- Contato com a UFNT;
- Ingresso no curso;
- Percurso até a universidade;
- Relação com os/as alunos/as não indígenas;
- Relação com os/as professores/as;
- Auxílio financeiro;
- Perspectiva de futuro.

Traremos nesse capítulo algumas falas e faremos algumas análises consoantes ao que nos propomos nessa pesquisa, buscando chegar a algumas reflexões que contribuam no desenvolvimento dessa dissertação. Ressaltamos que os relatos apresentados foram transcritos o mais próximo possível da fala dos/as entrevistados/as e alguns erros de escrita estão relacionados a algumas dificuldades do/a entrevistado/a com o uso da língua portuguesa.

5.1 História de vida e cotidiano na aldeia

O primeiro ponto levantado se relaciona com o cotidiano dos/as indígenas, principalmente antes de terem a vivência da vida acadêmica.

Como já foi mencionado, a vida indígena Apinajé, como foi mencionado por Rocha (2012) está muito ligada aos costumes da terra, em que o alimento é produzido principalmente por meio da caça e da pesca, como podemos perceber no relato do entrevistado 1:

Bom, sou da aldeia Sol Nascente, a minha vida na aldeia era uma vida normal, eu trabalhava, pescava, caçava. (Entrevistado 1)

Diferente do que muitos pensam, o trabalho faz parte da rotina vivida na aldeia. Além dos trabalhos rurais, mais presentes na aldeia, é possível encontrar indígenas que exercem funções assalariadas, de certa forma influenciada pelo contato com os “brancos” e também pela própria necessidade de sustento, haja vista o escarço recurso para caça e pesca e assim precisarem cada vez mais utilizar o comércio da cidade (ROCHA, 2012) como a entrevistada 4, que era agente de saúde antes de ingressar na universidade. Vejamos seu relato:

Sim. É... andes eu, eu morava na aldeia Mariazinha, e eu trabalhava como agente de saúde na minha Aldeia. (Entrevistada 4)

Além do trabalho, a rotina nas aldeias é composta por atividades de lazer e cultura, como nos mostra o entrevistado 2:

[...]no meu dia a dia lá na aldeia era é... só jogando bola, praticando esporte cultural é como a corrida de tora, corrida de varinha. (Entrevistado 2)

Chamamos a atenção para os esportes característicos dos indígenas, mostrando que mesmo que possa parecer um passatempo, os esportes também são formas de perpetuar sua cultura entre seu povo. A partir deste relato ressaltamos a necessidade de quebrar com os estereótipos apresentados por Freire (2002) ainda presente na cabeça da população brasileira, principalmente de que os/as indígenas não trabalham ou que não fazem parte do povo brasileiro.

Outro aspecto levantado no cotidiano dos indígenas entrevistados se relaciona com o estudo:

[...]na aldeia é tudo é diferente, e a escola lá é ensino médio, mas aqui na faculdade é diferente. (Entrevistado 3)

Eu faz um estudo quando eu tava na aldeia é outra coisa que eu, eu tava estudando lá na aldeia. Eu nunca aprendim a outras palavras que estão é... dando para nós para quando que eu aprendendo aqui na, na educação do campo e agora eu tô aprendendo um pouca coisa aí mas assim, que eu estou enfrentando para mim saber mais as palavras. (Entrevistada 5)

Nos dois relatos podemos perceber a dificuldade que os entrevistados tinham no ensino escolar nas aldeias, especialmente no que concerne ao conhecimento das palavras e provavelmente da língua portuguesa, o que no ensino superior se tornaria um fator de dificuldade para o seu desenvolvimento. Contudo, isso não impediu que eles se interessassem em continuar seus estudos.

Percebemos nessa atitude uma realidade decolonial em que mesmo com as dificuldades apresentada na educação escolar ocidental, os/as alunos/as indígenas rompem com essas dificuldades e buscam seu lugar na universidade (CANDAUI, 2012).

Ainda relacionado com os estudos, a entrevistada 4, diferente dos outros, relatou um pouco da sua rotina na aldeia já neste momento em que se encontra na universidade:

Olha é... como eu estudo aí depois, depois do... da... da aula e eu volto para aldeia de novo e lá é... ele o tempo é muito pouco para mim estudar porque eu tenho meus filho né, tem coisa para fazer, tudo eu faço durante o dia ainda mais eu tenho meus neto eu já tenho eu já sou vó né, tenho neto para cuidar também. (Entrevistada 4)

A entrevistada deixa claro a dificuldade que enfrenta para estudar em virtude das rotinas domésticas em que tem que cuidar da casa e dos filhos e netos, não sobrando muito tempo para se dedicar aos estudos. Essa realidade também influencia no seu processo de aprendizado.

Enfim, fica claro que a vida dos/as indígenas antes de entrarem na faculdade está ligada nas rotinas desenvolvidas nas aldeias, conforme a necessidade para o sustento e construção social de cada um. Essa realidade firma a ideia de território que segundo Saquet (2007) está relacionado com o espaço cultural destes indivíduos influenciados pelas práticas culturais de todos que habitam neste lugar.

Ainda apoiados na ideia de território defendida por Saquet (2007), notamos nos relatos que cada um dos/as entrevistados/as foi sendo moldado a partir das realidades vivenciadas em suas aldeias com seu povo, tanto no que se refere a cultura indígena, mas também com a educação que traz a própria realidade desse povo, mas a interferência da educação escolar do “branco”.

5.2 Contato com a UFNT

A segunda temática levantada lança olhar para como se deu o primeiro contato deste entrevistado com a realidade acadêmica, levando em consideração a forma que conheceu o curso, seu percurso entre a aldeia e a universidade, e seu primeiro contato com a academia.

Quanto a instituição hoje UFNT, eu já conhecia antes quando ainda era UFT, através de outros irmãos Apinajé e da minha esposa, que já era aluna do curso de Pedagogia, então eu fui criando vontade de entrar na UFT também. (Entrevistado 1)

Meu primo, ele estava fazendo esse curso Educação do Campo aqui na cidade. E ele que me informou e sentiu né para poder estar aqui aí eu sempre quis perguntando ele que dia vai ter esse seletivo de prova para poder para mim vim para cá pro estudar no, no faculdade de educação do Campo, que ele explicou né aí e me interessei de estudar também. (Entrevistado 3)

Em ambos os relatos percebemos que os/as indígenas entrevistados/as tiveram conhecimento da UFNT por meio de parentes e/ou amigos que já tinham tido esse contato com a universidade e de certa forma se sentiram incentivados por eles para fazerem parte da instituição. Note que tanto o exemplo como a informação foram importantes no processo de convencimento destes indígenas para buscarem o ensino superior.

Verificamos neste conhecimento um processo de territorialização, em que os/as indivíduos/as indígenas, por meio de informações de outras pessoas, passam a sentir a necessidade de ocupar outro espaço, conforme novos interesses e necessidades despertadas nele (Saquet, 2007).

Outra forma interessante foi relatado pelo entrevistado 2, foi a busca do próprio indígena ao terminar o ensino médio, mostrando que já tinha um interesse anterior em continuar seus estudos na universidade. E aí podemos encontrar a busca por aquilo que Bhabha (1998) chama do entre-lugar, em que as pessoas e grupos menos favorecidos se organizam frente ao poder, e qual seria uma organização melhor contra o poder senão a busca pela educação, pelo conhecimento que dá forças para lutar e se posicionar.

Aí quando eu, eu, eu concluí o meu ensino médio aí eu tive que tentar é o vestibular e até que eu consegui e agora eu tô aqui com essa oportunidade de fazer parte dessa universidade. (Entrevistado 2)

Outra forma de contato com a universidade é por meio de outras pessoas de fora da aldeia que relatam suas experiências e assim acabam despertando o interesse, como vemos no próximo relato:

É, como eu fiquei sabendo que tem Universidade aqui em Tocontinópolis, porque sempre nós temos é... nós temos as pessoa que trabalho não indígena na aldeia em dois mil e sete, em dois mil e seis quando eu estava estudando ainda eu tive uma amiga aí ela falou porque quando a pessoa começa a trabalhar na hora indígena quando vai para sala de aula e começa a falar sua história também... (Entrevistada 4)

Compreendemos que o contato com pessoas, de fora da aldeia contribuem também para o desenvolvimento de um desejo por outras oportunidades de vida, neste caso o acesso à universidade. Fica claro que mesmo que a pessoa de fora não fale diretamente sobre a universidade, mas quando conta sua história de vida para os/as indígenas, desperta o interesse deles.

