



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

UISLLEI UILLEM COSTA RODRIGUES

O QUE VOCÊ VEIO FAZER NA SALA DE AULA?
INTELECTUAIS INDÍGENAS BRASILEIROS E A EDUCAÇÃO

Belém - Pará
2019

UISLLEI UILLEM COSTA RODRIGUES

O QUE VOCÊ VEIO FAZER NA SALA DE AULA?
INTELECTUAIS INDÍGENAS BRASILEIROS E A EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará-PPGED/UFPA, linha de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Sônia Maria da Silva Araújo

Belém-Pará

2019

UISLLEI UILLEM COSTA RODRIGUES

O QUE VOCÊ VEIO FAZER NA SALA DE AULA?
INTELECTUAIS INDÍGENAS BRASILEIROS E A EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará-PPGED/UFPA, linha de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Belém, 20 de maio de 2019

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Sônia Maria da Silva Araújo]
Universidade Federal do Pará- UFPA
(Orientadora)

Prof.^a Dra. Lucia Isabel da Conceição Silva
Universidade Federal do Pará- UFPA
(Examinadora - Interno)

Prof. Dr. Raimundo Nonato de Pádua Câncio
Universidade Federal do Pará- UFPA
(Examinador - Interno)

Prof.^a Dra. Valéria A. Cerqueira de Medeiros Weigel
Universidade Federal do Amazonas- UFAM
(Examinadora - Externo)

Belém - Pará
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

R696q Rodrigues, Uisllei Uillem Costa
 O QUE VOCÊ VEIO FAZER NA SALA DE AULA? :
 INTELLECTUAIS INDÍGENAS BRASILEIROS E A EDUCAÇÃO
 / Uisllei Uillem Costa Rodrigues. — 2019. 146 f.

 Orientador(a): Profª. Dra. Sônia Maria da Silva Araújo
 Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em
 Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do
 Pará, Belém, 2019.

 1. Intellectual Indígena. 2. Produção Acadêmica. 3.
 Educação. I. Título.

CDD 370

Dedico àqueles que transformam seus sonhos em
realidade e jamais desistem de lutar por eles.

AGRADECIMENTOS

Para os filhos de pretos, indígenas e pobres cursar a pós-graduação é um ato de insurgência.

Significa dizer que mesmo com a insistente força colonial predominante na universidade, não desistimos dos sonhos e não perdemos as lutas mais importantes.

Significa, mesmo sem palavras, declarar que enfrentamos a discriminação e/ou o racismo.

Significa superar, mesmo diante de uma educação pública que nos estimula a não chegar em lugar algum, nossas limitações escriturais e produzir debates de uma perspectiva audaciosa.

É reivindicar o direito de expor nossos próprios saberes e articulá-los às experiências acadêmicas.

É também provar que temos epistemologias outras e que são igualmente importantes.

É, sobretudo, não se conformar com a imposição a um lugar subalterno para vivermos os sonhos que quisermos.

No entanto, nessa jornada, tive o apoio de tantos para que este sonho fosse possível e por todos eles, eu tenho profunda gratidão, *em especial agradeço*:

A Deus, que tem me ajudado a realizar os desejos do meu coração, cuidando de mim por onde quer que eu ande e que tem me feito crescer enquanto humano mesmo diante de tantas dificuldades.

A minha orientadora, Profa. Dra. Sônia Maria da Silva Araújo, que, ao me aceitar, abraçou o sonho que não era só meu e que me permitiu desconstruir-me inúmeras vezes para que eu pudesse evoluir tanto academicamente como ser humano.

Ao Prof. Dr. Raimundo Nonato de Pádua Cândia, que, com sua presença tranquilizadora, me ajudou a encontrar caminhos para que eu conseguisse desenvolver o percurso discursivo desta pesquisa e com quem compartilho algo comum: o interesse em pesquisar os povos indígenas.

A Profa. Dra. Lúcia Isabel da Conceição Silva, que me apresentou perspectivas audaciosas de pensar as questões indígenas, com quem tive interessantes oportunidades de diálogo todos igualmente poderosos para refletir para além desta dissertação;

A Profa. Dra. Valéria A. Cerqueira de Medeiros Weigel, que apreciou esta produção contribuindo para reelaborar o percurso discursivo;

A minha mãe Sãnora, mulher guerreira, que fez tudo que estava a seu alcance para que eu jamais desistisse dos estudos e que buscasse neles a mudança de vida. Apesar de suas próprias inseguranças e medos, por ter seu filho longe de casa, apoiou cada decisão;

Ao meu pai Valdeci, que me fez ser a pessoa forte que sou hoje, com quem aprendi a ser disciplinado e que sempre me orientou para alcançar grandes voos na vida;

A minha companheira Kerollaine, que sempre me apoia em meus projetos, que me ama com todas as manias e defeitos e que jamais permite que eu desista dos meus sonhos;

A minha avó Ozinda (*in memoriam*), mulher indígena, que com sua força ancestral vive entre nós e seus ensinamento se perpetuam;

Ao meu avô Valdomiro (*in memoriam*), que antes de partir me ajudou a (re)construir para esta dissertação os pedaços de minha história indígena;

Ao meu tio-pai Jocivan (*in memoriam*), que nos deixou subitamente antes da conclusão de mais esta etapa, mas que foi um homem incrível e que graças a ele muitas conquistas foram possíveis

Aos meus irmãos Sâmel, Wesley e William, que durante nossas conversas proporcionaram-me muitos momentos de alegria e carinho;

A Eduardo Alves Vasconcelos, meu primeiro orientador, que ainda acompanha minha vida acadêmica e que me ensinou a tarefa árdua de ser pesquisador neste país e que me estimulou a ter paixão pela pesquisa científica;

A Aline Barboza, amiga que me incentivou inúmeras vezes a trilhar esse caminho e que viu de perto minhas inseguranças e dificuldades para a conclusão desse trabalho, mas que me motivou e me estendeu a mão sempre;

A Valena Calandrini, amiga e gestora, que compreendeu a importância dessa etapa para minha vida e permitiu que este percurso tivesse menos limitações e que pudesse ser mais leve;

A Alyne Vieira, superintendente do SESI DR/AP, que me possibilitou viver esse sonho sem ter que abrir mão de outro: a docência;

A Miriam Rosa, amiga, com a qual tive maravilhosas conversas sobre fé, Deus e família que me ajudaram a superar a saudade de casa;

A Vitor Fernando, amigo, que inúmeras vezes me acolheu em sua casa e seu coração e com quem conversei diversas vezes sobre esta pesquisa.

A Paulo Demétrio, amigo e poeta, que tornou as idas a Belém momentos de festa e alegria, mesmo quando eu estava bastante tenso para qualquer tipo de comemoração, homem de conversas e atitudes incríveis;

A Izan Rodrigues, amigo, que ora cuidava de mim como pai ora como irmão, com quem tive diálogos filosóficos profundos e que sempre me dá referências literárias poderosas, apaixonantes e revolucionárias;

E a todos aqueles que fizeram dessa caminhada uma experiência incrível, estimulante, apaixonante e única.

Estou chamando a atenção de nossos jovens para que direcionem sua luta, mas, não no sentido de ser igual ao homem branco. Isso não. Minha proposição é a de que eles podem ter um nível de conhecimento igual ao de um não indígena, mas que jamais devem desejar ser igual a um [...] Esta mensagem é para que os jovens indígenas nunca se esqueçam de aprimorar os valores de sua alma indígena.

Carlos Estevão Taukane

Você não pode se esquecer de onde você é e nem de onde você veio, porque assim você sabe quem você é e para onde você vai”. Isso não é importante só para a pessoa do indivíduo, é importante para o coletivo, é importante para uma comunidade humana saber quem ela é, saber para onde ela está indo...

Ailton Krenak

RODRIGUES, Uisllei Uillem Costa. “O que você veio fazer na sala de aula?” Intelectuais indígenas brasileiro e educação. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

O objeto de pesquisa desta dissertação é a intelectualidade indígena e sua produção acadêmica em Programas de Pós-graduação. O acesso à educação escolar aos povos autóctones, em todos os níveis, não é um fenômeno recente, muito embora na atualidade se tenha delineado novos contextos e percursos. O objetivo geral definido é: *analisar o pensamento do intelectual indígena brasileiro sobre educação*, manifesto em teses defendidas em programas de pós-graduação, para compreender seu sentido político. Consoante ao objetivo principal, delineamos os objetivos específicos: 1) Realizar revisão bibliográfica de estudos sobre este intelectual; 2) Analisar o conceito de intelectual indígena; 3) Debater a relação escolarização e intelectualidade desse sujeito; 4) Fazer um levantamento de nomes de intelectuais indígenas brasileiros; 5) Verificar, da relação de intelectuais indígenas brasileiros, os que trataram, em teses e dissertações, da questão da educação; 6) Analisar o pensamento desse sujeito intelectual sobre educação em teses e dissertações; 7) Verificar, a partir da materialização do pensamento intelectual indígena brasileiro sobre educação, seu sentido político. Metodologicamente, desenvolve-se a pesquisa sob a inspiração da análise de conteúdo. As questões levantadas são: 1) Quem são os intelectuais indígenas brasileiros? 2) Quais as contribuições da escolarização para a construção da intelectualidade indígena? 3) Como se apresenta o pensamento produzido pelo intelectual indígena? 4) Como a temática “Educação” e o fenômeno educativo se materializam no pensamento intelectual indígena? A hipótese inicialmente levantada é de que o pensamento produzido por intelectuais indígenas, em suas teses e dissertações, apresenta uma visão crítica da educação escolar indígena. A ideia inicial que levantamos era de que os intelectuais indígenas produziram (e ainda produzem) um pensamento que reflete, sobretudo, a identidade étnica de seu grupo indígena de pertencimento. Assim, a materialização do pensamento indígena se apresentaria marcada, dentre outras coisas, por um traço étnico profundo. Os resultados demonstram que os intelectuais indígenas realmente apresentam uma interpretação crítica da educação escolar indígena, ainda que os saberes étnicos não se manifestem tão explicitamente. Ficou demonstrado que o acesso à escolarização incidiu em profundas repercussões no contexto das populações indígenas do país, entre elas a emergência de um grupo indígena escolarizado/educado que tem proposto debates a partir de um lugar de fala de pertencimento. As produções dos intelectuais indígenas convergem para pontos em comum. Destacam estas pesquisas, fundamentalmente, que a educação indígena no Brasil não pode prescindir da educação da tradição indígena e que a memória ancestral dos povos indígenas precisa permear o seu processo escolar educativo para que se supere uma postura colonial que a educação escolar quase sempre tenta lhes impor à revelia das afirmações identitárias defendidas nos últimos 30 anos, após a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Palavras-chave: Intelectual Indígena. Educação. Produção Acadêmica.

RODRIGUES, Uisllei Uillem Costa. "*What did you come to do in the classroom?*" Brazilian indigenous intellectuals and Education. 2019. Dissertation (Master in Education) - Federal University of Pará, Belém, 2019.

The research object of this dissertation is the indigenous intellectuality and its academic production in Postgraduate Programs. Access to school education for indigenous peoples at all levels is not a recent phenomenon, although new contexts and paths have been outlined today. The general objective is to analyze the thinking of the Brazilian indigenous intellectual about education, manifested in thesis defended in postgraduate programs, in order to understand their political meaning. Depending on the main objective, we outline the specific objectives: 1) Carry out a bibliographic review of studies about this intellectual; 2) Analyze the concept of indigenous intellectual; 3) To discuss the relationship between schooling and intellectuality of this subject; 4) To survey the names of Brazilian indigenous intellectuals; 5) To verify, from the relationship of these Brazilian indigenous intellectuals, those who dealt, in thesis and dissertations, with the question of education; 6) Analyze the thinking of this intellectual subject on education in thesis and dissertations; 7) To verify, from the materialization of the thought of this intellectual about education, its political sense. Methodologically, the research is developed from the assumptions of content analysis. The issues raised: 1) Who are the Brazilian indigenous intellectuals? 2) What are the contributions of schooling to the construction of this subject's intellectuality? 3) How is the thought produced by this intellectual presented? 4) How does the theme "Education" and the educational phenomenon materialize in indigenous intellectual thinking? The hypothesis initially raised is that the thinking produced by indigenous intellectuals in their thesis and dissertations presents a critical view of indigenous school education. The initial idea we raised was that indigenous intellectuals produced (and still produce) a thought that reflects, above all, the ethnic identity of their indigenous group of belonging. Thus, the materialization of the thought of this intellectual would be marked, among other things, by a deep identity affirmation. The results show that indigenous intellectuals do present a critical interpretation of school education offered to their peoples, even though ethnic knowledge does not manifest itself so explicitly. It has been demonstrated that access to schooling has had profound repercussions in the context of these populations in the country, among them the emergence of a schooled/ educated indigenous group that has proposed debates from a place of speaking of belonging. The productions of these intellectual subjects converge to points in common. These studies emphasize fundamentally that indigenous education in Brazil can not ignore the education of the indigenous tradition and that the ancestral memory of the original peoples must permeate their educational school process in order to overcome a colonial position that school education almost always tries to impose in defiance of the identity affirmations defended in the last 30 years, after the promulgation of the Federal Constitution of 1988.

Keywords: Indigenous Intellectual. Education. Academic Production.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Número de publicações sobre intelectualidade indígena (1992-2017).....	49
Quadro 2 – Artigos e livros sobre intelectualidade indígena, por ano, título, autor, periódico ou editora e local de publicação	51
Quadro 3 – Dissertações e teses sobre intelectual indígena, por ano de defesa, título, autor e universidade/local.....	54
Quadro 4 – Número de produções acadêmicas sobre intelectualidade indígena, por país (1992-2017).....	55
Quadro 5 – Produção de artigos e livros de Daniel Munduruku, por ano, editora e local de publicação.....	59
Quadro 6 – Produção de capítulos de Daniel Munduruku em livros, por ano, editora e local de publicação.....	61
Quadro 7 – Produção de artigos e livros de Edson Kayapó, por ano, título, periódico, anais ou editora e local de publicação	64
Quadro 8 – Produção de artigos e livros de Gersem Baniwa, por ano, título, periódico ou editora e local de publicação	67
Quadro 9 – Produção de capítulos de livros de Gersem Baniwa, por ano, título, periódico ou editora e local de publicação	68
Quadro 10 – Produção de artigos e livros de Naine Terena, por ano, título, periódico ou editora e local de publicação.....	71

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 PERSPECTIVA METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	21
3 REFLEXÕES SOBRE O PENSAMENTO INTELECTUAL INDÍGENA	32
4 INTELECTUAIS INDÍGENAS NO BRASIL	39
4.1 A EMERGÊNCIA DO INTELECTUAL INDÍGENA	40
4.2 PRODUÇÕES SOBRE INTELECTUALIDADE INDÍGENA	47
4.3 INTELECTUAIS INDÍGENAS BRASILEIROS: BREVE BIOGRAFIA	56
4.3.1 Daniel Munduruku.....	57
4.3.2 Edson Kayapó	61
4.3.3 Gersem Baniwa	65
4.3.4 Naine Terena	70
5 O QUE DIZEM AS TESES DOS INTELECTUAIS INDÍGENAS BRASILEIROS SOBRE EDUCAÇÃO?	74
5.1 ESTRUTURA DAS TESES	75
5.2 PANORAMA DAS TESES ANALISADAS	77
5.3 FENÔMENOS EDUCACIONAIS E O PENSAMENTO DOS INTELECTUAIS INDÍGENAS NAS TESES.....	81
5.3.1 Identidade Indígena: a ênfase na própria experiência.....	83
5.3.2 O pensamento indígena sobre Educação Escolar e suas repercussões	94
5.3.3 Fenômenos e concepções de Educação Escolar Indígena	103
5.3.4 Desafios e limitações da Educação Escolar Indígena: o olhar indígena	110
5.3.5 Fenômenos e concepções de Educação da Tradição Indígena.....	119
5.3.6 Povos Indígenas e outras questões: as peculiaridades das teses.....	125
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
FONTES	137
REFERÊNCIAS	137

1 INTRODUÇÃO

O Amapá é um estado marcado fortemente pela presença negra e indígena. O Marabaixo¹ e as festas do Turé² são os principais meios de expressão dessas culturas que se esforçam diariamente para um reconhecimento mais enérgico diante da sociedade. É, também, no estado do Amapá que todas as terras indígenas estão demarcadas, diferentemente da realidade de outros estados da região Norte³.

Inevitavelmente, ser natural de Macapá, no Amapá, possibilitou-me perceber a presença indígena desde criança. A temática indígena sempre foi constante em minha vida, tanto pelas práticas familiares, a exemplo de momentos de contação de histórias no pátio de casa⁴ para ensinar algo às crianças, quanto pelo fenótipo que possuo, obviamente, devido a minha ascendência indígena. Logo, as influências que me levaram a estar ligado aos estudos indígenas são de ordem profissional, mas, fundamentalmente, de ordem pessoal.

Não me lembro de a temática indígena ser inserida em minha vida. Ela sempre esteve ali, próxima, esperando que eu a reconhecesse. No ambiente familiar, uma das primeiras e principais influências que me aproximaram dos estudos da temática indígena foi a de minha avó paterna, que era uma Aruã – uma das poucas de sua época, pois, seu grupo étnico já estava

¹ O ciclo do Marabaixo é considerado a maior manifestação cultural do estado do Amapá. É um ritual de origem africana que está presente em algumas festas católicas populares de comunidades negras da área metropolitana da cidade de Macapá, capital do estado. Embora sua origem seja pouco definida, o Marabaixo é uma dança de uma cultura africana, provavelmente trazida pelos negros que chegaram ao Amapá no século XVIII, para a construção da Fortaleza de São José. Essas pessoas negras que, aportaram na região eram de famílias vindas da África, estavam fugindo das guerras entre mouros e cristãos. A dança e o canto do Marabaixo constituem o lado profano da Festa do Divino e acontecem integradas a esta comemoração (OPY, 2015).

² Turé é uma festa de agradecimento às pessoas invisíveis que vivem no Outro Mundo, chamadas Karuãna, pelas curas que elas propiciaram por meio das práticas xamânicas dos pajés. Os pajés dançam, cantam e bebem muito caxixi com os Karuãna que vêm ouvi-los cantar várias vezes sem repetir o canto. O turé é feito no lakuh, cercado por varas chamadas de pirorô que são enfeitadas com bolas de algodão e ligadas por fios, onde são presas penas brancas de garça. Pode ser realizado a qualquer momento, mas o verdadeiro turé é feito durante a lua cheia de outubro, quando são feitos os grandes bancos Cobra Grande e Jacaré, pintados os mastros e levantado o lakuh (IEPÉ, 2009).

³ As terras indígenas são: Uaçá, Juminã, Galibi do Oiapoque, Waiãpi e Parque Indígena do Tumucumaque, onde estão localizados, respectivamente, os povos indígenas Galibi-Marworno, Karipuna, Plaikur, Galibi do Oiapoque e Waiãpi (GALLOIS; GRUPIONI, 2003).

⁴ Capiberibe (2001), Andrade (2007) e Assis (2012) apresentam a importância do pátio nas casas das populações indígenas da região do Amapá como espaço em que acontecem importantes trocas sociais. Inconscientemente, talvez, meu pai estivesse reproduzindo um ato muito comum de nossos ancestrais indígenas. Ainda que sem uma intenção explícita, seus contos nos proporcionavam muitas reflexões sobre a influência e onisciência dos espíritos em nossas ações. A propósito, este ato de reunir a prole para contar histórias diversas, que apresentam o sobrenatural e sua ação sobre a vida humana, foi – sem que ele percebesse – sendo assimilado quando ouvira sua mãe contar a seus irmãos e a ele mesmo narrativas outras de experiência que ela, minha avó, e possivelmente seus parentes tiveram com estas entidades.

dizimado. Ozinda, minha avó, possuía grande influência sobre meus parentes paternos e seu legado, mesmo após sua morte, esteve sempre bem delineado.

Aliás, os Aruã são um dos diversos povos que constituíram as formações étnicas atuais das populações indígenas do Amapá, em Oiapoque⁵. A mistura étnica atual dos indígenas da região, principalmente entre os Karipuna e Galibi-Marworno, é de origem bastante heterogênea. Nimuendajú (1926), Capiberibe (2001), assim como Gallois e Grupioni (2003) foram alguns dos pesquisadores que estudaram a constituição dos povos indígenas do Amapá. Eles afirmam que as populações indígenas dessa região se formaram a partir de vários grupos ameríndios, além dos Aruã. A formação das populações indígenas da região descende dos povos Maraõn, Tupinambá, Emerillon e outros.

Ozinda, minha avó, foi uma entre tantas outras indígenas que se situaram nos grandes centros do estado. Ela e seus ancestrais colaboraram para a constituição/formação dos grupos indígenas que se mantêm e que conhecemos nos dias de hoje no Amapá. Os dados sobre a presença indígena apontam que, mais recentemente, existem no estado do Amapá mais de 7 mil indígenas, segundo o Censo Demográfico de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Há, desse quantitativo, 2 mil indígenas nos centros urbanos.

Rememoro que em muitos momentos na infância pude presenciar famílias indígenas nos espaços urbanos, os quais eu frequentava. A presença de pequenos grupos indígenas nas proximidades da escola em que fiz o ensino fundamental era evidente. Na época, não sabia quem eram e de onde vinham. Só mais tarde soube que ao lado da escola existia a Casa do Índio, o que justificava a presença desses indígenas pelas proximidades.

Mesmo com o expressivo quantitativo de indígenas no Amapá, as demandas dessas populações, no campo político e/ou social, são pouco debatidas e suas lutas se restringem a pequenos grupos, impossibilitando um debate mais abrangente sobre os anseios dessas comunidades. Ainda que a presença das populações indígenas no Amapá seja notória, as diversas etnias que residem no estado ainda são invisibilizadas, mesmo diante da insurgência conquistada por meio da organização do movimento indígena da região.

Devido à forte presença indígena, tanto no ambiente familiar quanto nas ruas, nos festejos culturais, nas tradições mantidas, fui provocado a aprofundar meus estudos sobre a temática indígena. Apesar de ter sido necessário mais de uma década para que começasse a despertar em mim o interesse por algo tão presente em minha vida, desde meu nascimento a

⁵ Município onde estão localizadas algumas das terras indígenas do estado do Amapá: T.I. Uaçá, T.I. Juminã, T.I. Galibi do Oiapoque.

temática indígena estava ali, diretamente ligada a mim, ainda que sem a conscientização e compreensão disso.

O primeiro contato que tive com os estudos sobre as comunidades indígenas do Brasil e, principalmente, do Amapá, se deu por meio de estudos linguísticos e aconteceu em uma aula de Fonética e Fonologia, do curso de Letras da Universidade do Estado do Amapá, na qual estávamos efetuando a descrição de línguas hipotéticas. O meu interesse pelo conteúdo da disciplina gerou um convite para conhecer mais sobre a importância da Linguística para os estudos indígenas. Posteriormente, esse interesse se acentuou ainda mais quando me tornei membro do Núcleo de Estudo de Línguas Indígenas do Amapá (NELI), iniciando como aluno convidado, e atualmente integrando-o como Pesquisador.

Quando era graduando de Pedagogia, às vezes, me questionavam sobre minha identidade étnica. No entanto, devido a um certo “apagamento” da minha história familiar, pouco sabia sobre meus ancestrais e, conseqüentemente, da minha ascendência indígena. Foi no curso de Pedagogia que fiz minhas primeiras aproximações com a temática étnico-racial, e produzi pequenos trabalhos sobre o assunto. Em seguida, ao fazer a especialização em Docência na Educação Superior, fui estimulado, tanto por desejos pessoais quanto por coincidências situacionais, a pesquisar a escola como um espaço de conflitos, a partir de uma perspectiva contra hegemônica, buscando perceber a aplicabilidade das leis educacionais nesse contexto.

A Licenciatura em Pedagogia me possibilitou debater a diversidade dentro da escola, no entanto, foi somente quando ingressei no curso de Letras na Universidade Estadual do Amapá (UEAP) que me relatei especificamente com a temática indígena. Meus estudos iniciais se deram como bolsista voluntário do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e/ou Tecnológica (PROBICT-UEAP), na área de fonética e fonologia de línguas indígenas. Por meio das apresentações de pesquisas com resultados parciais ou finais, consegui estabelecer conexões com outros grupos e pessoas que estudam as questões indígenas sobre diversas óticas e, também, com os próprios indígenas, que têm começado a pesquisar as demandas de seus grupos étnicos.

Minha primeira apresentação sobre questões de Linguística Aplicada às línguas indígenas se deu no Grupo de Estudos Linguísticos (GEL), na Universidade de Campinas (UNICAMP), em 2015. O trabalho sobre fonética e fonologia da língua Galibi, apresentado no 64º evento do GEL, foi resultado dos estudos que iniciei junto ao NELI.

O Núcleo de Estudo de Línguas Indígenas do Amapá (NELI) foi o primeiro espaço em que eu pude me reconhecer dentro da temática indígena. Este grupo de pesquisa possui

estudiosos de várias áreas que convergiram suas pesquisas para as questões indígenas: Linguística, Educação, Antropologia, Psicologia etc. Minha atuação no NELI, estudando aspectos linguísticos do Galibi⁶, possibilitou que eu tivesse contato com outros centros de estudo que se dedicam às questões das populações indígenas.

Minha empreitada acadêmica, no que tange à temática indígena, gerou dois grandes projetos de pesquisa sobre os indígenas do Amapá. O primeiro, começado em 2014 e intitulado “Fonética e Fonologia de Línguas Indígenas (do Amapá)”⁷, era um projeto no qual pretendia analisar e descrever a língua Galibi, que fora falada pelos Galibi do Uaçá ou Galibi-Marworno, no início do século XX, identificando processos fonético-fonológicos da respectiva língua.

O segundo, intitulado “Fontes de Pesquisa e Estudo de Línguas Indígenas do Amapá” e iniciado em 2016, refere-se a uma pesquisa na qual buscava reunir toda a bibliografia sobre as línguas indígenas do Amapá e de suas populações indígenas. Há uma marca de temporalidade neste estudo, pois optei por considerar apenas pesquisas a partir do século XX e início do século XXI. Devido à natureza interdisciplinar dos estudiosos, que intentaram pesquisar os indígenas do Amapá, o mencionado projeto de pesquisa apresentava referenciais não somente de Linguistas interessados em estudar as línguas indígenas, mas de Antropólogos, Etnólogos naturalistas, Pedagogos, Historiadores, Geógrafos, entre outros profissionais que tentavam, considerando sua área, apresentar aspectos relevantes sobre as línguas indígenas das populações do Amapá.

Segundo Rodrigues (2005), existem no Brasil aproximadamente 180 línguas indígenas, e muitas delas em risco iminente de desaparecerem. A extinção dessas línguas é decorrente do desaparecimento de seus falantes e da não perpetuação da língua pelas gerações posteriores, que são estimuladas a priorizar a Língua Portuguesa. Para Araújo (2007) há dificuldades de consenso sobre o número atual das línguas faladas pelas populações indígenas do país, no entanto, afirma que há alguns trabalhos como o de Denny Moore que expressam como resultado a existência de aproximadamente 150 línguas indígenas no Brasil, sendo que 120 são faladas na Amazônia.

Estudar as questões linguísticas dos indígenas contribui para a compreensão das formas de manutenção e/ou revitalização de línguas que estão sob a ameaça e, conseqüentemente, de

⁶ Língua extinta que foi falada até início do século XX pelos Galibi-Marworno. Esta língua foi registrada por Nimuendajú em sua expedição pela região do Uaçá, em 1925.

⁷ Este projeto possui a participação de outros pesquisadores que estudam diferentes línguas indígenas (faladas ou extintas) do Amapá.

outros aspectos, sejam estruturais, sejam semânticos, de um dos principais veículos de “circulação” da própria identidade étnica. No Amapá, estudar as línguas indígenas presentes na região implica compreender aspectos históricos que (re)configuraram as línguas, a cultura e as populações indígenas que se encontram em Oiapoque.

Dedicar-me a estudar uma das línguas indígenas do estado do Amapá contribuiu ao mesmo tempo para que me sensibilizasse para com as questões indígenas e me reconhecesse nelas. Ao reconhecer-me, ficavam mais perceptíveis para mim as subalternidades a que os indígenas são (e estão) submetidos, reconhecendo as que vivenciei, sem nem sequer percebê-las, não por mera fatalidade, mas, por ter sido formado em sistema estrutura colonial que insiste em permanecer em nosso país.