O contato com a universidade é uma forma de romper com a colonialidade, principalmente quando pensamos que durante muito tempo o ensino superior era um local apenas para poucos. Ao buscar um lugar na academia o indígena está realizando uma trajetória que possui, sim, dificuldade e muitos desafios, mas que também é repleta de possibilidades de se colocar e ensinar em um novo território (Cirqueira, 2008).

5.3 Ingresso no curso

É importante pensar que o acesso dos indígenas não é tão fácil como dos não indígenas, pois além das dificuldades que todos enfrentam, eles ainda possuem a barreira linguística, o que muitas vezes, na verdade, na maioria das vezes, interfere diretamente no aprendizado e reflete na hora de prestar vestibular.

Fiz alguns vestibulares, mas não passei, continuei tentando e fiz também o ENEM, até que fui aprovado para o curso de Educação Física, onde comecei estudar, mas continuei fazendo vestibular e fui aprovado para Direito, onde ingressei no segundo semestre de 2023, e fiz a troca de Ed. Física por Direito”. (Entrevistado 1)

O entrevistado 1, diferente dos demais, aparenta ter tido menos dificuldades nos processos seletivos, inclusive mesmo após sua primeira aprovação continuou tentando o ingresso em outro curso, o que se concretizou posteriormente. Contudo, é importante notar que é recorrente o relato de diversas tentativas nos processos seletivos.

Unrun, aí em dois mil e doze, parece que eu fiz o prova do Enem eu não consegui a média. Aí eu fiz novamente em dois mil e dezesseis não consegui. Mas só que eu não desisti dois mil e dezoito eu fiz novamente, aí eu consegui, consegui a média para eu poder fazer curso de pedagogia. (Entrevistada 4)

No caso da entrevistada 4, observamos a persistência em tentar o ingresso na universidade por meio do processo seletivo, mesmo não tendo sido aprovada logo de início, ela continuou tentando até conseguir êxito.

Além do acesso à universidade pelos processos de vestibulares e ENEM, alguns indígenas também têm oportunidade de fazer parte do meio acadêmico por meio de um processo seletivo diferente, em que são feitos a análise curricular e a entrevista. Na UFNT, o curso que

usa esta modalidade de ingresso é o Educação no Campo. Esta oportunidade foi mencionada por um dos entrevistados:

Eu estava vem tentando aí é... vestibular é... Enem mas esse não tem para mim passar nesse processo de prova aí e escolhi esse curso. E quando eu fiz esse seletivo aí eu me aprovou como meu colega diz que nós passemos, aí hoje nós estamos aqui no, no faculdade né. (Entrevistado 3)

É importante notar que além dos sistemas de cotas, as universidades oferecem outras formas de acesso que contribuem principalmente para que o cidadão indígena tenha oportunidade de estudar em uma instituição superior. Ressaltamos que estas oportunidades não pretendem menosprezar o indígena dizendo que não tem inteligência, mas é um reconhecimento das barreiras enfrentadas por eles, principalmente a da língua.

É importante frisar que mesmo com diversas oportunidades que são ofertadas para os/as indígenas, ainda vivemos em uma sociedade marcada pelo colonialismo, que conforme defende Mendoza (2014) ainda possuem uma educação pautada em uma ideia de escola “universal” e padronizada, refletindo inclusive na forma de acesso desses indivíduos tanto na escola como na universidade.

É fundamental a popularização de uma educação multicultural que segundo Oliveira (2012) volta o olhar para os distintos saberes, valorizando e pautando o aprendizado a partir das diversas culturas dos/as alunos/as envolvidos/as.

5.4 Percurso até a universidade

Neste tópico trazemos um pouco do percurso dos/as indígenas entrevistados/as entre a aldeia (ou não) até a universidade, tentando ter um pouco a ideia de como acontece esse deslocamento.

Iniciamos falando de um entrevistado que não mora mais na aldeia, aparentemente influenciado também por estar casado com uma mulher não indígena, residindo na cidade de Tocantinópolis com sua família, desta forma seu percurso acontece da própria cidade até a universidade.

Antes de apresentar o relato do entrevistado gostaríamos de destacar a influência do casamento, que de acordo com DaMatta (1976) sempre teve muita importância na vida indígena, contudo com o passar do tempo, esse ritual passou a sofrer interferências da cultura “branca”, inclusive tendo casamentos entre indígenas e não indígenas. Essas interferências vão

impactar também no trajeto desde indígena, que em algum momento, na maioria das vezes influenciado por seu cônjuge, sai da aldeia e passa a residir na cidade.

“Atualmente eu já moro na cidade de Tocantinópolis, pois sou casado e minha esposa é kupen (ela é branca/não indígena), então eu resido na cidade e faço esse percurso mesmo da cidade a universidade. A UFNT tem o alojamento para os indígenas, mas como eu já morava a cidade antes de entrar no curso, não precisei usar o alojamento indígena”. (Entrevistado 1)

O entrevistado 1, apesar de morar na cidade, cita em seu relato a existência do alojamento para indígenas, que utilizado por outros/as alunos/as, como o entrevistado 2 que morava na aldeia e depois passou a morar na casa do estudante da universidade.

Eu vou falar por mim no meu caso é já vinha de lá para cá eu sempre pego carona com meu irmão, o meu irmão está fazendo o curso de educação do campo, aí eu tô aproveitando aí eu consegui uma vaga aqui na casa de estudante, agora eu estou aqui é... me mantendo aqui para concluir (Entrevistado 2)

No primeiro momento o percurso deste estudante indígena é realizado com a ajuda de seu irmão que também é estudante da instituição e possuía transporte. Depois, o aluno consegue uma vaga na casa do estudante e passa morar na cidade mesmo, o que facilita mais o seu percurso.

O percurso dos/as alunos/as indígenas é sempre determinado pela localidade em que residem, sendo que a maioria sai das aldeias em direção à cidade neste processo de ensino acadêmico. É importante a presença do alojamento indígena na universidade para dar apoio para esses/essas alunos/as, pois a maioria das aldeias são distantes, dificultando o trajeto até a universidade.

5.5 Relação com os alunos não indígenas

O próximo ponto abordado foi a relação estabelecida entre os/as alunos/as indígenas com os não indígenas na universidade, o que nos leva principalmente para as relações dentro das salas de aula. E neste contexto resgatamos o pensamento de Bhabha (1998) ao defender que a importância da identidade cultural que deve ser construída de forma plural, levando em conta a cultura de todos/as os/as envolvidos/as.

O entrevistado 1 relata que a relação com os/as outros/as alunos/as é tranquila, destacando a ajuda que eles dão para os/as alunos/as indígenas.

Até o momento não tive problema nenhum com alunos não indígenas, eles sempre ajudam. (Entrevistado 1)

Essa ajuda é confirmada pelo entrevistado 3, que ainda acrescenta a troca de culturas existente neste processo educacional.

Assim, quando o, o fazia o trabalho dentro da escola da aula assim entender a forma o outra né que não entendi nossa cultura, eu também não entendo a cultura dele, quando o, o faz o trabalho professor passa o trabalho e a gente é forma um grupo né para apresentar aquele apresentação. Aí nós conversa, como é que, como é que se faz na cultura de vocês aí pergunto bem saber para se movimentar né aí como o nosso e conversa com trocar os conhecimento a outra né e assim que esclarecendo para eles ele entende, aí também a gente pergunta a ele ele também fala como é que faz essa cultura, ele também explique para nós também para entender né? Porque eu não conheço o, a cultura dele, também não conheço minha cultura. E assim nós faz o trabalho dentro da sala nós vamos apresentar né. É isso. (Entrevistado 3)

Percebemos a importância da ajuda que os/as alunos/as não indígenas oferecem aos indígenas nos momentos da execução de trabalhos e outras atividades. Mas é relevante notar que é feita uma troca cultural, em que um oferece um pouco de sua cultura ao outro para construção de suas atividades e enfrentamento das barreiras existentes. Percebemos aqui a presença da multiculturalidade que para Oliveira (2012) é uma forma de aproximar os/as alunos/as por meio da troca de culturas que faz com que cada um se desenvolva conhecendo um pouco do/a outro/a.