Durante a empreitada que iniciei nos estudos indígenas, ficou evidente que língua e educação estão intimamente ligadas. A relação entre Linguística e Educação é de reciprocidade contínua e ininterrupta. Compreendendo essa relação de proximidade entre as duas áreas, em 2014, membros do NELI, grupo do qual participo, organizaram o I Seminário de Línguas e Educação Escolar Indígena; em seguida, foi realizado o I Simpósio de Pesquisa em Línguas Indígenas do Amapá (SIPLI-NORTE), no qual renomados pesquisadores, como Denny Moore, Sergio Meira, Bruna Franchetto e outros, apresentaram suas contribuições nessa área de estudo.

Embora minha atuação como aluno convidado do Núcleo de Estudos de Línguas Indígenas tenha sido pesquisando a fonética e fonologia de línguas Indígenas, mais recentemente minha atuação como membro pesquisador também envolve Educação, área na qual tenho dedicado meus estudos. Agora, relaciono essas duas áreas – Linguística e Educação –, embora seus objetos sejam distintos/diferentes, podem apresentar pontos/características convergentes.

A dupla formação em Pedagogia e Letras me faz, inevitável e predominantemente, pensar as questões indígenas dentro destas áreas. Neste estudo, intento uma intersecção entre estas áreas, associando-as a debates pertinentes sobre população indígena brasileira e seus modos de pensar o mundo e suas demandas. Isso será possível por meio da análise do pensamento expresso em produções autorais escritas por esses indígenas

Obviamente, à medida que me aproprio de saberes e conhecimentos das duas áreas, mais delineada fica a relação que estas possuem com os sujeitos indígenas e como, a partir delas, mas não somente, é possível as populações indígenas compreenderem questões que estão no bojo de seus anseios, manter suas epistemologias e grupos étnicos.

A propósito, durante as disciplinas de mestrado pude ampliar minhas perspectivas sobre as questões étnico-raciais como resultante de um macro sistema colonial, bastante vivo e real. Destaco ainda algumas disciplinas que me possibilitaram construir outras perspectivas e outras abordagens teóricas. Assim, foi na disciplina eletiva “Relações étnico-raciais e de gênero” que os debates sobre as categorias “gênero” “raça” e “etnia” se *interseccionaram*, possibilitando-me reflexões para além do indigenismo óbvio. Como resultado final da disciplina, produzi um artigo intitulado “Espaços de poder e protagonismo das mulheres indígenas do Uaçá”, que foi uma tentativa inicial de analisar como as categorias “gênero” e “etnia” estão imbricadas no Amapá.

Além da disciplina anteriormente mencionada, a disciplina “Educação Brasileira” possibilitou-me também importantes debates sobre o contexto educacional brasileiro. Nesta, produzi um artigo intitulado “Educação democrática para os Galibi Marworno”, visando problematizar a implantação da escola indígena em Oiapoque, no Amapá. Este artigo também foi apresentado na forma de resumo expandido no Seminário Internacional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, em 2017.

Em “Educação, Cultura e Sociedade”, disciplina obrigatória de linha, outras contribuições teóricas dentro do campo da Educação – como os Estudos Subalternos, Culturais, Pós-coloniais, Pós-moderno e Descoloniais – foram imprescindíveis para repensar os olhares aplicados às populações ameríndias e as suas formas de insurgência, na tentativa de construir outros modos de pensar o próprio mundo.

Binarismos como Ocidente *versus* Oriente, debatidos na disciplina de linha, nos ajudaram a interpretar como estão postas as relações entre outras categorias (colonizador/colonizado, civilizado/selvagem, ciência/mito, humanidade/bestialidade e outras), igualmente binárias, e que se fazem concretas no cotidiano das populações indígenas.

As concepções advindas do pensamento ocidental fomentam que os saberes ocidentais têm mais cientificidade do que saberes produzidos por populações que não pertencem ao Ocidente ou pertencem ao Ocidente colonizado. De igual modo, a formação humana está assentada em pressupostos de uma filosofia moderna que em seu bojo infligiu às comunidades indígenas prejuízos inerentes ao projeto de civilização/colonização para instruir a alma do “selvagem”.

Para Lisboa (2017), a formação do sujeito segue o projeto europeu moderno de separar natureza e cultura, mediante domínio da primeira (animalidade, selvageria etc.) por meio da segunda (disciplina, instrução), possibilitando, assim, um processo de racionalização do mundo

e de “elevação da humanidade”. Surge, desse modo, uma colonialidade⁸ do saber e um, consequente, racismo epistêmico que tem no epistemicídio⁹ sua origem.

Este racismo epistêmico, de forma mais brutal, aniquila outras formas de pensar o mundo, inviabiliza outros modos de produção de conhecimentos e saberes. Coloca também os produtores de saberes fora dos padrões ocidentais como entes submetidos a misticismos, que não produzem uma epistemologia/sabedoria que tenha efeito real; nem o rigor necessário para construir uma ciência. Essa superioridade da ciência moderna, para Feyerabend (2011 [1978], apud LISBOA, 2017), “não passa de mera presunção que jamais foi posta à prova” e que suprimiu outras culturas e, por consequência, modos outros de se relacionar com a natureza.

Assim, Melatti (2014, p. 203), na contramão do pensamento colonial, aponta que o saber indígena possui uma tradição que engloba “uma série de conhecimentos técnicos, por vezes complexos, que produzem resultados comprovados”. As epistemes indígenas são alternativas de saberes que buscam junto à natureza, sem deformá-la, soluções para o *bem viver*¹⁰ das populações em seus territórios.

Na mesma direção, nesta dissertação, a fim de apontar uma concepção diferente daquelas que analisam as repercussões do ingresso do indígena no ensino superior, utilizo as produções construídas por esses sujeitos indígenas nos programas de pós-graduação, considerando que nelas existem conhecimentos anticolonialistas, nos quais os próprios sujeitos demarcam suas posições de fala e sua constituição identitária e étnica a partir de um ponto comum: o fenômeno educativo. Dessa maneira, a problemática que levantamos é: *como a temática “educação” e o fenômeno educativo se manifestam no pensamento do intelectual indígena brasileiro, expresso em teses de pós-graduação?* O problema aqui levantado origina a busca por respostas para questões adjacentes como: 1) Quem são os intelectuais indígenas brasileiros? 2) Quais as contribuições da escolarização para a construção da intelectualidade

⁸ A colonialidade nomeia a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte, embora minimizada. (Mignolo, 2011, Oliveira, 2017)

⁹ É um termo cunhado por Boaventura de Sousa Santos em “Pela Mão de Alice” e que aparece em outras publicações do autor. Este termo também tem sido muito utilizado por todos os autores e autoras que analisam a influência da colonização europeia (branca) e do imperialismo capitalista sobre os processos de produção e reprodução da vida. O epistemicídio é, em essência, a destruição de conhecimentos, de saberes, e de culturas não assimiladas pela cultura branca/ocidental. É um subproduto do colonialismo instaurado pelo avanço imperialista europeu sobre os povos da Ásia, da África e das Américas (MIRANDA, 2016, online).

¹⁰ Teoria que supõe uma compreensão holística e integradora do ser humano com os demais elementos da natureza (ar, água, solos, árvores, animais, etc) de modo que se estabeleça uma comunhão com a Pacha Mama (Terra), universo e com o Criador (Deus). (BOFF, 2009).

indígena? 3) Como se apresenta o pensamento produzido pelo intelectual indígena? 4) Como a temática “Educação” e o fenômeno educativo se materializam no pensamento intelectual indígena?

Consideramos como hipótese que levantamos é de que o pensamento produzido por intelectuais indígenas, em suas teses e dissertações, apresenta uma visão crítica da educação escolar indígena. Os intelectuais indígenas produzem um pensamento que reflete, sobretudo, a identidade étnica dos saberes acionados. Assim, a materialização do pensamento indígena é marcada, dentre outras coisas, por uma afirmação identitária profunda.

As questões e hipótese expostas possibilitam uma interpretação analítica sobre as implicações do acesso ao ensino superior, que lhes proporcionou uma apropriação de formas de luta contra epistemologias dominantes e, conseqüentemente, de maneira mais enérgica, um olhar particular, enquanto intelectuais, em relação à Educação. À vista disso, esta pesquisa tem como objetivo geral *analisar o pensamento do intelectual indígena brasileiro sobre educação*, manifesto em teses defendidas em programas de pós-graduação, para compreender seu sentido político. Consoante ao objetivo principal, delineamos os objetivos específicos:

- realizar revisão bibliográfica de estudos sobre intelectual indígena;
- cotejar o conceito de intelectual indígena;
- debater a relação escolarização e intelectualidade indígena;
- fazer um levantamento de nomes de intelectuais indígenas brasileiros;
- verificar, da relação de intelectuais indígenas brasileiros, os que trataram, em teses, da questão da educação;
- analisar o pensamento intelectual indígena sobre educação em teses;
- verificar, a partir da materialização do pensamento intelectual indígena brasileiro sobre educação, seu sentido político.

A intelectualidade indígena e o debate que as suas produções suscitam tornam-se importantes e substanciais para a reflexão do lugar que as populações indígenas têm procurado ocupar. A partir dos primeiros acessos às produções textuais indígenas, no campo da pós-graduação, constatamos que estas são, antes de tudo, um conjunto de conhecimentos rivais, que buscam superar o apagamento epistêmico da etnia de seus autores. Os produtos convergem para que se permita pensar sobre o lugar de fala que foi suprimido e da insurgência contra o apagamento da história e de conhecimentos outros.

Esta dissertação discute então conceitos como: intelectualidade indígena, pensamento indígena, conhecimentos e saberes indígenas, escolarização para os povos indígenas e epistemologias indígenas. Tais conceitos possibilitam ponderar como a intelectualidade indígena se constrói e como os processos de escolarização, principalmente no nível superior, têm possibilitado a defesa de saberes e conhecimentos alternativos ou de conhecimentos que rivalizam com um conjunto de saberes e conhecimentos eurocentrados.

Além disso, esta pesquisa se propõe a analisar implicações que os processos anteriormente mencionados de intelectualidade e escolarização têm na construção do próprio sujeito indígena e como esse processo fortalece e corrobora o discurso indígena que está assentado no fenômeno educativo como maneira de reforçar formas de resistência a concepções ocidentais diversas e revitalização da própria cultura indígena.

2 PERSPECTIVA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Esta dissertação se configura em uma pesquisa do tipo bibliográfica. A pesquisa bibliográfica, como outros tipos de pesquisa, demanda um conjunto de etapas e procedimentos. Diferente do que se acredita, esse tipo de pesquisa não possui um modelo de desenvolvimento e, por isso, apresenta “modelos” que diferem significativamente entre os autores que debatem o assunto.

É muito comum encontrar uma vasta literatura em que a pesquisa bibliográfica é confundida com revisão bibliográfica ou revisão de literatura. Para Lima e Miotto (2007), isto decorre da falta de compreensão de que a revisão bibliográfica é apenas um dos procedimentos iniciais adotados para a realização de qualquer pesquisa. Para as autoras, a “pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 38).

No entanto, antes de se efetuar a pesquisa de caráter bibliográfico, é imprescindível ter delimitado o tema da pesquisa. Essa delimitação contribui para a formulação de um título e para o levantamento das referências e bibliografias. Para tanto, é necessário atentar-se para as categorias levantadas e que expressam coerentemente o conteúdo a ser analisado. Tais categorias ou termos, advindos do tema, devem ser pesquisados não só em língua portuguesa, mas em outros idiomas, principalmente em inglês, idioma de grande acesso mundial (VOLPATO, 2000, apud PIZZANI et al, 2012). Em suma, a pesquisa bibliográfica nos aponta procedimentos metodológicos bem definidos, mas flexíveis em sua execução.

Pizzani (2012) propõe uma série de passos que foram considerados nesta dissertação: delimitação do tema, levantamento bibliográfico, fichamento das informações, pesquisas em sites para a localização do material bibliográfico, localização das fontes, leitura e sumarização e, por fim, a leitura e elaboração da redação.

De forma similar, Lima e Miotto (2007) apresentam procedimentos delineados por Salvador (1986) e que devem ser cumpridos, os quais abrangem quatro fases de um “processo contínuo, onde cada etapa pressupõe a que a precede e se completa na seguinte” (2007, p. 40). Para Salvador (1986 apud LIMA; MIOTO, 2007, p. 40-41), essas etapas são as seguintes:

- a) Elaboração do projeto de pesquisa** – consiste na escolha do assunto, na formulação do problema de pesquisa e na elaboração do plano que visa buscar as respostas às questões formuladas.
- b) Investigação das soluções** – fase comprometida com a coleta da documentação, envolvendo dois momentos distintos e sucessivos: levantamento da bibliografia e levantamento das informações contidas na

bibliografia. É o estudo dos dados e/ou das informações presentes no material bibliográfico. Deve-se salientar que os resultados da pesquisa dependem da quantidade e da qualidade dos dados coletados.

c) Análise explicativa das soluções – consiste na análise da documentação, no exame do conteúdo das afirmações. Esta fase não está mais ligada à exploração do material pertinente ao estudo; é construída sob a capacidade crítica do pesquisador para explicar ou justificar os dados e/ou informações contidas no material selecionado.

d) Síntese integradora – é o produto final do processo de investigação, resultante da análise e reflexão dos documentos. Compreende as atividades relacionadas à apreensão do problema, investigação rigorosa, visualização de soluções e síntese. É o momento de conexão com o material de estudo, para leitura, anotações, indagações e explorações, cuja finalidade consiste na reflexão e na proposição de soluções (LIMA; MIOTO, 2007, p. 40-41).

Contudo, esse panorama dos procedimentos da pesquisa bibliográfica se inicia com a definição de critérios que delimitam a seleção do material. A partir desses critérios são definidos: a) o parâmetro temático, b) o parâmetro linguístico, c) as principais fontes que se pretende consultar; d) o parâmetro cronológico de publicação. (LIMA; MIOTO, 2007, p. 41). Entendemos por parâmetro temático as categorizações existentes nas obras e que são correlatas ao tema. O parâmetro linguístico faz referência ao idioma das obras consultadas. As principais fontes a serem consultadas são, em geral, periódicos, livros, teses, dissertações etc. Por fim, o parâmetro cronológico corresponde ao período determinado para concentrar o estudo ou pesquisa. Essas definições a serem adotadas são flexíveis, o que facilita a adaptação de um ou mais critérios em uma pesquisa.

Na pesquisa bibliográfica, o passo seguinte à delimitação do tema é buscar o material bibliográfico em três tipos de fontes¹¹ informacionais, a saber: fontes primárias, fontes secundárias e fontes terciárias. Essas fontes, em sua maioria, podem ser encontradas graças ao avanço das tecnologias da informação e comunicação, bem como ao aumento da produção científica, em bases de dados de organizações das mais diversas áreas. Isso possibilita que a maioria das fontes seja encontrada em sítios na internet, usando banco de dados confiáveis e de credibilidade científica com o intuito de encontrar material bibliográfico coerente com a pesquisa.

¹¹ Para Pizzani et al. (2012), os trabalhos originais com conhecimento original e publicado pela primeira vez pelos autores são denominados *fontes primárias*. Já aqueles que são trabalhos não originais e que basicamente citam, revisam e interpretam trabalhos originais são nomeados de *fontes secundárias*. Por fim, as *fontes terciárias* são bases de dados, índices ou listas bibliográficas.

Portanto, esta pesquisa bibliográfica traz as produções autorais dos intelectuais indígenas que foram selecionadas como principal fonte, sob a qual aplicamos nossas análises. Embora esta dissertação tenha a produção intelectual indígena como objeto de análise, para alcançar a discussão proposta adotamos um conjunto de procedimentos que antecederam a perspectiva adotada para este estudo. Por meio destes procedimentos, construímos o caminho a ser percorrido.

Dessa forma, apesar de serem as produções dos intelectuais indígenas o que nos interessa de fato, para localizar estas obras a princípio foi necessário efetuar a busca pelos nomes dos intelectuais indígenas brasileiros. Para a localização e levantamento desses nomes, recorremos a motores de busca na internet como Google e Mozilla Firefox. A partir desses motores de busca tivemos acesso a blogs, redes sociais e páginas na internet nas quais se divulga a cultura indígena, seus intelectuais e líderes, bem como o trabalho das populações indígenas do Brasil.

Entre as páginas eletrônicas a que se teve acesso, destacamos o “Portal Desacato”, o “Blog do Yaguarê” e a página no Facebook do Instituto UKA – Casa de Saberes Ancestrais, nas quais localizamos os primeiros nomes de escritores e poetas indígenas e, a partir deles, outros nomes foram sendo localizados, pois nas páginas pesquisadas cada autor/escritor/intelectual indígena fazia referência a um grupo ou a outro indígena e à produção intelectual destes.

Optamos por estas páginas eletrônicas para localização das produções dos intelectuais indígena, pois, há nelas a veiculação de trabalhos dos sujeitos indígenas. Além disso, devido à dificuldade em localização dos nomes dos indígenas em programas de pós-graduação recorremos a estas páginas como suporte.

É importante destacar que a localização dos nomes dos intelectuais indígenas foi possível graças a essa “rede de referência”¹², na qual um indígena menciona outro. Isso, no entanto, não reduziu as dificuldades que tivemos na localização dos nomes desses intelectuais indígenas e de suas produções, pois os indígenas, em sua maioria, não utilizam o nome civil, mas um cognome com o qual divulgam seus trabalhos e ações. Dessa forma, o nome utilizado para a divulgação da produção autoral indígena nem sempre corresponde ao seu nome civil. Isso pode ser ilustrado com o nome de Gersem José dos Santos Luciano, que atende, também, pelo cognome de Gersem Baniwa.

¹² Uso este termo como provisório para versar sobre o fato de um indígena mencionar o nome e a produção de outro indígena em entrevistas e produções autorais diversas.

De início, em nosso levantamento, contávamos com um número de aproximadamente 26 indígenas intelectuais, com algum nível de escolarização ou não. Para esta dissertação, consideramos como intelectuais indígenas sujeitos indígenas que possuem alto nível de escolarização formal.

Esses sujeitos, com formações diversas, foram categorizados em grupos, segundo a sua atuação profissional, titulação acadêmica, grande área de conhecimento e sua extensa produção escrita autoral. Desse modo, interessava-nos intelectuais indígenas, com doutorado dentro do campo das Ciências Humanas e que possuíssem trabalhos e/ou pesquisas publicadas. Acreditamos que, devido à natureza escritural desses trabalhos, seja possível analisar a manifestação do pensamento nesse tipo de produção escrita.

Esses critérios delimitaram ainda mais a identificação dos intelectuais indígenas brasileiros, pois apenas 12 indígenas tinham produções autorais decorrentes dos cursos de pós-graduação, dentre estes, seis com doutorado, quatro com mestrado e dois especialistas. Porém como mencionado, nos interessa aqueles com doutorado, sendo assim circunscrevemos nossas análises iniciais sobre seis teses.

Uma vez identificados e levantados os nomes dos intelectuais indígenas, o passo seguinte foi a localização e levantamento da produção intelectual desses sujeitos. Esse levantamento não se deteve em nenhum outro critério, além de ser uma produção autoral de indígena. Assim como os nomes dos intelectuais indígenas, a produção intelectual desses sujeitos também foi tabulada.

Constatamos no levantamento das produções intelectuais indígenas que há uma grande diversidade de produções. Estas, por sua vez, são materiais audiovisuais, gráficos, músicas, textos literários, pesquisas científicas, danças, produtos, materiais didáticos e projetos. Entre os nomes dos intelectuais indígenas que foram identificados, percebemos que as produções são expressas de diversificadas formas. Tínhamos intelectuais voltados à pesquisa científica (artigos, livros, dissertações e teses) e aqueles que utilizam formas artísticas (dança, desenho etc.) como materialização de sua intelectualidade.

Efetuada a tabulação tanto dos nomes dos intelectuais indígenas como de suas produções, partimos para a etapa da localização de pesquisas que tivessem correlação com os conceitos delimitados nessa dissertação. Usamos palavras-chave que refletissem de forma direta aspectos relevantes para esse estudo e com as quais foi possível localizar textos para a efetivação da análise.

Dessa maneira, além da busca pelos nomes dos intelectuais indígenas, também foi feito o levantamento de bibliografias que debatessem o principal conceito posto nesta pesquisa. Sendo assim, nesta dissertação, temos o “intelectual indígena” e a “produção autoral indígena” como conceitos principais, nos quais detivemos nossas buscas. Inevitavelmente, estes termos possibilitaram o desdobramento do conceito em outras nomenclaturas. Utilizamos nas buscas do material bibliográfico determinadas palavras-chave, tais como “intelectualismo indígena”, “etnointelectualismo”, “etnointelectual”, “intelectualidade indígena”, “pensadores ameríndios”, “mentes indígenas/ameríndias”.

A localização dos trabalhos a partir das palavras-chave ocorreu por meio de motores de busca na internet e nas principais plataformas acadêmicas, entre as quais se pode mencionar a plataforma da Capes, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e em periódicos de universidades brasileiras (USP, UnB, Unicamp, UFAM, UFPA etc.). Dessa maneira, o levantamento de bibliografias a partir das palavras-chave anteriormente mencionadas possibilitou a formação de um banco de dados.

Consideramos para esta dissertação dois tipos de materiais, assim classificados: materiais primários e materiais secundários. Definimos como materiais primários aqueles que seriam analisados dentro da perspectiva teórica adotada, ou seja, aqueles que são produções autorais dos intelectuais indígenas. Os materiais secundários são as bibliografias que contribuem para o debate que pretendemos fazer e que não têm necessariamente indígenas como seus autores.

No que se refere aos materiais primários, ou seja, à produção autoral indígena, além dos critérios estabelecidos para o autor intelectual indígena, definimos como critério adicional, para a escolha do trabalho, a ser analisado a correlação que o autor indígena faz com processos educacionais formais, estejam esses explícitos ou implícitos, no escopo do seu trabalho.

No que tange aos materiais secundários, optamos por utilizar textos que nos ajudassem a elaborar o debate sobre a intelectualidade indígena no Brasil. Embora quiséssemos preferencialmente trabalhos sobre o intelectual indígena brasileiro, em nossas buscas identificamos uma reduzida produção sobre esse tema específico e, por isso, o expandimos para textos que abordassem a intelectualidade indígena em outros contextos para além do Brasil.

Nesta pesquisa bibliográfica, nosso parâmetro temático foi expresso pelas terminologias imbricadas à intelectualidade indígena. Isso subsidiou o levantamento de leituras que estivessem correlacionadas ao tema estabelecido. Estas leituras proporcionaram refletir sobre estes conceitos e nos ajudaram na construção do debate aqui posto.

Consideramos como parâmetro linguístico as obras em português, inglês e espanhol. Dessa forma, buscamos ampliar ao máximo o número de trabalhos que analisassem a intelectualidade. Essa amplitude no parâmetro linguístico possibilitou a localização de produções diversas, ou seja, as fontes de pesquisa consultadas são livros, periódicos, teses e dissertações.

No que se refere às produções dos intelectuais indígenas brasileiros, utilizamos produções que tinham “Educação” como parâmetro temático explícito para a delimitação da obra. Como se trata de um estudo acerca da produção intelectual indígena brasileira, os textos selecionados estão em língua portuguesa.

Nesta dissertação, optamos por estudos em nível de doutorado, sendo assim, selecionamos como fontes primárias a serem analisadas as teses sobre Educação, defendidas por indígenas em programas de pós-graduação no Brasil. Destacamos que entre as teses levantadas para a análise, consideramos a importância dada à temática educação nessas produções como fator de seleção.

Para tanto, os critérios para a seleção dos textos a serem analisados foram os seguintes:

- a) ser uma produção autoral indígena;
- b) ter como autor liderança indígena;
- c) ser uma produção acadêmica em nível de doutorado (tese);
- d) estar em língua portuguesa;
- e) ser produção que desenvolva debates sobre demandas e/ou saberes indígenas, em articulação com o fenômeno educacional.

Importa mencionar que na pesquisa bibliográfica a leitura é a principal técnica utilizada. Para Lima e Mioto (2007, p. 41), “é através dela que se pode identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência”.

Por sua vez, na pesquisa bibliográfica, para se alcançar a qualidade na análise de dados, pode-se utilizar tanto a análise de conteúdo quanto a análise do discurso para traçar soluções ou tecer avaliações sobre seus fenômenos, sujeitos ou objetos a serem analisados/pesquisados.

Esses tipos de análises pressupõem o trabalho de análise aplicado à linguagem, bem como as inferências advindas dela. Ainda que apresentem similaridades, essas duas correntes de análise de texto têm distanciamentos bem delineados e divergem no modo como estudam a linguagem.

Nesta pesquisa bibliográfica, fizemos a análise da produção dos intelectuais indígenas a partir das formas como estes (se) expõem e, conseqüentemente, como manifestam suas proposições sobre os objetos analisados em suas teses. Para tanto, utilizamos a análise do conteúdo como técnica para analisar o que se propõe, pois, conforme Bardin (1977), ela é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

A análise de conteúdo tem sua técnica aplicada à linguagem, por isso “trabalha a palavra, ou melhor, a prática da língua realizada por emissores identificáveis” (BARDIN, 1977, p. 43). Esta técnica considera as significações e, eventualmente, sua estrutura e a distribuição dos conteúdos e forma.

Concomitante às técnicas de análise do conteúdo, para alcançar os objetivos desta pesquisa, adotamos alguns pontos de partida para analisar os textos escolhidos, entre os quais destacamos:

- a) estrutura das teses;
- b) as motivações apontadas pelos autores para cursarem a pós-graduação;
- c) as abordagens constantes nas teses;
- d) as concepções expressas sobre educação;
- e) a discussão sobre identidade indígena;
- f) as discussões sobre estereótipos das identidades indígenas;
- g) as concepções de identidades indígenas;
- h) a tradução da memória ancestral (cultural e individual).

A pesquisa bibliográfica foi escolhida por conta da natureza do problema de pesquisa. Esse tipo de pesquisa é vantajoso porque permite uma otimização do tempo para produção e viabiliza a análise e cobertura de uma “gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2002, p. 45).

Por sua vez, a pesquisa bibliográfica traz, em suma, como afirma Gamboa (2003), uma abordagem qualitativa, que tem como foco fazer o levantamento de dados de grupos específicos para compreender e interpretar as motivações de certos fenômenos, opiniões e expectativas dos

indivíduos em um dado contexto. Além de sua abordagem qualitativa, a pesquisa bibliográfica é exploratória, pois proporciona a familiarização a respeito de um dado fenômeno, sujeito, objeto.

Desse modo, ao abordar a característica dos estudos exploratórios, Triviños (1987) deixa evidente que esse tipo de estudo permite ao investigador aumentar sua experiência com um determinado tipo de problema, visto que o pesquisador parte da hipótese para aprofundar seu estudo nos limites de uma realidade específica.

Para a elaboração dos procedimentos utilizados nesta pesquisa, adotamos os passos indicados por Salvador (1986 citado por LIMA; MIOTO, 2007) e por Pizzani et al. (2012). Sendo assim, foram adotadas as seguintes etapas:

Etapas de Levantamento das informações

- levantamento das leituras sobre os conceitos, tais como intelectualidade indígena, pensamento indígena, identidade étnica, epistemologia indígena;
- levantamento dos nomes dos intelectuais indígenas com alto nível de escolarização formal, que têm produções autorais em diversos formatos (seja digital ou material) e natureza (livros, artigos, notas, monografias, entrevistas, dissertações, teses);
- levantamento das produções autorais dos intelectuais indígenas. entre as produções, consideramos produções textuais em formato de artigos, livros, monografias, dissertações e teses;
- Levantamento de fontes secundárias em português, inglês e espanhol.