Contudo, ainda é possível encontrar alguns problemas existente nessa relação, como podemos observar no relato da entrevistada 4.

E a relação dos aluno é... hoje mesmo desde o início sempre é... única coisa que eu acho errado quando um professor passava um trabalho aí forma aquele grupo né para formar grupo é... pessoa que tão ali na sala cada um forma teu grupo tudinho e deixa nós indígena de fora. Aí depois quando eles formava o grupo todinha, aí depois que chama a gente. Olha, como você ficou de fora, tu fica naquilo, aquilo, aí isso para mim não é certo.(Entrevistada 4)

A aluna apresenta uma dificuldade no relacionamento quando é necessária a formação de grupos, em que em determinados momentos os/as alunos/as não indígenas se agrupam e deixam os/as indígenas de fora, e depois se aproveitam da situação para designar mais trabalho para eles. Ainda segundo a aluna, a divisão dos grupos deveria ser uma responsabilidade do/a professor/a para que houvesse mais justiça.

Porque assim, porque assim o professor é para não acontecer isso o professor que tem que dividir as turmas é dividir cada grupo mas se a turma mesmo dividir aí deixa nós de fora. (Entrevistada 4)

Destacamos a presença de características colonialistas ainda na relação entre os alunos indígenas e não-indígenas, em que por terem mais conhecimento de língua e entendimento das tarefas que são designadas, os/as alunos/as não-indígenas buscam se aproveitar de alguma forma da falta de conhecimento dos/as discentes indígenas. Isso perpetua o pensamento colonial, pois como foi citado por Respreto e Rojas (2012) essas reproduções de relações de dominações continuam presentes em nossa sociedade e ainda mostram que muitos ainda utilizam determinado poder que possam utilizar para se aproveitar do/a outro/a.

5.6 Relação com os professores

Este ponto apresenta a relação estabelecida entre os/as alunos/as indígenas e os/as docentes da universidade, que são peças principais no seu processo formativo. Como foi apresentado, é importante que se desenvolva um ensino pautado na interculturalidade que conforme defende Candau e Russo (2010), desenvolve no/a aluno/a uma postura crítica firmada em questões éticas e justiça social de forma articulada para desenvolver o/a aluno/a.

O fato dos/as professores/as já saberem que os/as alunos/as são indígenas facilita o trabalho, pois desta forma eles buscam atender as necessidades deles, conforme relata o entrevistado 1:

Até o momento sempre tive ajuda dos professores, eles já sabem que a gente é aluno indígena e já auxiliam nas atividades e sempre estão dispostos as tirarem as nossas dúvidas. (Entrevistado 1)

Contudo, apesar da disposição dos/as professores/as, alguns/algumas alunos/as ainda sentiam algumas dificuldades conforme podemos ver:

No era, no começo era difícil era difícil teve dificuldade de compreender e... O trabalho mas quando de lá para cá eu me acostumei agora hoje em dia eu já é... Se a professor passasse um trabalho já acaba compreendendo e fazendo tudo correntinho. (Entrevistado 2)

No relato vemos que com o passar do tempo, as dificuldades vão diminuindo e a relação com o/a professor/a vai se tornando mais fácil, principalmente com os trabalhos solicitados. Mas em outros momentos, alguns/algumas professores/as ainda sente dificuldades na interação com os/as alunos/as indígenas, conforme nos apresenta a entrevistada 4:

Olha desde que eu iniciei é... os funcionáris os professor eles tratam muito bem mas só que maioria das vezes quando a gente se o professor passava o trabalho essas coisa aí a gente retorna para o professor perguntando né?...Se tá bom, ou não, se pode orientar mais para eu poder fazer aquilo mas as vezes os professor não atende é... não responde (Entrevistada 4)

Percebemos pelo relato da aluna que ainda falta um pouco de comunicação entre os/as professores /as e os/as alunos/as indígenas em busca de uma orientação para execução dos trabalhos que devem ser realizados.

A entrevistada 5, mostra que língua também é um entrave na relação com o/a professor/a, pois para ela a falta de domínio do português influencia tanto no entendimento como no momento da resposta.

É sempre tem pessoa que faz pergunta para nós assim é para mim é muito dificuldade para mim responder às perguntas. E a gente Professor daqui sempre pergunta para nós é quando que nossos índios que estão estudando aqui, é para mim é muito dificuldade para falar em português. (Entrevistada 5)

Nessa relação, a entrevistada 5 destaca a importância dos/as monitores/as como facilitadores/as tanto no entendimento como na própria relação com o/a professor/a, pois eles/elas conseguem explicar o que o/a professor/a quer passar na sua língua indígena.

Anrram, e nisso a gente teve monitor, monitor indígena que ajuda bastante a gente e depois não teve mais [...] Isso também a disciplina que a gente ficava com uma dúvida ele mesmo explica para nós para poder entender também porque como é... português é segunda língua para nós e português já é difícil e principalmente na é... a gente já fala

a língua e depois é... falar em português ainda mais entender os conteúdos né mas como a gente já tem internet, tecnologia não só aqui mais na aldeia também, se vamo supor se eu não souber daquela frase, eu já pesquisa para entender e também o que eu posso falar, né. (Entrevistada 4)

Vale ressaltar a utilização das tecnologias como ferramenta que contribui na aprendizagem dos/as alunos/as que a utilizam para pesquisar além dos assuntos necessários como as próprias palavras que desconhecem.

Neste ponto percebemos a necessidade de uma atenção diferente dos/as docentes em relação aos/as alunos/as indígenas, pois eles encontram algumas dificuldades maiores para realização das tarefas, principalmente em virtude da diferença linguística, o que com a ajuda e o passar do tempo pode e dever ser melhorado.

O papel do/a professor/a é fundamental nessa relação decolonial, pois ele/ela será o elo que permite com que os/as alunos indígenas interajam melhor com o ensino proposto, mas em uma perspectiva decolonial é importante que esse/essa professor/a se atente para a multiculturalidade, valorizando e aproveitando a cultura dos/as alunos/as indígenas e fazendo com tenham um melhor relacionamento com os/as alunos/as não indígenas. Como percebemos no relato, os/as próprios/as alunos/as esperam está tomada de frente dos/as professores/as.

5.7 Auxílio financeiro

Este tópico apresenta as respostas relacionadas com o recebimento de algum tipo de auxílio financeiro por parte da universidade e as facilidades ou não para ter acesso a este apoio para que os/as indígenas se mantenham na academia, haja vista o custo ser alto para a vida acadêmica. Neste contexto financeiro retomamos o pensamento de Bhabha (1998) sobre o entre-lugar, em que os/as indígenas se encontram em uma nova realidade que exige novas atitudes diferentes de sua realidade original. Se manter financeiramente na universidade é um processo de se readaptar e buscar o seu espaço nesse entre-lugar.

Todos os/as alunos/as entrevistados/as acusaram que recebem algum tipo de auxílio ou bolsa financeira que os/as ajudam a se manter na instituição, contudo, percebemos nas falas que o processo para recebimento é bem dificultoso e exige uma certa persistência, algumas vezes por falta de conhecimento das burocracias exigidas.

“Eu tentei fazer minha inscrição no cubo (plataforma dos auxílios UFNT), mas apareceu que eu já tinha cadastro em outros aplicativos e

por isso não deu certo, vou ter que resolver essa questão de dados de outros aplicativos e me cadastrar novamente, mas conheço vários indígenas que recebem auxílio da instituição, no meu caso foi questão burocrática mesmo, vou tentar novamente”. (Entrevistado 1)

Assim, quando entrei no, no nesse curso de educação no campo a primeira lugar que foi dificuldade para mim vim estudando aqui é não tem a bolsa e não tem nada. Aí eu fiz um é fazer como é?[...]Requerimento e para mim escrever aquele, aquele no piso né que fala no cubo né de lá que quando a pessoa escreve nesse cubo, aí eles vão aprovar aí ele vai recebendo a bolsa. Quando eu entrei fiz esse cubo ele não aprovou, aí tentei de novo para mim conseguir essa bolsa. Aí hoje tô recebendo a bolsa alimentação e pedagógica e a cultura também. (Entrevistado 3)

Como podemos ver nos dois relatos, um dos principais problemas está relacionado com o Cadastro Unificado de Bolsas e Auxílios - CUBO, que é o sistema que gere as bolsas e auxílios para os estudantes, as dificuldades encontram-se principalmente na dificuldade com os cadastros, em que algumas informações são colocadas erradas ou mesmo a falta delas.

Outro tipo de bolsa recebido que merece destaque são as bolsas de estudo, vinculadas a algum projeto de pesquisa direcionada por algum/alguma professor/a.

bom, quando eu entrei eu estava tipo é tentando fazer um papel para conseguir a bolsa ter o auxílio... Aí até que eu consegui nesse ano agora eu me inscrevi no auxílio aí como já está aprovada aí também que é[...] a professora conseguiu uma bolsa de pesquisa para mim. (Entrevistado 2)

Olha, quando eu era eu trabalhava como agente de saúde aí eu deixei de trabalhar aí eu vim para faculdade já desempregado né, aí no início a gente fez inscrição para bolsa né, bolsa do MEC, bolsa para alimentação e a gente ficou um ano sem receber por conta que também você tem que pegar uns cinco a seis disciplina aí o professora que orientou a gente pediu para a gente pegar três, três disciplina [...]Aí quando nós fomos perceber aí a pessoa falou não porque vocês pegaram três. Aí no segundo período aí nós pegamos quatro disciplina. E aí sim que nós conseguimos. [...]Aí até hoje eu recebo a bolsa do MEC ajuda bastante. (Entrevistada 4)

No relato da entrevistada 4, percebemos a importância das bolsas para ajudar na manutenção dos/as alunos/as indígenas, pois a maioria sai de sua aldeia e precisam de outro

meio para se manterem. Como foi apresentado, mesmo com o crescimento do consumo de alimentos comprados no comércio e industrializados, muitos indígenas ainda vivem a realidade da vida agrária de onde costumam tirar seu sustento. Contudo, quando se deslocam para a cidade para poder estudar fica claro a necessidade de ajuda para que se mantenham e isso mostra a importância do acesso as bolsas e auxílios.

Outro ponto relevante é a ajuda dos/as professores/as para orientação das regras a serem seguidas para que se consiga ser contemplado pelas bolsas. A maioria dos/as professores/as conhece as dificuldades enfrentadas pelos/as alunos/as indígenas, e pelos/as não indígenas também em muitos casos, no que se refere ao processo de candidatar a alguma dessas vagas, novamente reconhecemos uma atividade decolonial, em que se busca dar oportunidade aos que não tem o poder do conhecimento.

5.8 Perspectiva de Futuro

Por fim, no último ponto, nosso foco foi conhecer a visão de futuro no que tange a realidade pós-universidade, inclusive nos atentando para saber quais possíveis melhorias e conquistas que este entrevistado pensa em alcançar após a vida acadêmica.

Primeiro constatamos o desejo de levarem o conhecimento que adquiriram para suas aldeias, contribuindo para o desenvolvimentos dos/as outros/as indígenas, atendendo inclusive uma expectativa criada pela própria aldeia, que espera o retorno dos/as seus/suas para contribuir com o crescimento de todos, como podemos notar no relato a seguir:

“as perspectivas são as melhores possíveis, quando a gente sai da aldeia para estudar, a nossa comunidade cria uma expectativa muito grande, ela espera que a gente retorne e ajude com nosso conhecimento nas causas sociais e garantias de direitos”. (Entrevistado 1)

Além da ideia de retorno para a aldeia, também existe a vontade de continuar a trilhar o caminho acadêmico por meio da pós-graduação.

Bom está faltando só dois anos aí eu já estou me preparando para essa formatura. Aí depois disso eu acho que eu vou ter que sair é... parar Araguaína ou em Palmas[...] Não para trabalhar não, para tentar fazer mestrado[...]Mas eu pretendo trabalhar na aldeia mesmo com o meu povo. (Entrevistado 2)

É quando, é concluir esse, esse faculdade eu prefiro fazer, fazer mestrado, né aí se eu consegui é... concluo esse curso talvez eu volto para retornar para Aldeia aí lá para aldeia para ver se tem professor aí nesse que eu tô aprendendo aqui na escola eu vou passando para os alunos para ver se um deles também passar para esse curso já entendi um pouco né? (Entrevistado 3)

Para mim eu queria terminar esse curso mas eu queria fazer mais é estudar mais no meu...Mestrado, doutorado, eu queria meu sonho é assim. (Entrevistada 5)

Nos três relatos fica claro o desejo de crescimento educacional e também o desejo de retorno para suas aldeias, manifestando um desejo comunitário de melhoria conjunta, em que a partir do crescimento de um indígena, todos podem crescer junto por meio do compartilhamento de conhecimento aprendido na universidade.

É consenso entre todos os entrevistados o desejo de melhoria e crescimento após o término da graduação. Desta forma é perceptível que o trajeto da aldeia para a universidade desperta nos indígenas o desejo por desbrava novos territórios, em busca de novas experiências e em busca do que foi colocado em sua mente como melhoria de vida, infelizmente deslocando do pensamento originário indígena.

Ainda é relevante acentuar a ideia de quebra do pensamento colonial, quando o/a aluno/a indígena rompe com as barreiras e assume o desejo de continuar na vida acadêmica, buscando um mestrado e doutorado e o mais interessante que todos ao final pretendem voltar para suas aldeias para contribuir no desenvolvimento educacional delas, permitindo a possibilidade de crescimento para os demais povos indígenas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos cada dia mais visto o crescimento pelo interesse da realidade dos povos originários, especialmente no meio acadêmico, pois está se tornando consenso que por meio deles a história do Brasil se desenvolveu e ainda continua tendo uma participação muito importante deste povo em nossa realidade. Não estranhamente temos visto pessoas indígenas se destacarem ao nível nacional, seja como exemplo de luta, de cultura e inclusive de política.

Personalidades como a deputada federal e ministra dos povos indígenas Sônia Guajajara, o escritor, ativista e imortal da Academia Brasileira de Letras Ailton Krenak, o escritor e ganhador de prêmios como o Jabuti, Dr. Daniel Munduruku entre outros, tem ressignificado e lutado pelo que conhecemos como uma decolonialidade que foi muito falado neste trabalho, tentando a cada dia romper com a ideia de que os povos indígenas devem ser sempre o povo colonizado e sem poder.

Neste contexto, ao final deste trabalho, resgatamos a importância de conhecer e valorizar as diversas culturas em que estamos enraizados, haja vista o Brasil ser um misto de culturas, raças e conhecimentos. De forma especial é muito importante olharmos para a cultura dos povos indígenas e o tanto que eles têm para nos ensinar, em um processo de interculturalidade é claro que não apenas os não indígenas devem ensinar (o que às vezes é imposto), mas também tem muito a aprender com os/as indígenas.

Cumprindo o objetivo geral desta pesquisa, acompanhamos e analisamos os trajetos socioespaciais dos povos indígenas Apinajé, que estão presentes no estado do Tocantins, na cidade de Tocantinópolis, em que também está presente no Centro de Educação, Humanidades e Saúde (CEHS) da UFNT que acolhe diversos/as alunos/as indígenas em seus diversos cursos, oferecendo a eles oportunidades de conhecimento e trocas de experiências culturais.

Ao desenvolver esta pesquisa percebemos que essa relação entre o/a aluno/a indígena e a universidade é interessante, mas ainda muito tocada pela realidade colonial, em que as relações de poder ainda são presentes de maneira a interferir e dificultar o acesso desses indígenas tanto na universidade como aos projetos e auxílios financeiros.

Quando analisamos a história do povo Apinajé, percebemos um povo que lutou e luta para se manter vivo e para continuar perpetuando sua história. Mesmo com a influência da realidade do povo “branco” ainda buscam manter diversas especificidades de sua cultura, como o casamento e o batizado, que os missionários tentaram aculturar, mas que os/as indígenas o fazem ainda segundo os seus ritos. Outro ponto é a maneira que sobrevivem, ainda firmada na

caça e na agricultura, tirando o alimento da terra, mas o que não impossibilitou de sofrer a influência do comércio e dos produtos industrializados.