Etapas de tabulação dos dados levantados

- tabulação das produções publicadas sobre intelectualidade indígena ou termos similares (etnointelectualidade, intelectual ameríndio, intelectual indígena etc.) para identificar o gênero textual desses trabalhos, sobre que tipo de intelectuais indígenas se constroem os debates e onde são publicados;
- tabulação dos nomes dos intelectuais indígenas identificados. essa tabulação teve a adoção de critérios como nível de escolarização, atuação profissional, produções autorais publicadas, gênero textual dessas publicações, área de concentração dessas produções quando se trata de trabalhos resultantes de programas de pós-graduação;

- tabulação da produção científica escritural dos intelectuais indígenas doutores que atuam como professores, dentro da área das ciências humanas e que têm uma extensa produção científica ou literária;

Etapas de leitura e seleção dos dados

- leitura do material coletado para debater a intelectualidade indígena. optamos preferencialmente por trabalhos que retratam a intelectualidade indígena brasileira. na ausência desses, utilizamos produções de contextos não brasileiros;
- leitura da produção autoral dos intelectuais indígenas, ou seja, das teses defendidas em programas de pós-graduação.

Análise dos dados

Como elencado em momento anterior, a pesquisa bibliográfica tem na leitura sua principal técnica. Por isso, para analisarmos a manifestação do fenômeno educativo na produção acadêmica indígena, foi necessário utilizar diferentes estilos de leitura. Esses “estilos” de leitura iniciam com a leitura exploratória do material para localizar os pontos comuns mais evidentes entre as obras e seus autores. Em seguida, a leitura seletiva, tentando identificar características estruturais menos evidentes e perceptíveis na etapa anterior. Posteriormente, na leitura crítica, busca-se refletir sobre os aspectos comuns e diferentes das obras escolhidas; e, por fim, na leitura interpretativa, é analisada a maneira como o autor se posiciona/manifesta ideologicamente acerca da questão indígena e da educação.

Durante a execução dos diferentes estilos de leitura, cada discurso foi separado de forma direta, identificando-se a temática central do enunciado e, posteriormente, efetuando a análise do conteúdo nele presente. Em Bardin (1977), essa técnica, que antecede a análise em si, é tida como uma etapa inicial da análise de conteúdo e se caracteriza como a “preparação do material” para a análise da enunciação que, por sua vez, pode ser efetuada em diversos níveis.

Inicialmente, nas teses dos intelectuais indígenas, elencamos para análise: a) a estrutura adotada no texto; b) as motivações pessoais para se escrever a produção; c) as abordagens trazidas nas teses; d) a inter-relação indígena e Educação; e) como se dá a manifestação do pensamento; f) se os textos contribuem para a valorização da identidade indígena e da memória ancestral.

Diante do exposto, esta dissertação tem a análise de conteúdo como metodologia, pois, enquanto tal, possibilita compreender a produção autoral indígena para além de sua estrutura morfológica e sintática. Conforme Bardin (1977), a análise de conteúdo é organizada em torno da pré-análise, da exploração do material e do tratamento dos resultados, da inferência e da interpretação.

A exploração do material se deu pela exclusão e agrupamento dos itens identificados, ou melhor, os enunciados foram agrupados por “temática” para posterior interpretação e organização dos resultados. A interpretação dos dados se deu pelo cotejo entre enunciados comuns e específicos.

Diante das escolhas dos conceitos e do levantamento bibliográfico, pudemos construir um debate que possui, dentro de sua perspectiva, caráter original. A originalidade atribuída a esta pesquisa se deve à ausência de trabalhos que tratam da manifestação do fenômeno educativo no pensamento dos intelectuais indígenas brasileiros, materializado em produções autorais.

A organização desse estudo constituiu-se do levantamento, seleção e análise das produções bibliográficas que norteiam o estudo das categorias pré-estabelecidas. Esse levantamento possibilitou a elaboração de quadros nos quais estão os dados dessas bibliografias.

Ademais, como utilizamos textos produzidos em programas de pós-graduação, ou seja, teses dos cursos de doutorado de instituições brasileiras para construir a análise do problema deste estudo, foi preciso localizar as produções dos indígenas em seus referidos cursos e instituições e a partir delas desenvolver a análise.

É importante destacar que os critérios adotados para a escolha do intelectual bem como de sua produção nos permitiram a identificação de quatro teses que se propõem a debater relações, saberes, demandas e resistências, a partir do fenômeno educativo.

Analizamos os seguintes textos e respectivos intelectuais indígenas: 1) “A Educação Karipuna do Amapá no contexto da Educação Escolar Indígena diferenciada na Aldeia do Espírito Santo”, de Edson Machado de Brito (Edson Kayapó, 2012); 2) “Áudio Visual na Escola Terena Lutuma Dias: Educação Indígena Diferenciada e as mídias”, de Naine Terena de Jesus (2014); 3) “Educação para o manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real – Os dilemas da Educação Escolar Indígena no Alto Rio Negro”, de Gersem José dos Santos

Luciano (Gersem Baniwa, 2011); 4) “O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)”, de Daniel Monteiro Costa (Daniel Munduruku, 2012)¹³.

Para alcançar o objetivo delineado nesta dissertação, a análise do conteúdo foi usada como procedimento que corroborou para com a análise das investigações feitas, possibilitando inferir como, a partir dos seus lugares de fala, esses sujeitos indígenas se constroem como intelectuais e materializam seu pensamento sobre o fenômeno educativo.

¹³ Este trabalho foi publicado em formato de livro, em 2012, pela Editora Paulinas.

3 REFLEXÕES SOBRE O PENSAMENTO INTELECTUAL INDÍGENA

Os indígenas no Brasil têm percebido a urgente importância de reivindicar espaços para a atuação em prol de seus pares. Desejam por si mesmos representar suas populações, almejam superar os porta-vozes ou “benfeitores” que os mantêm silenciados. Esses sujeitos ou entidades¹⁴, segundo Santillana e Quevedo (2013), que se mantêm dentro de um pensamento de esquerda e vinculados ao movimento indígena, se intitulam representantes dessa população e convertem-se em articuladores, assessores ou interventores que desenvolvem discursos e políticas para os indígenas.

Além do notório silenciamento, parafraseando Lisboa (2017), esse comportamento promove relações de dependência das populações indígenas e impossibilita o seu protagonismo e autonomia, mantendo-as numa relação paternalista e tutelada em relação aos porta-vozes. Tais relações só podem ser superadas, segundo Baniwa (2009), pela apropriação indígena dos processos de escolarização, tanto no ensino básico quanto superior.

Aliás, os povos indígenas, segundo Lisboa (2017), reconhecem que aprender o saber dos brancos é uma estratégia para obtenção de acesso, prestígio e poder nos ambientes não indígenas. Tal estratégia serve ao menos como modo de tentar solucionar problemas gerados nesses espaços. Esse pensamento de enfrentamento crítico às condições impostas aos povos indígenas está associado a uma pedagogia que questiona a colonialidade.

Ao apoiarem-se em uma crítica pós-colonial, os sujeitos subalternizados querem superar o olhar que os subjuga como objetos pesquisáveis e, por sua própria perspectiva de mundo, frente à colonialidade imposta, desejam retomar sua posição enquanto sujeitos. Por consequência, estaria o indígena, enquanto nativo, segundo Carvalho (2001), construindo sua alteridade na medida em que retruca, de um lugar subalterno, o olhar do colonizador sobre si. Isto, em suma, é um modo alternativo de mostrar-se, construir-se e (in)surgir-se.

Esse modo alternativo está circunscrito a um olhar descentrado. Derrida (1971, mencionado por CARVALHO, 2001), nos afirma que isto só foi possível quando a cultura europeia foi deslocada, expulsa de um lugar que a colocava como cultura de referência. O deslocamento ou descentramento do Ocidente, para Stuart Hall (2005, p. 67), é resultante de “um complexo de processos e forças de mudança, que, por conveniência, pode ser sintetizado

¹⁴ Santillana e Quevedo (2013) denominam estes sujeitos ou entidades de *intelectuales mestizos* (intelectuais mestiços). Os autores partem das contribuições de Angél Rama (1985) e Andrés Guerrero (1994) para construir em seu ensaio esta nomenclatura e as implicações dela dentro do movimento indígena equatoriano.

sob o termo ‘globalização’” (2005, p. 67). A globalização, aliás, gerou efeitos paradoxais que em certa medida fomentam e/ou confrontam os universalismos e binarismos produzidos em sua expansão.

Consequentemente, graças ao deslocamento do Ocidente, pôde-se redescobrir os olhares sobre aquilo que Boaventura de Sousa Santos denomina epistemologias do Sul. Para Santos (2005), as epistemologias do Sul conformam um conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão de certos saberes e conhecimentos mediante uma epistemologia dominante. As epistemologias do Sul valorizam os saberes que resistem, bem como as reflexões que estes produzem e o diálogo¹⁵ horizontal que promovem.

Para reivindicar uma posição outra, os indígenas têm enfrentado os processos coloniais que são muito presentes e concretos em seu cotidiano. Para tanto, utilizam ferramentas para consolidar suas lutas diante da constante opressão a que são submetidos.

Dentre as ferramentas utilizadas, as populações indígenas do Brasil têm encontrado na Educação um recurso de subversão às intempéries coloniais impostas. Elas têm recorrido à escolarização para superar e enfrentar a sua condição de objeto, facilmente representável, submetido ao Outro.

Ao apropriarem-se da educação como recurso de enfrentamento, utilizam a Universidade Pública. A mesma universidade que, conforme Mattioli (2015), opera a partir de concepções e representações forjadas nas relações coloniais, definidas na matriz epistemológica ocidental, eurocentrada e racializada.

Consequentemente, apropriam-se de uma Pedagogia Decolonial, conforme pressupostos delineados por Catherine Walsh (2013), Paulo Freire (1996) e outros autores importantes, para se insurgirem e enfrentarem os impropérios que os atingem. Nessa perspectiva teórica, por meio de processos educacionais, pedagógicos e críticos, é possível construir e ocupar um lugar em que epistemes, outrora negadas, fortalecem e emancipam os sujeitos antes silenciados/objetificados e que são os produtores dessas mesmas epistemologias “marginalizadas”.

Dessa forma, as populações indígenas estão, cada vez mais, adentrando os espaços nos quais se produz um saber ocidental para questioná-lo e propondo seus modelos de ecossaberes ou suas epistemologias. Não raro, porém, em quantidade ainda insuficiente, é possível encontrar muitos indígenas nas universidades de grandes centros de estudo e pesquisa. O ingresso dos

¹⁵ Esse diálogo entre saberes Boaventura de Souza Santos (2004) designa “ecologia de saberes”.

indígenas à Universidade se deu graças à implementação de leis e políticas públicas originadas dos movimentos sociais.

Diante desse acesso aos sistemas de ensino superior, as populações indígenas tentam romper estruturas sociais e psicológicas que geram uma representação sobre si como primitivos, selvagens, dependentes, sem capacidade de pensamento complexo. Para tanto, apoiam-se na crítica pós-colonial para desfamiliarizar experiências racializadas inscritas nas ciências e desconstruir hierarquizações entre conhecimentos. Por sua vez, a presença indígena na universidade nos possibilita compreender o modo como se relaciona com a Ciência.

Embora não seja regra, muitos indígenas, por acessarem as instituições de ensino superior, materializam em artigos, monografias, dissertações e teses a maneira de observar e de se relacionar com a natureza para construir saberes científicos legitimados pela própria universidade. É interessante destacar que essa apropriação da universidade representa, de forma mais perceptível, a resistência dos indígenas às epistemologias ocidentais que têm nesta instituição sua legitimação.

O ingresso de indígenas às universidades, principalmente em programas de pós-graduação, tem contribuído para a emergência no meio indígena e acadêmico de uma nova categoria que, atualmente, é reconhecida como sujeito intelectual, ou melhor, como intelectual indígena. Há algumas produções em âmbito nacional e/ou internacional que abordam essa categoria e as implicações a ela correlatas.

É importante esclarecer que o intelectual indígena pode ser definido como alguém que possui tanto o conhecimento tradicional da oralidade, de métodos ancestrais, quanto o conhecimento ocidental, que tem *status* de científico. Ao ingressar nas universidades, os intelectuais promovem novas discussões e debates sobre como enxergar o conhecimento a partir de diferentes pontos de vista e culturas. (NASCIMENTO, 2017).

A adoção de modelos fixos do que seja a intelectualidade limita-nos a olhar o sujeito indígena intelectual. Segundo Almeida (2010, apud NASCIMENTO, 2017) há duas ideias essenciais que nos limitam olhar para o outro: a primeira diz respeito ao entendimento de que “somente os portadores da cultura científica podem ser considerados intelectuais”; a segunda deve-se ao fato de que de acordo com “a concepção ocidental, o intelectual formado na academia é o único e legítimo detentor do saber e das explicações sobre os fenômenos que tomam a sociedade” (NASCIMENTO, 2017, p. 19).

Obviamente que, como aponta Nascimento (2017), essa limitação sobre a concepção de intelectual e intelectualidade cria padrões de exclusão social, preconceito, ignorância e a

marginalização das sociedades indígenas, haja vista que o saber ocidental é posto em um *status* de superioridade em relação aos conhecimentos que se desviam do seu modo de expressão.

A intelectualidade indígena, por sua vez, enquanto qualidade do sujeito intelectual, é caracterizada pela compreensão analítica que este sujeito tem dos processos e situações que estão ao seu redor, que lhe permite conjecturar e comparar passado, presente e futuro. Essa intelectualidade, portanto, não é acionada, mas está presente em todas as situações existenciais e é reformulada em relações interculturais e intercientíficas (NASCIMENTO, 2017)

No Brasil, constata-se que o intelectual indígena, enquanto categoria, não foi suficientemente estudado. As produções existentes ainda são em números muito incipientes e se dedicam, em primeira instância, a analisar como se dá a recepção aos sujeitos indígenas pela universidade, quais os desdobramentos advindos da presença indígena, as políticas educacionais para acesso e permanência das populações indígenas.

Nas produções nacionais, em programas de pós-graduação, seja em mestrados seja em doutorados, o debate sobre a construção da intelectualidade indígena ainda está em fase bastante embrionária. Em sua maioria, as produções científicas brasileiras que tentam trazer à luz debates sobre intelectualidade indígena estão circunscritas a artigos e, devido à natureza e limites desse tipo de produção, apresentam capacidade reduzida de problema e hipótese.

Diante disso, apoiamos nosso debate acerca da intelectualidade indígena em autores como Ibarra (1999), Hireme (2002), Silva (2005, 2007, 2008), Simón (2009), Tapia e Campos (2013), Aires (2014), Bergamaschi (2014), Freitas (2015) e Lisboa (2017), que abordam em suas produções esse tipo de intelectual como sujeito de suas reflexões. Cada um desses autores, invariavelmente, traz em suas produções acadêmicas pontos que convergem ou que se diferenciam entre si.

O artigo intitulado *Intelectuales indígenas, neoindigenismo e indianismo en el Ecuador*, de Hernán Ibarra, publicado em 1999, apresenta-nos um debate acerca da construção da identidade indígena no Equador e seus enfoques. Salienta que a partir da inserção de intelectuais indígenas em organizações e entidades, essa identidade indígena foi sendo reconstruída sem estereótipos. Descreve, também, como os indigenistas e neoindigenistas assumiram o papel de porta-vozes dos indígenas, conseqüentemente, evidencia aspectos históricos do processo que culminou na valorização do indígena e sua cultura e como isso repercutiu na concepção sobre a identidade étnica/indígena equatoriana

Por sua vez, em sua dissertação de mestrado, intitulada *Cultural Theory Made Critical: Towards a Theory of the Indigenous Intellectual* (Teoria Cultural Crítica: Rumo a uma Teoria

do Intelectual Indígena), que foi defendida em 2002, Hemi T. R. Hireme defende que as teorias cognitivas e de poder subestimam o sujeito indígena enquanto intelectual. O autor, no debate proposto, questiona a teoria crítica ocidental existente e pressupõe a construção de uma teoria intelectual indígena. Para tanto, examina a teoria crítica ocidental para ponderar sobre as relações de dominação colonial e apresenta uma teoria cultural crítica do intelectual indígena como resposta.

O intelectual indígena é, também, ponto nodal nos escritos de Claudia Zapata Silva: *Origen y función de los intelectuales indígenas* (2005), *Intelectuales Indigenas piensan América Latina* (2007) e *Los Intelectuales Indígenas y el pensamiento anticolonialista* (2008). Esses artigos convergem para contextos sócio-históricos que proporcionaram a emergência do intelectual indígena, bem como contribuem para repensarmos as teorias e epistemologias ocidentais na América Latina em relação a esse intelectual.

De maneira similar, Juan de Dios Simón, em *Intelectuais indígenas e formação de talentos humanos* (2009), aborda em seu artigo a importância da formação escolar para os povos indígenas como direito que viabiliza a emergência de profissionais e intelectuais indígenas. Além disso, Simón (2009) declara que os intelectuais indígenas contribuem para a melhoria da qualidade de vida e bem viver dos indígenas, da formação de talentos humanos indígenas para um governo melhor e bom, dentro da perspectiva indígena. São esses também que determinam e elaboram as prioridades e estratégias para o exercício do seu direito de desenvolvimento.

Em *Claro de Luz: descolonización e intelectualidades indígenas en Abya Yala, siglo XX-XXI*, livro editado e organizado em 2013 por Pedro C. Tapia e Carmen R. Campos, o que se propõe é pensar a emergência intelectual indígena, os processos de formação escolar, os desafios e direitos das populações indígenas. Os autores trazem, nos escritos que compõem a obra, debates que partem de realidades de povos indígenas específicos, tais como os Mayas, os Mapuche e outras populações indígena bolivianas e equatorianas para alcançar uma reflexão sobre a realidade de outros povos indígenas da América Latina.

Max Maranhão Piorsky Aires, em artigo intitulado *Antropologia no México e a invenção do intelectual indígena* (2014), analisa como uma determinada Antropologia no México – estruturada a partir do indigenismo e marcado por lutas de descolonização – definiu e define o intelectual indígena. Enfatiza como os “antropólogos críticos” politizaram o lugar de intelectual e se colocaram como mediadores entre o indígena e as epistemes antropológicas. O autor considera que o ideal seria ter formado indígenas como antropólogos para que não precisassem dessa mediação.

No ensaio *Intelectuais indígenas, interculturalidade e educação*, publicado em 2014, Maria Bergamaschi discute o conceito de intelectualidade indígena, apresentando a emergência desse tipo de intelectual, tendo como base a realidade dos povos Kaingang e Guarani. Para tanto, a reflexão proposta pela autora parte da perspectiva de professores, estudantes, lideranças tradicionais, velhos e sábios, os “filósofos da oralidade” que acompanharam o processo educacional, de escolarização e as escolas desses povos indígenas, bem como a presença indígena na universidade, nos cursos de graduação e pós-graduação. Os diálogos desses sujeitos convergem para situações em que os conhecimentos indígenas e não indígenas, ao serem acionados, sugerem uma interculturalidade.

Quando se trata de intelectualidade indígena no Brasil, os estudos abordam as contribuições de programas educacionais que fomentam o surgimento desse intelectual. O livro organizado por Ana Elisa de Castro Freitas, denominado *Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil* (2015), é uma dessas produções. Nessa obra, os autores se propõem a refletir sobre as repercussões e experiências do Programa de Educação Tutorial (PET) que foi implantado e executado nas Universidades Federais do país e como esse programa incidiu diretamente no acesso das populações indígenas a essas instituições.

Mais recentemente, o artigo *Escolarização e intelectuais indígenas: da formação à emancipação* (2017), de João Francisco Kleba Lisboa, versa sobre a concepção que os intelectuais indígenas possuem a respeito dos conhecimentos e práticas de ensino ocidentais. O texto reflete o quão traumático e doloroso pode ser o processo de escolarização imposto aos povos indígenas, sendo este embasado em concepções europeias de indivíduo, natureza e cultura. Além disso, disserta sobre a interpretação dos intelectuais indígenas acerca da apropriação dos saberes não indígenas para a emancipação dos povos originários. Traz, por conseguinte, as experiências da educação indígena no estado de Roraima, inclusive em nível superior, sobretudo dos povos Macuxi e Wapichana. Finaliza mencionando que a presença indígena na universidade possibilita o encontro de diferentes saberes e amplia as estratégias de política indígena em nível local.

As produções dos autores anteriormente citados, ao debaterem a intelectualidade indígena, estão ancoradas em determinadas perspectivas que contribuem para refletir sobre elas e analisar questões para além do acesso, ingresso e permanência dos indígenas na universidade.

O acesso da população indígena ao ensino superior possibilita formas de análise a esse recente fenômeno. Essas análises podem abranger desde os questionamentos às políticas

nacionais até a construção do sujeito e seus modos de enfrentamento diante das subalternidades e dos silenciamentos a eles impetrados.

Esta dissertação pretende, em particular, construir um olhar para além do acesso, ingresso e permanência dos indígenas na universidade. Intencionamos debater como, a partir desse reconhecimento intelectual pela universidade, o indígena tem materializado o seu pensamento atrelado ao fenômeno educativo para revidar e combater o olhar colonialista.

4 INTELECTUAIS INDÍGENAS BRASILEIROS

A presença do intelectual indígena brasileiro tem sido reconhecida nos meios universitários. Esse recente reconhecimento se deve a importantes mudanças históricas que foram possíveis graças a reivindicações advindas dos movimentos indígenas. No Brasil, embora haja reconhecimento desse intelectual, pouco se tem estudado sobre esse sujeito, sua produção e suas formas de resistência.

Poucas também são as produções que abordam a intelectualidade do indígena brasileiro e descrevem sua trajetória. Dessa forma, não nos parece incomum que para se debater, mesmo que de modo breve, sobre a intelectualidade do indígena brasileiro, precisemos recorrer a textos que, apesar de não buscarem retratar a realidade indígena brasileira no campo intelectual, nos sinalizam como o processo de intelectualidade indígena se deu na América Latina.

Os estudos sobre intelectualidade indígena nos permitem “tipificar”, ainda que de modo bastante genérico, os intelectuais indígenas brasileiros em um grupo específico de acordo com seu “perfil intelectual”. Consideramos, para esta dissertação, como intelectuais indígenas sujeitos indígenas que passaram por processos de escolarização no ensino superior, em programas de pós-graduação e que possuem uma notável produção escritural publicada.

Ainda que tenhamos delimitado à esfera universitária os intelectuais que analisamos nesta dissertação, reconhecemos que há intelectuais indígenas brasileiros que sequer passaram por processos formais de escolarização, mas que fazem relevantes debates e constroem um pensamento intelectual bem articulado e coerente com sua experiência indígena. Por isso, concordamos com Gersem Baniwa quando afirma que para ser um “intelectual indígena¹⁶” não necessariamente é imprescindível ser “escolarizado ou intelectualizado no campo acadêmico como a denominação sugere” (LUCIANO, 2011, p. 171).

Embora sinalizemos concordância com o entendimento de Gersem Baniwa sobre a intelectualidade indígena, mostramo-nos contrários ao termo que esse autor propõe para denominar esses sujeitos intelectuais, pois acreditamos que tal nomenclatura é demasiadamente generalizante e desloca esses indígenas da condição de sujeitos que desempenham atividades de natureza mental e produzem importantes pensamentos e conhecimentos.

¹⁶ Gersem Baniwa para o termo intelectual indígena sugere a denominação de “novas lideranças políticas” que para ele representa um conjunto mais amplo de atores (LUCIANO, 2011, p. 171).

Para entendermos o que é ser um intelectual indígena, dentro da perspectiva proposta nesta dissertação, é preciso, antes de tudo, retomar, mesmo que de forma breve, o percurso histórico de emergência desses intelectuais.

4.1 A EMERGÊNCIA DO INTELECTUAL INDÍGENA

O declínio dos impérios coloniais do século XIX e o processo de descolonização estimulou o aparecimento de outras vozes (intelectuais) e colocaram em crise o universalismo e o modelo de intelectual que fora imposto por esses impérios e que se vinculavam a um padrão europeu.

É durante o século XX que a emergência do intelectual indígena fica mais evidente. Ela acontece em meio a mudanças que nesse período foram experimentadas pelos países latino-americanos, tal como o processo de modernização que começou no início do século, o qual foi direcionado aos indígenas. Em muitos casos, foram eles os destinatários diretos desse processo por meio de políticas integracionistas formuladas a partir de uma matriz indigenista (SILVA, 2005, p. 70).

Segundo Tapia (2014), o intelectual indígena emerge graças aos movimentos indígenas da América Latina, que mostraram uma surpreendente revitalização e ressignificação simbólica, política, cultural e social, que se irradiou em outros países como Brasil, México, Guatemala, países andinos e Chile, que foram influenciados e acompanharam essa mudança.

Embora não se saiba precisar seu surgimento, a democratização de espaços antes elitizados aos sujeitos subordinados possibilitou o aparecimento de outros tipos de intelectuais. Silva (2005, p. 68) acrescenta que não se pode afirmar que o intelectual indígena surgiu com a modernidade, pois muito antes desse processo estes grupos possuíam “constructores de discursos, de representaciones y especialistas en la transmisión del conocimiento, sea este de tipo político, religioso o histórico”.

É importante mencionar que os intelectuais indígenas emergiram e foram reconhecidos a partir da composição de um grupo de indígena escolarizado¹⁷, que só foi possível mediante a abertura gradual do sistema educacional aos setores popular e indígena, no entanto, para estes

¹⁷ Cf. Silva (2005); Chong (2012), Ibarra (1999) e Rama (2004).

últimos, algumas dificuldades estruturais¹⁸ acarretaram o aparecimento tardio de profissionais e intelectuais.

A constituição de um grupo indígena intelectualmente formado no Brasil, de maneira similar a outros países da América Latina, é decorrente do acesso às instituições de ensino dos diversos níveis que se iniciou por meio de políticas¹⁹ integracionistas e/ou afirmativas. No que tange à educação básica, desde o início do século XX há registros dessa inserção dos indígenas nos sistemas educacionais. Já na educação superior, as primeiras ações mais expressivas ocorrem em 2001 e se ampliam com o Programa de Educação Tutorial Indígena que foi recebido e executado pelas universidades federais do país.

A emergência indígena e sua intelectualidade, de acordo com Martí (2004), é uma resposta histórica que está relacionada aos marcos da (re)democratização, que iniciam em 1980 nos países latino-americanos e compeliram os governos a introduzirem em suas agendas as demandas e aspirações históricas das populações indígenas (TAPIA, 2014, p. 191). Concomitantemente a esse elemento, existem outros que justificam a eclosão indígena, como a experiência de diálogo e participação que os movimentos permitiram.

Na atualidade, a emergência do intelectual indígena se dá de modo diferenciado de seus predecessores, pois estes “novos” sujeitos são os primeiros a reconhecer a importância do intelectual indígena, por isso mesmo estão preocupados em dignificar e legitimar os conhecimentos que ocorrem oralmente e que estão circunscritos a suas redes parentais e comunitárias (SILVA, 2005). Para Claudia Zapata Silva, essa preocupação possibilita irradiar em outros setores da sociedade uma diversidade de tipos de compilações que teriam na escrita sua fixação.

No Brasil, “intelectual indígena” é um conceito que tem emergido para designar, preferencialmente, os indígenas que conseguiram acessar as instituições de ensino nas mais diversas áreas do conhecimento e, a partir disso, se apropriar da escolarização como um instrumento de luta para reivindicar a seu povo reconhecimento e direitos que estejam alinhados a sua perspectiva de mundo em harmonia com a natureza.

¹⁸ Dentre as quais destacamos: a dificuldade de implantação de escolas em áreas rurais distantes ou de difícil acesso; a inserção do nível primário e tardiamente o secundário, bem como reduzida possibilidade de migração dos sujeitos indígenas para os centros urbanos, a escassez de políticas de acesso e permanência dos indígenas nas universidades.

¹⁹ Cf. Freitas (2015), que aborda com maior detalhe as repercussões do Programa de Educação Tutorial Indígena como política afirmativa

Esse termo, como aponta Bergamaschi (2014, p. 12-13), é polissêmico, pois introduz uma concepção exógena que expressa uma compreensão ocidental de conhecimento, hierarquizando quem, como, para quem e onde se produz esse conhecimento. Além disso, reduz a compreensão que os indígenas possuem sobre conhecimento e que tal compreensão não se limita ao intelecto, mas à inteireza da própria relação de totalidade com seu corpo e natureza.

Por sua vez, Simón (2009) enfatiza que o intelectual indígena é definido através de seu pensamento (ideológico e filosófico), desenvolvido e construído a partir de sua própria concepção do mundo e da vida. Esse intelectual reflete criticamente sobre a realidade e propõe intervenções sociais, críticas, econômicas e políticas, sem deixar de considerar sua identidade comunitária e própria visão de mundo.