Fica claro a necessidade da utilização ou inserção de uma educação mais intercultural que aproxime tanto alunos/as indígenas com alunos/as não indígenas, mas também com os/as professores/as e demais servidores/as da universidade, para haver um ensino pautado no respeito e no aproveitamento da cultura desses indígenas.

Cultura esta que é rica e repleta de significados, que durante muito tempo orientou a vida de diversos indígenas, tanto para sua sobrevivência como para o convívio com outras pessoas e outros contextos. Ainda destacamos a importância de valorizar a educação indígena, que diferente do que muitos pensam é muito mais antiga do que imaginamos. Uma educação firmada na experiência da vivência e na escuta dos mais antigos. Essa educação que mesmo não tendo diretrizes pedagógicas, atende à necessidade e desenvolve o sujeito indígena em sua realidade de aldeia.

É claro que a trajetória do indígena até a universidade também se dá pela influência do contato com o povo “branco” e sua ideia colonizadora que ensina que se deve buscar sempre uma melhoria de vida, mas em qual perspectiva essa ideia é construída. E mesmo que a modernidade seja uma experiência positiva, é necessário estar atento para como ela chegará nesse povo. Principalmente no que se refere ao apagamento da sua cultura.

Outro ponto a ser considerado é o processo de entrada do/a aluno/a indígena na universidade, em que mesmo com a criação de políticas públicas como o sistema de cotas e a própria educação no campo, por mais importante que possam ser, ainda são insuficientes, pois muitos indígenas ainda encontram dificuldades para prestar uma seleção em busca de uma vaga na universidade. Essa realidade se dá devido à falta de um olhar para uma educação multicultural que leve em conta a cultura e costumes dos/as indígenas, proporcionando tanto um processo seletivo mais adequado como um ensino mais próximo de sua realidade.

Estando na universidade é notório que a convivência e a busca pelo território não é fácil, especialmente em virtude da língua que acaba dificultando o entendimento e algumas vezes o relacionamento com os/as colegas não indígenas e professores/as. Mas, é neste mesmo contexto que de uma forma decolonial, os/as alunos/as indígenas se superam e buscam ajuda nos outros/as alunos/as indígenas que já estão há mais tempo na universidade e não apenas isso eles buscam ajuda nas tecnologias que são ferramentas de aproximação da língua contribuindo no entendimento.

Outro ponto importante observado nesta pesquisa é a manutenção deste/desta aluno/a indígena na universidade, pois além das dificuldades comuns de convívio, eles encontram

muitas vezes a dificuldade financeira, haja vista estarem acostumados a viver da produção do campo, ou mesmo sem tantos gastos, o que é diferente quando entram na universidade, pois precisam se manter tanto no quesito alimentação como nos gastos próprios do ensino superior. Daí a importância dos auxílios e bolsas, que são fundamentais neste sentido, mas que também carregam em si uma dificuldade, pois para conseguir o acesso a esses auxílios os/as alunos/as precisam passar por burocracias e cadastros que dificultam muitas vezes o seu acesso, seja pela falta de informação ou mesmo a dificuldade linguística.

Por fim, consideramos que este trabalho é fundamental para conhecer um pouco da trajetória e da realidade dos/as universitários/as Apinajé, trazendo a reflexão da importância de olharmos com mais atenção para o ensino disponibilizado para eles, especialmente valorizando sua cultura e seus costumes. Por meio desta pesquisa, também esperamos que outras pessoas se interessem pelo assunto e possam contribuir com o desenvolvimento de melhorias na realidade do ensino superior voltado para os/as indígenas, o que já tem acontecido tanto pelo sistema de cotas e pela educação no campo, mas é claro que precisa de mais, desde a valorização do ensino indígena, a adaptação do ensino escolar indígena para realmente preparar este/esta aluno/a para entrar com mais facilidade na universidade.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.
- ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Annepêem Apinajejaja ujarenh ne pika kôt memoj pumunhã kagà - História e Geografia Apinayé**. Campinas: Curt Nimuendajú, 2007. 92 p. Autores: professores indígenas.
- ALBUQUERQUE, Francisco Edvirges. **A Educação Escolar Apinayé na perspectiva bilíngue e intercultural**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.
- ALMEIDA, Rutileia Lima. **A formação regional do bico do papagaio: regionalização e polarização**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás/UFG, Goiânia, 2010.
- ALMEIDA, Rejane Cleide Medeiros de. Movimentos sociais do campo e práxis política: trajetória de luta por uma educação do campo no Tocantins. In: SILVA, Cícero et. al. **Educação do campo, artes e formação docente**. Palmas, TO: EDUFT, 2016.
- ALVES, Lidiane; ROCHA, Welitânia; DEMARCHI, André. **As mulheres Apinajé e a escola: um relato etnográfico**. In: Márcia Machado. (Org.). *Culturas e História dos povos indígenas*. 1ed. Fortaleza: Expressão gráfica e editora, 2016, v. 1, p. 61-73.
- BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o Giro Decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, n. 11, p. 89-117, Brasília/DF, maio-agosto de 2013.
- BARROS, Maria Cândida Drumond. **A missão Sammer Insitut of Linguistic e o indigenismo latino-americano: uma história de aliança (décadas de 1930 a 1970)**. Artigos • Rev. Antropol. 47 (1), 2004.
- BHABHA, K. Homi, **O local da Cultura**. Belo Horizonte, UFMG, 1998.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 35. ed. Brasília: Edições Câmara, 2012.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96**. São Paulo: SINPRO, 1996.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.1996.
- BRASIL. resolução 3A/2004. Art. 1º - **Aprovar a implantação do sistema de cotas para estudantes indígenas no vestibular da Universidade Federal do Tocantins – UFT**. § 1º - Serão oferecidos aos estudantes indígenas 5% (cinco por cento) do total das vagas em todos os cursos e campi da UFT.

CANDAU, Vera Maria Ferrão e RUSSO, Kelly. **Interculturalidade Educação: na América Latina: uma construção plural, original e complexa.** Diálogo Educacional, v.10, (PUCPR), Paraná, 2010.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos.** Educação & Sociedade, v. 33, p. 235-250, Campinas/SP, 2012.

CIRQUEIRA, Diogo Marçal. Trajetórias socioespaciais de estudantes negras e negros da Universidade Federal de Goiás. **Monografia.** Instituto de estudos sócioambientais. UFG. Goiânia, 2008.

COSTA, Cláudia de Lima. Feminismo e tradução cultural: **sobre a colonialidade do gênero e a descolonização do saber.** Portuguese Cultural Studies, v. 4, outono de 2012.

COSTA, Oliveira, Miguel. **A presença indígena na Universidade: um estudo exploratório acerca do ingresso e permanência dos estudantes indígenas Apinajé nos cursos de graduação oferecidos pela UFT campus de Tocantinópolis.** Monografia de Graduação – Universidade Federal do Tocantins (UFT) –Campus Universitário de Tocantinópolis- Curso de Ciências Sociais, 2015.

DAMATTA, Roberto. **Um mundo dividido:** A estrutura social dos índios Apinayé. Petrópolis: Vozes, 1976.

DEMARCHI, André; MORAIS, O. **Mais algumas ideias equivocadas sobre os índios ou o que não deve mais ser dito sobre eles.** Palmas: Nagô, 2015.

FEITOSA, L. B.; VIZOLLI, I. Narrativas imagéticas de crianças Mëbêngôkre-Kayapó: educação indígena e educação escolar indígena na aldeia Gorotire . **Tellus**, [S. l.], v. 22, n. 47, p. 109–136, 2022. DOI: 10.20435/tellus.v22i47.805. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/805>. Acesso em: 23 dez. 2023.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação Intercultural:** mediações necessárias. Rio de Janeiro: Ed. DP&A. SNEL, 2003.