Embora nos pareça um conceito novo, o termo intelectual indígena é usado desde o século XIX e serviu para designar uma “classe culta”. Posteriormente, ganhou um sentido político. É a partir do conceito de intelectual orgânico, desenvolvido por Gramsci (1982), que o intelectual indígena delinea sua atuação. De forma geral, o intelectual indígena se revela “na luta por reconhecimento, pelo direito a relações simétricas, pela afirmação de seus valores, conhecimentos, direitos políticos e sociais” (BERGAMASCHI, 2014, p. 12).

Em consonância com o conceito de intelectual orgânico, proposto por Gramsci, o intelectual indígena é compromissado com seu grupo social, com seu povo e/ou com a luta da população indígena. Esse intelectual deseja impulsionar toda uma sociedade e não somente parte dela, busca superar a relação de poder-dominação, estando intimamente ligado com a cultura e com os projetos de seu grupo (BERGAMASCHI, 2014; SEMERARO, 2006).

Conforme o que fora anteriormente posto, Simón (2009) acrescenta que o “intelectual indígena desenvolve uma epistemologia externalista²⁰ em coerência com a totalidade e interdependência da sabedoria indígena e do conhecimento científico”. Dessa maneira, o intelectual indígena se preocupa e inter-relaciona a sua cosmovisão com a ciência ocidentalizada, objetiva mudanças, mas, a serviço de outros, do meio ambiente, alinhadas à equidade e ao equilíbrio espiritual e material (SIMÓN, 2009).

²⁰ O Externalismo epistemológico constitui-se de uma ampla família de teorias do conhecimento ou da justificação epistêmica que têm em comum a dispensa do requisito de acessibilidade para a justificação epistemológica. Esta teoria surge como oposição ao Internalismo. De forma genérica, o externalismo é a teoria que defende que somos motivados pelas coisas do mundo externo, estas determinam os sentidos e justificam nossas crenças. Assim sendo, a mente consciente não é resultante apenas das funções biológicas, mas, também, da relação com o mundo exterior (LUZ, 2009; KETZER, 2010; ROLLA, 2013).

De forma semelhante, Silva (2007, p.116) se refere aos intelectuais indígenas como sujeitos de origem indígena que constroem sua produção intelectual em torno de seus “coletivos culturais de origem”, que reconhecem o peso das circunstâncias históricas em suas obras e se constituem a partir delas. Assim, Silva (2007, p. 116) afirma:

Estas características me llevan a entender al intelectual indígena como el producto de un complejo entramado cultural, histórico y político, cuya principal característica es la de ser, precisamente, un intelectual situado que reconoce su contexto, define intereses y toma posición frente al objeto analizado. Una posición que no está libre de tensiones, sobre todo en el caso de aquellos que formulan sus discursos desde disciplinas que apelan -velada o abiertamente- a la objetividad y al rigor científico (SILVA, 2007, p. 116).

O intelectual indígena, devido ao entrelaçamento lógico que faz entre sua cosmovisão e o rigor da cientificidade ocidentalizada, pode ser classificado como um sujeito do entrelugar que, embora se reconheça indígena, intenta superar os estereótipos aplicados a si, usando a escrita e o discurso ocidentalizado como instrumentos da “civildade”.

Na América Latina, devido a sua recente construção enquanto categoria de análise, o indígena como intelectual condensa, em seu conceito, diferentes variantes. Segundo Marín (2009), os intelectuais indígenas contemporâneos podem ser analisados com base na sua identidade étnica enquanto “carta de apresentação”, nas relações estabelecidas com e em suas comunidades de origem e, por último, na especialidade ou do grau acadêmico.

A partir dessas variantes, é possível, para Marín (2009), identificar três tipos principais de intelectuais indígenas, a saber:

a) Aquellos que niegan su identidad étnica o por lo menos no la utilizan como carta de presentación. No mantienen una relación estrecha con su comunidad de origen. Y aunque cursan un alto nivel académico no buscan, de manera intencional, reflejar su cosmovisión indígena en el trabajo que realizan. Este tipo de intelectuales lo único que conservan de indígena es su pasado. En sentido estricto no pueden considerarse como intelectuales indígenas, de hecho son muestra del típico caso del indígena “desindianizado” o “aculturizado”.

b) Este tipo de intelectuales conservan su identidad étnica o por lo menos si la utilizan como carta de presentación. Pueden o no mantener una relación estrecha con su comunidad de origen. Y como parte de su educación académica asumen una postura crítica sobre su cultura, por lo que terminan asumiendo un papel de agente modernizante de sus comunidades. Ejemplo de este tipo de intelectuales son los maestros bilingües que el Estado capacitó para “aculturizar” a las comunidades indígenas como parte de su política indigenista.

c) El tercer tipo de intelectuales conservan una fuerte identidad étnica. Mantienen un estrecho lazo con sus comunidades de origen. Y pueden o no haber estudiado altos estudios académicos, pero lo que los distingue es que su trabajo intelectual tiene como prioridad el desarrollar la intelectualidad indígena a partir de su propia cosmovisión (MARÍN, 2009).

O terceiro tipo de intelectual mencionado por Marín (2009) é ou não oriundo de sistemas escolares, porém, possui como característica principal a sua relação de proximidade com sua comunidade de origem e marca visivelmente sua intelectualidade baseada em sua própria identidade étnica e visão de mundo. O próprio autor reconhece que apenas esse último pode ser reconhecido como o “verdadeiro” intelectual.

Essa classificação tipológica sobre intelectualidade indígena não é a única. Podemos encontrar em Silva (2005) três tipos de intelectuais indígenas que são consideradas a partir dos processos de escolarização. Para essa autora, esse tipo de intelectual pode ser orgânico ou semiorgânico, mas com lugares de enunciação diferentes.

Há o intelectual líder, que ocupa um lugar de prestígio por ser gestor de uma organização/instituição e seu discurso está associado a um coletivo *maior* “constituído por los miembros de su organización”. Este intelectual está, em suma, presente nos movimentos indígenas e é um articulador político. Como exemplo desse tipo de intelectual, podemos mencionar os seguintes nomes: Sonia Guajajara, Ailton Krenak e Kaká Werá.

O segundo tipo de intelectual, denominado de intelectual indígena profissional, tem seu surgimento graças à crescente especialização que este adquiriu. São formados em alguma área do conhecimento e desempenham funções importantes nas organizações étnicas (indígenas), apoiando e oferecendo serviços aos movimentos indígenas a partir de seus próprios espaços de atuação e de desenvolvimento de projetos. Dentre os exemplos desse tipo de intelectual, está Eliane Potiguara e Cristino Wapixana.

O intelectual crítico²¹ é a terceira modalidade e consiste em um intelectual que “busca espacios de autonomia, que investiga y produce discurso”, baseado em uma disciplina/área de conhecimento. Devido à posição que ocupam, são “introduzidos” na política e sua inclusão na militância dos movimentos não implica, necessariamente, em uma “fusión ideológica com ellos”. Intelectuais como Daniel Munduruku, Naine Terena, Edson Kayapó e Gersem Baniwa são alguns intelectuais indígenas que se inscrevem dentro dessa criticidade intelectual.

²¹ Cf. Silva (2005), que aborda de maneira mais específica este tipo de intelectualidade.

Os intelectuais indígenas mencionados foram exemplificados nessas classificações devido as suas atuações públicas. Reconhecemos assim que, embora tenhamos tentado nas linhas anteriores apontar uma exemplificação das classificações sobre a tipologia da intelectualidade indígena, é perceptível e possível que esses sujeitos indígenas construam uma intelectualidade indígena com mais tipologias.

No que tange à escolarização das populações indígenas, é notório que a expansão da educação possibilitou às populações indígenas o manuseio da educação ocidentalizada²², permitindo que esses sujeitos a partir de suas próprias concepções as ressignificassem.

Silva (2005) nos lembra que o acesso à escolarização promoveu nas populações indígenas uma crescente diversificação e maior quantidade de profissionais. Fazem parte desse novo e reduzido grupo de profissionais e intelectuais: professores, técnicos, engenheiros, escritores, médicos, historiadores, antropólogos, que “emergiram durante as primeiras décadas do século, seguindo a tendência geral do campo intelectual latino-americano, que se tornou mais complexo a partir dos anos sessenta” (SILVA, 2005, p. 72).

No entanto, ainda que a expansão da educação, sobretudo superior, tenha garantido às populações indígenas a emergência de seus intelectuais, nem sempre esta educação universitária é característica primordial para a conceituação e categorização do intelectual indígena. É importante aqui pontuar que, apesar do acesso à educação, existe uma distinção entre ser um acadêmico indígena e ser um intelectual indígena, aliás, nem todos os sujeitos indígenas que estão inseridos no contexto da educação superior serão intelectuais. Poderão ser profissionais indígenas, estudantes indígenas, mas, ser intelectual requer um processo diferenciado de “autoconstrução”.

Nessa direção, Simón (2009, p. 116-117) argumenta que:

Muchos indígenas pueden ser académicos, estudiosos e investigadores egresados de las universidades prestigiosas con maestrías y doctorados de cuarto nivel, donde promueven la rigurosidad y la excelencia académica, pero sin mantener los fundamentos de su cosmovisión, su espiritualidad, los valores, los principios y el entendimiento del impacto de las energías del cosmos. Es decir, pueden ser excelentes académicos los indígenas que utilizan métodos, que analizan el objeto y que buscan pruebas para llegar a la verdad. Pueden utilizar los hallazgos para explicar las cosas, las verifican, las constatan y registran, las validan y crean hipótesis. Sin embargo, los intelectuales indígenas no son sólo eso, – o por lo menos no deben serlo –, ya que desarrollan las ideas y ordenan su pensamiento según sus propias

²² Refiro-me a processos e métodos educacionais cartesianos que tem suas bases em uma ciência ocidental e colonial.

categorías epistemológicas, desde su concepción de la relación del ser humano con el cosmos, la naturaleza, la esencia de los lenguajes de comunicación y la energía, la interdependencia del mundo material y la espiritual. Es decir, sin los fundamentos de la integralidad del pensamiento y filosofía colectiva y comunitaria de los pueblos indígenas, es imposible ser un intelectual indígena. Los académicos indígenas sólidos, que rescatan o desarrollan una coherencia con su cosmovisión y que se fundamentan en bases propias, pueden llegar a ser intelectuales genuinos, y transformar la realidad de ser un simple académico legitimador de otras ideologías o proyectos políticos y económicos de otros pueblos dominantes, que han demostrado ser ajenos a las necesidades, intereses y principios de los pueblos indígenas.

Assim, fica evidente que o acesso à escolarização é fundamental para a emergência do intelectual indígena, mas o processo de ingresso à universidade não garante como resultado final a “construção” desse tipo de intelectual (SIMÓN, 2009). Outrossim, o intelectual indígena tem um papel diferenciado, por isso, como afirma Silva (2005):

Es importante mantener esta distinción porque no todos los profesionales e intelectuales tomaron el camino de la reivindicación étnica, ya que hubo (y hay) distintos caminos para quienes forman parte de esta elite. Vuelvo entonces a la definición inicial de intelectual indígena, como alguien que cumple una función específica, para distinguirlo de aquellos profesionales de procedencia indígena, cuya opción no necesariamente ha sido la negación de este origen o de su diferencia, pero que definitivamente no actúan en el espacio público a partir de ella (SILVA, 2005, p.72).

Por esse motivo, Silva (2005, p. 65) afirma que quando falamos em intelectual indígena estamos nos referindo a um sujeito oriundo de um grupo que desenvolve funções específicas, que tenta atualizar e fundamentar um projeto político que não é nacional, nem de classe, mas que se articula em torno de uma identidade étnica. Nessa perspectiva, Simón (2009) acrescenta que o intelectual indígena tem as seguintes funções:

- a) Manter o debate para conquistar o respeito e a aplicação dos direitos dos povos indígenas contidos na declaração das nações unidas;
- b) Refletir sobre as implicações dos modelos de desenvolvimento que são impostos sem consulta, sem o consentimento livre, prévio e informado aos povos indígenas e sobre a não participação vinculativa na tomada de decisões em relação às políticas de administração pública;
- c) Manter uma autoridade moral, ética e política para impulsionar oportunidades que permitam o “bem viver” e rejeitar medidas que afetam a vida, o território, a visão de mundo e a “mãe natureza”.

Dessa forma, preocupam-se os intelectuais indígenas com a sociedade como um todo. Pretendem, a partir do reconhecimento de si e de seus direitos, construir um projeto de desenvolvimento alinhado ao bem viver, sem prejudicar a vida, seus territórios e a natureza, consequentemente, seu papel intelectual está circunscrito a essas premissas.

Para tanto, o intelectual indígena para ter bem delineadas as formas de enfrentamento aos projetos coloniais que a ele são impostos, apropria-se da escolarização como instrumento que norteia o debate crítico em prol de suas demandas, a partir do qual é possível compreender suas funções e articulá-las as suas lutas.

Nessa perspectiva, Gersem Baniwa aponta que o papel do “‘intelectual indígena’ tem sido fundamental para abrir caminhos em busca de uma relação menos desigual com a sociedade nacional e com o mundo” (LUCIANO, 2011, p. 175), pois só assim é possível a domesticação do branco que deixa de ser inimigo e se torna potencial aliado. Por esse motivo é que, enquanto projeto político, “os povos indígenas apostam e investem na formação escolar, universitária, técnica e política” (LUCIANO, 2011, p. 175).

4.2 PRODUÇÕES SOBRE INTELECTUALIDADE INDÍGENA

Para debater o pensamento e a intelectualidade indígena no Brasil, buscamos localizar textos diversos com base em categorias que possibilitassem encontrar em seus debates a discussão sobre o tema. Embora não tenha sido possível identificar um volume expressivo de trabalhos nos quais se aborde a questão da intelectualidade indígena brasileira, tornou-se possível fazer uma revisão do tema quando ampliamos nossa escala de levantamento bibliográfico para o âmbito da América Latina.

A localização e a coleta das produções acadêmicas que debatem a intelectualidade indígena foram efetuadas a partir do termo “intelectual indígena” em plataformas de busca diversas, entre as quais citamos a plataforma de periódicos da Capes, o Google acadêmico (Google Scholar), a biblioteca digital de teses e dissertações (BDTD), a Scientific Electronic Library Online (SciELO) e nas bibliotecas digitais das principais universidades brasileiras tais como UFPA, UnB, UFAM, USP, UNESP, UNICAMP e UFRJ. A escolha por essas instituições de ensino superior foi motivada por termos nelas, segundo Paladino (2016), um maior número de indígenas na pós-graduação.