FLEURY, Reinaldo. **Educação Intercultural e Movimentos Sociais.** João Pessoa/PB: Editora do CCTA, 2017, p. 319.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Cinco ideias equivocadas sobre o índio.** Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano, Manaus, AM: 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antonio C. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa.** Sal Paulo: Atlas, 2021. E-book. ISBN 9786559770496. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786559770496/>. Acesso em: 23 mar. 2024.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas** São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995

GOMES, Rezende, Dhiogo. **Mê Ixujarênh - Ausência, presença e busca: O ensino de história na escola indígena Tekator do povo Panhĩ – Apinajé.** Dissertação de mestrado (mestrado profissional em ensino de História) -Universidade Federal do Tocantins-UFT, Araguaína, 2016.

GONÇALVES, José R. Santos. **A luta pela identidade social: o caso das relações entre índios e brancos no Brasil Central.** Rio de Janeiro: UFRJ-Museu Nacional, 1981.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-b>. Acesso em: 14 jul. 2021.

JOSSO, Marie-Christine. A Transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação.** Porto Alegre, RS, v. 30, n. 3 (63), pp. 413-438. Set./Out. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741>. Acesso em: 25 nov. 2023.

LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. pp. 201-245.

LIMA, Vanusa da Silva. **Entre Palmeiras: produção e transmissão de conhecimentos entre as gerações Apinaje,** 2018. 148f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável junto a Povos e Terras Tradicionais) — Programa de pós-graduação em Desenvolvimento Sustentável Junto A Povos E Terras Tradicionais, MESPT, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

MACÊDO, Márcia Andréa Durão de. **Cotas raciais nas universidades brasileiras.** 2009. Disponível em: <http://jus.com.br/artigos/13491/cotas-raciais-nas-universidadesbrasileiras> acesso em: 12/09/2022 às 21h30min.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas.** In: BERNARDION-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón. Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MARTINS, Antônio Carlos Pereira. **Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais,** FMRP –USP. 2002.

MARX, Karl. **Teoria da Mais Valia.** Tradução de Reginaldo Sant’ Anna. S.P. Ed. Difel.1980.

MIGNOLO, Walter. **A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade.** In: LANDER, E. (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: 2005.

_____ **Histórias locais / projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde.** 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007. 406 p.

NASH, Geoffrey; KERR-KOCH, Kathleen; HACKETT, Sarah. Introduction. In: NASH, Geoffrey; KERR-KOCH, Kathleen; HACKETT, Sarah (Eds.). **Postcolonialism and islam: theory, literature, culture, society and film**. London; New York: Routledge, 2013.

NAZARENO, Elias. **História, Tempo e Lugar entre o povo indígena bero biawa mahãdu (javaé)**: a partir da interculturalidade crítica, da decolonialidade e do enfoque enactivo. In: Marcos de Jesus Oliveira. (Org.). **Direitos humanos e pluriversalidade: conexões temáticas**. 01ed. Curitiba: Editora Prismas Ltda, 2017, v. 01, p. 85-118.

NIMUENDAJÚ, Curt. **OS APINAYÉ**. Belém: Museu Paraense Emilio Goeldi, Belém, 1983. 146 p.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. **Significações do corpo negro**—Tese de doutorado em Psicologia, Universidade de São Paulo —USP —São Paulo —1998.

OLIVEIRA, Estevão, Carlos: **Os Aspinagés no alto do Tocantins**: Museu Paraense Emilio Goeldi, Belém, 1930.

OLIVEIRA, Jasom. **Da negação ao reconhecimento, a educação escolar indígena e a educação intercultural**: implicações, desafios e perspectiva. 155 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Programa de Pós-Graduação em Teologia, Escola superior de Teologia, São Leopoldo, 2012. Disponível em: http://dspace.est.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/BR-IFE/322/Oliveira_j_tm255revisado.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 dez. 2023.

LIMA, Lilian Castelo Branco. **Maricota Apinajé**: Uma Mulher-Patrimônio em Tramas de Saberes. 2016. 748 f. Tese (Doutorado em Antropologia) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

PEREIRA, Cícero Valdiêr. **Política de acesso e permanência para estudantes indígenas na universidade**: avaliação da política de cotas da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Universidade Federal do Ceara. Orientador Alcides Fernando Gussi. 2011

QUIJANO, Aníbal. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. In: S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: siglo del Hombre Editores. Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

RESTREPO, Eduardo; Rojas Axel. **Inflexión decolonial**: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Colombia: Ed. Universidad del Cauca, Popayán, 2012.

RIBEIRO, Oliveira Perla. **Plantas-filha e a beleza das roças**: O lugar das plantas na cosmologia Apinajé. 2015. 86f. (Mestrado em Ciências do Ambiente)- Universidade Federal do Tocantins, Palmas. 2015.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa Social** - Métodos e Técnicas. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017. E-book. ISBN 9788597013948. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597013948/>. Acesso em: 23 mar. 2024.

ROCHA, Raquel Pereira. **O “Tempo do primeiro” e o “tempo de agora” transformação social e etnodesenvolvimento entre os Apinajé/TO**. 2012. 327f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

SAQUET, Aurélio, Marcos; SPOSITO, Savério Eliseu; **Territórios e Territorialidades: Teorias Processos e conflitos**. 1.ed.-- São Paulo: Expressão Popular: UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2009

SEGATO, Rita. **Crítica da colonialidade em oito ensaios**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SOUSA, Marcia de. Pibid e interculturalidade: **reflexões a partir de troca de cartas entre alunos indígenas e não indígenas**. Monografia de Graduação – Universidade Federal do Tocantins (UFT) –Campus Universitário de Tocantinópolis- Curso de Ciências Sociais, 2018.

STEWART, Charles J.; CASH, William B. **Técnicas de entrevista**. Porto Alegre: AMGH, 2015. E-book. ISBN 9788580555042. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788580555042/>. Acesso em: 23 mar. 2024.

TORRES, Carina Alves. **Mulheres indígenas Apinajé: Trajetórias socioespaciais em Tocantinópolis (TO)**. Dissertação (mestrado acadêmico), Universidade Federal do Tocantins-UFT, Araguaína, 2020.

TORRES, Carina Alves. **Povo indígena Apinajé: Ritual da tora grande (párkaper)**. Articulando e Construindo Saberes, v. 5, p. 1, 2020.

TORRES, Carina Alves; COSTA, Miguel Oliveira. Povo indígena Apinajé: ritual da tora (párkaker). **Rev. Articulando e Construindo Saberes**, Goiânia, v. 5, 2020. DOI: 10.5216/racs.v5i.60382. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/racs/article/view/60382>. Acesso em: 15 nov. 2023.

TURATO, Egberto Ribeiro Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 39, n.3, p. 507-514, abr. 2005.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções sobre território**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIEIRA, Naldo. A política e as bases do Direito Educacional. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001

ANEXOS

ANEXO A - PARECER COMITE DE ÉTICA E PESQUISA

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DA CONEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS INTERCULTURAIS E TRAJETÓRIAS SOCIOESPACIAS DOS ALUNOS INDÍGENAS APINAJÉ NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS - UFNT

Pesquisador: MARCOS DA SILVA FARIAS

Área Temática: Estudos com populações indígenas;

Versão: 3

CAAE: 70404122.4.0000.5519

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS - UFNT

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.288.458

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1898430.pdf, gerado pela Plataforma Brasil em 24/07/2023).

INTRODUÇÃO

Este trabalho é uma pesquisa de mestrado vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território - PPGCULT da Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT. Nas últimas décadas a educação brasileira vem discutindo várias pautas no que tange a educação indígena, como nos aspectos interculturais e de coloniais. Nesse contexto analiso essa problemática a partir da realidade dos/as alunos/ indígenas/as Apinajés na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) campus de Tocantinópolis (TO), localizada na região conhecida como Bico do Papagaio no norte do estado do Tocantins. Apresentação do tema: No Brasil há cerca de 817.963 mil indígenas e 305 etnias segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE (2010), evidenciando a diversidade cultural e linguística do nosso país, povos que possuem suas especificidades culturais, linguísticas, artística e culinária. Os povos indígenas por muitos séculos foram representados de maneira errônea, com visões preconceituosas e

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.288.458

estereotipada, ao mencionar que os povos indígenas são representados pelo imaginário nacional a partir de algumas ideias equivocadas culturas atrasadas, índio genérico, culturas congeladas, os índios pertencem ao passado, o brasileiro não é índio. Ideias que são reproduzidas pela mídia e outras instituições. Ressalta-se que apesar desse histórico de relação caracterizada pela estigmatização, discriminação e intolerância aos povos indígenas, hoje em dia há um canal de comunicação com estado [...] nos quais estão inseridos e com os segmentos das sociedades nacionais com os quais estão em contato. Ou seja, os povos indígenas, articula debate e participam ativamente na luta de seus direitos. Uma das interfaces dos estudos que marcam os povos indígenas é a resistência cultural, por muitos séculos estão resistindo às diversas explorações, violências e invasões territoriais. Dentre as categorias que foram impostas genericamente a esses povos, foi à categoria indígena, termo aceito como luta política. [...] aceitar e promoveras denominações genéricas como forma de fortalecimento da identidade conjunta e de união na luta por direitos comuns. Uma das lutas é o direito e garantia do modelo de educação que respeite as especificidades culturais de cada povo, além de romper com o modelo eurocêntrico que permanece na realidade educacional indígena, apesar das mudanças ocorridas na Constituição Federal (1988), onde foi criado um modelo de educação intercultural, no viés de uma escola que respeite e pratique os saberes culturais. Na realidade social de vários povos indígenas, são nítidos os fragmentos eurocêntricos nas instituições escolares, tanto nos modelos arquitetônicos escolares, didáticas e metodologias de ensino. Definição do problema: Como acontece a trajetória socioespacial dos alunos indígenas entre a aldeia e a universidade? Justificativa / Relevância social: Situo a pesquisa pelo olhar da interculturalidade por ser uma ação importante para a educação, pois possibilita a troca de conhecimentos entre culturas que possuem características distintas. Esse processo é amplo e complexo e acontece quando uma determinada cultura possui contato com outra, gerando assim a troca intercultural. Nesse processo, essas distintas culturas se influenciam mutuamente, possibilitando um aumento do conhecimento para ambas, em decorrência da formação de um novo olhar crítico sobre o mundo em que vivem. Desta forma, o estudo trajetórias Socioespaciais, narrativas e práticas interculturais dos alunos indígenas Apinajé na Universidade Federal do Tocantins será pioneiro na bibliografia indígena Apinajé por abordar dados e reflexões acerca do aluno indígena na Universidade pelo viés intercultural, além de ser uma das interfaces que corrobora na entrada e permanência desse público a Universidade, nesse sentido a pesquisa será de suma relevância social e acadêmica no âmbito educacional no que tange esta etnia.

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.288.458

HIPÓTESE

Ao sair do seu território materno (aldeia) para outros espaços como a universidade, os alunos indígenas apinajé vão estabelecendo relações sociais e de trocas interculturais com os não indígenas, construindo suas territorialidades, que podem ser em alguns pontos benéficas, como a construção de conhecimento de outras culturas ou prejudicial como a ressignificação da identidade e da sua cultura.

METODOLOGIA

Desenho do estudo: A pesquisa terá abordagem qualitativa de cunho descritivo, em que serão observados e descritos a realidade e trajetória dos alunos indígenas na universidade. O universo da pesquisa será o Centro de Educação, Humanidades e Saúde – UFNT/Tocantinópolis, em que serão feitas entrevistas com 5 alunos indígenas Apinajé em busca de suas narrativas orais, onde serão realizadas entrevistas que serão gravadas e posteriormente analisadas. O método utilizado para levantamento de dados será a história oral e a técnica da observação participante.

Coleta de dados: A coleta de dados será feita por meio entrevistas (conversas e escutas) com cinco estudantes do Centro de Educação, Humanidades e Saúde da UFNT/Tocantinópolis, por meio de agendamento prévio em salas exclusivas para este fim. Em momentos diferentes, os alunos serão entrevistados separadamente, e as perguntas realizadas seguirão o roteiro elaborado para este fim (Anexo 1).

Local e período da realização da pesquisa: O local escolhido para realização desta pesquisa é o Centro de Educação, Humanidades e Saúde da UFNT/Tocantinópolis, que possui em seu quadro discente vários alunos indígenas nos diversos cursos oferecidos pela instituição. No que se refere ao período de realização da pesquisa pretende-se iniciar em Junho de 2023 e finalizar em Dezembro de 2023.

Amostra a ser estudada: Os participantes da pesquisa serão alunos indígenas Apinajé, independente de gênero, orientação sexual ou idade, que estejam vinculados a algum curso do Centro de Educação, Humanidades e Saúde da UFNT/Tocantinópolis.

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

A pesquisa terá como critério de inclusão que:

- os participantes sejam indígenas da etnia Apinajé;
- os participantes devem residir na aldeia;
- os participantes devem estar matriculados na Universidade Federal do Norte do Tocantins,

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.719-040

UF: DF **Município:** BRASÍLIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.288.458

Centro de Educação, Humanidades e Saúde.

CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO

Foi definido como critério de exclusão de participação na pesquisa:

- pessoas com saúde debilitada;
- a pessoa ser indígena, mas não fazer parte da etnia Apinajé;
- a pessoa ser indígena, porém não residir mais na aldeia;
- a pessoa não estar devidamente matriculado em algum curso do Centro de Educação, Humanidades e Saúde da UFNT/Tocantinópolis.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO GERAL

- Analisar as trajetórias socioespaciais, e práticas interculturais dos alunos indígenas Apinajé na Universidade Federal do Tocantins.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Colher narrativas acerca das práticas interculturais dos alunos indígenas Apinajé, após o ingresso à Universidade;
- Observar as trajetórias socioespaciais dos alunos indígenas da aldeia até a Universidade;
- Compreender as dinâmicas e métodos de ensino que a universidade utiliza nas práticas interculturais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS

Desconforto: receio por parte das interlocutoras em relação à gravação de áudio, que por timidez ou pelo envolvimento que o relato de sua vivência pode a vir lhe causar desconforto em saber que está sendo gravado. As alternativas para evitar estas situações será a cautela em falar sobre alguns assuntos que podem causar constrangimentos, além de não utilizar gravadores sem consentimentos das interlocutoras.

Invasão de privacidade: a pessoa pode sentir sua privacidade invadida ao ter que responder questões pessoais, para que isso não aconteça será garantido a preservação de sua imagem e o sigilo de suas respostas;

Divulgação de dados confidenciais: a pessoa pode ter o receio de ter suas respostas divulgadas, passando a ser conhecido por outros. Para que isto não aconteça, apenas o pesquisador terá acesso aos registros e caso seja necessário utilizar excertos das falas os mesmos não serão identificados, sendo utilizados pseudônimos;

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.288.458

Discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado: a pessoa pode ter receio quanto a aceitação ou não de suas respostas, podendo ser discriminado. Para que isso não aconteça, primeiramente não existirá identificação, os dados serão tabulados e analisados de forma conjunta o que não permite que sejam identificados os que responderam. Tempo: a pessoa pode ter seu tempo gasto indevidamente. Para que isso não ocorra, as entrevistas serão realizadas a partir de um agendamento com o entrevistado e buscando ser o mais rápido possível.

BENEFÍCIOS

A pesquisa contribuirá para compreender como são construídas as trajetórias socioespaciais dos alunos indígenas Apinajé e quais as dinâmicas e métodos de ensino que a universidade utiliza nas práticas interculturais, permitindo que sejam desenvolvidas políticas públicas e outras ações que contribuam para a melhoria da relação entre os alunos indígenas e a universidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estudo nacional e unicêntrico, prospectivo, de abordagem qualitativa e cunho descritivo.

Caráter acadêmico: realizado para obtenção do título de mestre no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT).

“A pesquisa tem como objetivo geral analisar as trajetórias socioespaciais, e práticas interculturais dos alunos indígenas Apinajé na Universidade Federal do Norte do Tocantins”.

“O método utilizado para levantamento de dados será a história oral e a técnica da observação participante”, lançando mão da técnica de entrevista.

“O universo da pesquisa será o Centro de Educação, Humanidades e Saúde – UFNT/Tocantinópolis, em que serão feitas entrevistas com 5 alunos indígenas Apinajé em busca de suas narrativas orais, onde serão realizadas entrevistas que serão gravadas e posteriormente analisadas.”

Financiamento próprio; orçamento: R\$ 4.897,00.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo “Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações”.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Análise de resposta ao parecer pendente nº 6.186.174, emitido pela Conep em 19/07/2023:

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.719-040
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3315-5877 **E-mail:** conep@saude.gov.br

**COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA**

Continuação do Parecer: 6.288.458

1. Quanto ao Termo de gravação de voz, arquivo "termogravacaodevoz.docx", de 20/06/2023:

1.1. Solicita-se que as informações relativas à obtenção de anuência do participante para gravação de voz sejam inseridas no Registro do Consentimento Livre e Esclarecido, de modo a compor um ÚNICO documento para o participante.

RESPOSTA: Foi acrescentado na página 1 de 3, §5, o texto com as informações referente a nunca dos participante para gravação de sua voz.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

1.2. Considerando os direitos dos participantes, dispostos na Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 9º, de terem sua privacidade respeitada; de terem garantida a confidencialidade das informações pessoais e de decidirem, dentre as informações que fornecem, aquelas que podem ser tratadas de forma pública, solicita-se inserir opções excludentes (por exemplo: "sim, autorizo a gravação E/OU divulgação da minha voz"; "não, não autorizo a gravação E/OU divulgação da minha voz"; "autorizo a gravação mas não a divulgação de minha voz", ajustando-se à proposta da pesquisa) no Registro do Consentimento Livre e Esclarecido, para que os participantes possam exercer tais direitos.

RESPOSTA: Foi inserido na página 2 de 3 (§ 5) as opções excludentes referentes a autorização da gravação e divulgação da voz do pesquisado.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

2. Quanto ao Registro do Consentimento Livre e Esclarecido, arquivo "TCLE_marcos_atualizado.docx", de 20/06/2023:

2.1. O Registro do Consentimento Livre e Esclarecido está redigido para os participantes utilizando a terceira pessoa, por exemplo: "por parte das interlocutoras", "a pessoa pode sentir", "apenas o pesquisador", "caso o aluno sofra", ao invés de se adotar uma linguagem direta de convite, entre pesquisador e potencial participante. Solicita-se que o Registro do Consentimento seja redigido em forma de convite, uma vez que se entende por processo de Consentimento Livre e Esclarecido todas as etapas a serem necessariamente observadas para que o CONVIDADO a participar de uma pesquisa possa se manifestar, de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 15).

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.288.458

RESPOSTA: Os termos foram alterados no texto procurando a utilização de termos mais convidativos. Os termos alterados encontram-se em cor azul.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

2.2. Na página 1 de 2 lê-se: "Tempo: a pessoa pode ter seu tempo gasto indevidamente. Para que isso não ocorra, as entrevistas serão realizadas a partir de um agendamento com o entrevistado e buscando ser o mais rápido possível.". Quanto à participação na entrevista, seguem considerações:

2.2.1. A Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17, Inciso I, prevê que o Registro do Consentimento Livre e Esclarecido, em suas diferentes formas, deve conter "a justificativa, os objetivos e os procedimentos que serão utilizados na pesquisa, com informação sobre métodos a serem utilizados, em linguagem clara e acessível, aos participantes da pesquisa, respeitada a natureza da pesquisa". Desse modo, solicita-se informar ao participante sobre os procedimentos adotados, no que se refere ao local de realização da entrevista e uma estimativa de tempo a ser dedicado.

RESPOSTA: Foi acrescentado na página 1 de 2, §3, a informação referente ao tempo de duração da entrevista e transposto o texto do parágrafo posterior (tachado) que informava o local onde ocorreria a entrevista.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

2.2.2. Considerando o local de realização da entrevista, caso seja necessário um deslocamento, ressalta-se que a frase "Você não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração", na página 2 de 2, ficaria inadequada. Caso o participante tenha de fazer algum deslocamento para participar da entrevista ou outro gasto, deve-se assegurar de forma clara e afirmativa a garantia de ressarcimento ao participante da pesquisa e a descrição das formas de cobertura das despesas realizadas pelo participante decorrentes da pesquisa, quando houver (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17, Inciso VII). Solicita-se justificar e, caso pertinente, incluir no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido e no Registro de Assentimento, os possíveis gastos e o seu reembolso (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 2º, Inciso XXIV).

RESPOSTA: Foi informado que a entrevista acontecerá nas dependências da universidade em um horário livre do entrevistado e agendado previamente, não gerando assim custos para ele.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

2.3. Na página 1 de 2 lê-se: "Em qualquer momento, será garantida uma indenização, caso o

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.719-040
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3315-5877 **E-mail:** conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.288.458

ALUNO sofra algum dano, como material ou psicológico, comprovadamente decorrente desta pesquisa". (destaque nosso). Solicita-se adequar a redação do trecho para incluir a informação de que, havendo algum dano decorrente da pesquisa, o participante terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais ou extrajudiciais (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 19). Adicionalmente, solicita-se substituir o termo "aluno" por "participante da pesquisa".

RESPOSTA: O texto informado foi adequado conforme orientação no termo, página 1 de 2, §4. E o termo "aluno" foi substituído conforme recomendação.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

2.4. Considerando que o estudo também foi analisado pela Conep, solicita-se, para melhor informar os participantes de pesquisa, que seja incluída no Registro do Consentimento uma breve descrição do que é a Conep, qual sua função no estudo, e suas formas de contato, conforme Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17, inciso IX [Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep: SRTVN - Via W 5 Norte - Edifício PO700 - Quadra 701, Lote D - 3º andar - Asa Norte, CEP 70719-040, Brasília (DF); Telefone: (61) 3315-5877. Horário de atendimento: 09h às 18h].

RESPOSTA: As informações referente ao Conep foram inseridas no termo, página 2 de 3, §4.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

2.5. Na página 2 de 2, há um campo para que o participante informe o número do RG. Considerando que o Registro do Processo de Consentimento Livre e Esclarecido tem a função precípua de informar e respeitar a autonomia do participante de pesquisa, solicita-se justificar a necessidade do número do RG e, se não for necessário, retirar esse campo.

RESPOSTA: O campo foi retirado do termo.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

2.6. Solicita-se explicitar no RCLE (e em todos os documentos deste protocolo) que não haverá nenhum benefício direto para os participantes da pesquisa.

RESPOSTA: Inserido no texto do termo, página 3 de 3, § 1.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

2.7. Solicita-se explicar no RCLE e no Projeto de Pesquisa, como o(a) pesquisador(a) fará para apresentar os resultados finais da pesquisa, de maneira acessível e compreensível, aos participantes.

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.288.458

RESPOSTA: Foi acrescentado no projeto e no termo (página 2 de 3, § 1) uma breve explicação da forma de divulgação dos resultados da pesquisa aos entrevistados.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

Considerações Finais a critério da CONEP:

Diante do exposto, a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Situação: Protocolo aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1898430.pdf	24/07/2023 16:52:56		Aceito
Outros	CARTA_DE_RESPOSTA_CONEP.docx	24/07/2023 16:52:23	MARCOS DA SILVA FARIAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_cep_marcos_atualizado.docx	24/07/2023 16:51:35	MARCOS DA SILVA FARIAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_marcos_comcorrecoesCONEP.docx	24/07/2023 16:51:18	MARCOS DA SILVA FARIAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_marcos_atualizadoCONEP.docx	24/07/2023 16:51:00	MARCOS DA SILVA FARIAS	Aceito
Outros	CARTA_DE_RESPOSTA.docx	20/06/2023 13:31:04	MARCOS DA SILVA FARIAS	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoMarcos_Toc.pdf	20/06/2023 13:27:52	MARCOS DA SILVA FARIAS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_instituicao.pdf	02/06/2023 15:24:34	MARCOS DA SILVA FARIAS	Aceito
Outros	declaracao_orientacao.pdf	02/06/2023 12:03:48	MARCOS DA SILVA FARIAS	Aceito
Outros	CARTA_DE_APRESENTACAO_CEP.pdf	02/06/2023 12:01:23	MARCOS DA SILVA FARIAS	Aceito

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.719-040

UF: DF **Município:** BRASÍLIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.288.458

Situação do Parecer:

Aprovado

BRASILIA, 12 de Setembro de 2023

Assinado por:

Láís Alves de Souza Bonilha
(Coordenador(a))

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.719-040

UF: DF **Município:** BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br