Em sua maioria, as produções acadêmicas levantadas tratam da intelectualidade indígena a partir dos programas e políticas nacionais que possibilitaram a construção de um

grupo indígena escolarizado ou, como denominam alguns autores, uma “elite indígena educada”. De modo geral, as produções apontam para o ingresso ao ensino superior como ponto nodal para a emergência do intelectual indígena; assinalam também os caminhos e desafios que essa inserção indígena no espaço acadêmico tem resultado.

Os textos levantados abordam a universidade como eixo central para a intelectualidade indígena. Encontram-se nas produções acadêmicas levantadas trabalhos que se dedicam a discutir o trajeto histórico do processo de intelectualidade do indígena na América Latina e suas repercussões. Outras produções mais específicas debatem a intelectualidade indígena baseada em sua materialidade, quer seja de uma disciplina específica, quer seja das expressões e objetos das populações indígenas estudadas.

Inicialmente, utilizamos para a busca do descritor o termo principal “intelectualidade indígena”, que impulsionou o rastreio por meio das palavras-chaves. Nas buscas, usamos os termos “intelectual indígena”, “intelectual índio”, “intelectual ameríndio”, “etnointelectualidade”, “etnointelectual” e “intelectualismo indígena”. Tais descritores induziram e estimularam nossa busca por outras terminologias que se aproximasse da categoria principal. Desse modo, pesquisamos também pelas nomenclaturas “pensadores indígenas”, “mentes indígenas”, “escritores indígenas” e “estudantes indígenas”.

A partir dos termos ou palavras-chave, levantamos um número pouco expressivo de produções que, de forma geral, encontramos predominantemente publicadas como artigos, disponíveis em plataformas de busca. Esses trabalhos não analisam a emergência intelectual indígena brasileira, mas subsidiam o pensamento dessa intelectualidade na América Latina, de tal forma que é possível a partir deles ponderar sobre o intelectual indígena no Brasil.

Quando se discute/estuda/analisa a respeito do intelectual indígena no Brasil, é perceptível que, devido a sua recente emergência, os debates ainda estejam muito tímidos e iniciais e se limitem a tratar das implicações, desafios e perspectivas de acesso dos indígenas ao ensino superior, mais especificamente sobre os projetos nacionais e institucionais de ingresso à universidade.

Notamos no levantamento que os primeiros trabalhos têm menos de duas décadas, o que justifica a reduzida produção sobre a temática. Ao ampliarmos as buscas para outros idiomas como espanhol e inglês, conseguimos acessar produções da década de 1990 que debatem o tema para além do acesso ao ensino superior ou da escolarização. São produções que refletem sobre as implicações políticas e ideológicas da intelectualidade indígena.

O levantamento dessas leituras possibilitou a construção de quadros nos quais são enumeradas produções por ano. Além disso, trazem informações adicionais que detalham a localização dos textos e seus autores. Demonstramos, ainda, como a produção acadêmica sobre a intelectualidade indígena está em uma etapa inicial de debate no contexto brasileiro.

No quadro a seguir, apresentamos o quantitativo de produção acadêmica que aborda a intelectualidade indígena. Em linhas anteriores, citamos que os textos que estudam essa intelectualidade são, embora seja significativa a densidade de seu conteúdo, inexpressivos em números. Os trabalhos identificados e que serviram para compor o quadro das produções existentes foram localizados, como já dissemos, em banco de dados virtuais, de acesso público e gratuito. Assim, é possível que existam produções nas quais a intelectualidade indígena seja analisada enquanto categoria às quais não tivemos acesso por estarem depositadas em plataformas ou em bancos de dados com acesso limitado.

Quadro 1 - Número de publicações sobre intelectualidade indígena (1992-2017)^{23*}

QUANTIDADE	ANOS																Total
	Tipo de Produção Acadêmica	1992	1999	2002	2005	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2017		
	Livros	-	-	-	-	1	1	-	-	-	1	1	1	1	-	6	
	Teses	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	
	Dissertações	1	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	
	Artigos	-	1	-	2	2	2	3	1	2	-	3	3	-	6	25	
	Total	1	1	1	3	3	3	3	1	2	1	4	5	1	6	35	

Fonte: Portal de periódico da Capes, Google Scholar, BDTD, Scielo, e bibliotecas digitais de universidades brasileiras (UFPA, UnB, UFAM, USP, UNESP, UNICAMP e UFRJ).

*Elaborado pelo autor

O quadro 1 nos permite, conforme o que ponderamos sobre o surgimento do intelectual indígena, inferir que essa crescente produção acadêmica sobre a intelectualidade indígena pode se justificar pelo interesse em analisar os novos contextos em que este tipo de intelectual se insere e/ou do qual advém.

Constatamos ainda, com o quadro 1, que entre 1992 a 2017 apenas uma tese foi publicada com a respectiva temática. Muito embora essa tese não dê uma maior ênfase à questão do intelectual indígena, sua produção acadêmica inaugura timidamente o debate sobre o sujeito intelectual indígena. No mesmo período, o respectivo quadro nos apresenta que há apenas três

²³ Esse recorte temporal se justifica pelo levantamento efetuado por nós da obra mais antiga e mais recente sobre intelectualidade indígena que conseguimos localizar. Não descartamos a possibilidade da existência de estudos que antecedem a década de 1992.

dissertações que tratam do intelectual indígena como categoria de análise. Essas dissertações são produtos finais de programas de pós-graduação de universidades não-brasileiras. Essa constatação nos indica a carência de estudos dessa natureza no âmbito da pós-graduação de programas de universidades nacionais.

A emergência do intelectual indígena no início do século XX tem estimulado, mesmo que tardiamente, maior interesse sobre esse tipo de intelectual. Conforme o exposto no quadro 1, percebemos que o número de produções que investiga, analisa, debate e/ou estuda a intelectualidade indígena vem crescendo gradativamente. Em geral, o quadro nos mostra que essas produções acadêmicas são, predominantemente, artigos publicados em revistas²⁴. No entanto, não são exclusivamente dessa natureza, pois a produção de livros sobre o indígena intelectual vem, desde 2012, conquistado espaço em publicações.

Todavia, podemos constatar que teses e dissertações sobre “intelectualidade indígena” não têm ganhado espaço nos programas de pós-graduação. Isso não significa que haja a ausência de estudiosos analisando o fenômeno da intelectualidade²⁵, ou ainda que não existam indígenas nas universidades e nos programas de pós-graduação construindo importantes debates científicos a partir de suas próprias identidades étnicas e sobre suas demandas.

No quadro, temos produções acadêmicas sobre a intelectualidade indígena nacionais e internacionais, por isso, foi necessário organizá-las por país de origem, para identificar em quais países o debate acerca da intelectualidade indígena tem se mostrado mais frequente ou estimulado. Isso nos dá um panorama sobre a discussão do tema e seus eixos de debate.

Dessa maneira, no intento de abarcar o máximo de literaturas sobre a principal categoria de análise, ou seja, sobre intelectual(idade) indígena, elaboramos quadros com as leituras basilares feitas e que tratam da intelectualidade indígena e seus contextos.

No quadro 2, que se refere às produções acadêmicas em formato de artigos e livros, optamos por destacar os seguintes itens: a) ano, b) título, c) autor, d) periódico/editora, f) país de publicação. Já no quadro 3, estão dispostas as produções científicas desenvolvidas em

²⁴ Essas produções estão concentradas em revistas existentes na América Latina. Acreditamos que essa concentração se deva à emergência de vozes indígenas, que têm dialogado com a universidade suas demandas, bem como reivindicado espaços de difusão de conhecimento sem que para isso seja negada a sua origem étnica. Dessa forma, o fenômeno da intelectualidade indígena tem conquistado o interesse de muitos estudiosos.

²⁵ Em “Intelectuais Indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil: Povos indígenas e os novos contornos do Programa de Educação Tutorial/Conexões de Saberes”, Freitas (2015) afirma que o Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED), do Programa de Pós-graduação em Antropologia Social do Museu Nacional, vinculado à Universidade Federal do Rio de Janeiro, tem investigado o processo resultante da construção da intelectualidade indígena e da elite indígena educada.

programas de pós-graduação – teses e dissertações –, por isso apresentam os seguintes descritores: a) tipo, b) ano, c) título, d) autor, e) universidade/local. Optamos no quadro 2 por não apresentar expressamente se a publicação é livro ou artigo, pois, consideramos que ao apontar o periódico/revista, o leitor identificará que estamos nos referindo a artigos, assim como, quando indicamos editora, estamos fazendo referência a livros.

É importante destacar que entre as obras elencadas há autores indígenas e não indígenas. Contudo, decidimos não apontar quais são indígenas, pois, tivemos dificuldades no acesso à informação a respeito do perfil dos autores e, mesmo quando conseguimos acessar a biografia do autor, disponível em sítios e/ou plataformas, não tínhamos, em alguns casos, a informação precisa sobre uma possível origem étnica.

Quadro 2 – Artigos e livros sobre intelectualidade indígena, por ano, título, autor, periódico ou editora e local de publicação*

ANO	TÍTULO	AUTOR	PERIÓDICO/EDITORIA	LOCAL
1999	Intelectuales indígenas, neoindigenismo e indianismo en el Ecuador	Hernán Ibarra	Ecuador Debate	Equador
2005	Origen y función de los intelectuales indígenas	Claudia Zapata Silva	Revista Cuadernos Interculturales	Chile
2005	Os intelectuais indígenas e a proteção do “conhecimento tradicional”	Gilberto Azanha	Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS)	Brasil
2007	De peruanos e índios: la figura del indígena em la intelectualidad y política criollas (Perú, siglos XVIII-XIX)	Manuel Andrés García	Editora da Universidad de Andalucía	Espanha
2007	Intelectuales públicos indígenas en América Latina: Una Aproximación Comparativa	Joanne Rappaport	Revista Iberoamericana	EUA
2007	De los intelectuales en América Latina	Carlos Monsiváis	Revista América Latina Hoy	Espanha
2008	Los intelectuales indígenas y el pensamiento anticolonialista	Claudia Zapata Silva	Revista Discursos/Prácticas	Chile
2008	La emergência Indígena em America Latina	José Bengoa	Fondo de Cultura Economica	Chile
2008	Sobre intelectuales y activistas indígenas: dos trayectorias interculturales posibles	Silvia Monroy-Alvarez	Revista Universitas Humanistica	Colômbia

2009	Ciência da floresta: Por uma antropologia no plural, simétrica e cruzada	Gilton Mendes dos Santos & Carlos Machado Dias Jr.	Revista de Antropologia, São Paulo,	Brasil
2009	Los intelectuales indígenas y la formación de talentos humanos para um mejor y buen gobierno	Juan de Dios Simón	Programa Regional de Educación Intercultural Bilingüe EIBAMAZ	Local não identificado
2009	Escola, pensamento indígena e pensamento ocidental: reflexões para pensar a educação escolar indígena	Claudia Antunes	Revista Espaço Ameríndio	Brasil
2010	Quienes son los intelectuales indígenas ecuatorianos? Aportes para una construcción intercultural de saberes em America Latina	Bianca S Fernandéz	Revista de filosofia “A parte Rei”	Espanha
2011	Intelectualidad indígena y colonialidad del saber en América Latina	Bastien Sepúlveda	Revista Cuadernos Interculturales	Chile
2011	Intelectuales indígenas ecuatorianos y sistema educativo formal: entre la reproducción y la resistência	Alejandra Flores Carlos	Revista Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior (ISEES)	Chile
2012	Mitos nacionalistas e identidades étnicas: los intelectuales indígenas y el estado mexicano	Natividad Gutiérrez Chong	Instituto de Investigaciones Sociales, Universidade Nacional Autonoma do Mexico – UNAM	México.
2013	Mentes indígenas e ecúmeno antropológico	Alcida Rita Ramos	Série Antropologia UnB	Brasil
2013	Claro de Luz: descolonización e "intelectualidades indígenas" en AbyaYala, siglo XX-XXI.	Pedro CanalesTapia; Carmen Rea Campos (Editores)	Instituto de Estudios Avanzados- IDEA-USACH	Chile
2013	Estudantes indígenas no Ensino Superior: o Programa de Acesso e Permanência Na UFRGS	Maria Aparecida Bergamaschi e Andreia Rosa da Silva Kurroschi	Revista PolEd- Política educacional	Brasil
2013	La intelectualidad indígena y su rol en la revitalización cultural y lingüística de sus pueblos	Norma Meneses Tutaya	Revista Lengua y Sociedad	Peru
2014	Antropologia no México e a invenção do intelectual indígena	Max Maranhão Piorsky Aires	Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología	Colômbia

2014	Intelectuais indígenas, interculturalidade e educação	Maria Aparecida Bergamaschi	TELLUS	Brasil
2014	“Etnointelectualidad”: Construcción de “Sujetos Letrados” en América Latina, 1980-2010	Pedro CanalesTapia	Alpha	Chile
2014	Indigenous Intellectuals: knowledge, power and colonial culture in Mexico and the Andes	Gabriela Ramos, yannayannakakis	DUKE University Press	Estados Unidos da América
2015	Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil	Ana Elisa de Castro Freitas (Org)	Editora E-papers	Brasil
2017	Escolarização e intelectuais indígenas: da formação à emancipação	João Francisco Kleba Lisboa	Revista de Estudos E Pesquisas Sobre As Américas	Brasil
2017	Intelectuais indígenas nas Américas: desafios e perspectivas	Claudia Zapata Silva, Estevão Rafael Fernandes, Emílio del Valle Escalante	Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas	Brasil
2017	Intelectuais e literaturas indígenas no México. O Campo Literário entre os Zapotecas e Mayas	Luz María Lepe Lira	Revista de estudos e pesquisas sobre as Américas	Brasil
2017	Literatura indígena e seus intelectuais no Brasil: da autoafirmação e da autoexpressão como minoria a resistência e a luta político-culturais	Julie Stefane Dorrico Peres	Revista de estudos e pesquisas sobre as Américas	Brasil
2017	Algunas claves del aporte de los intelectuales indígenas para pensar desde América Latina	Félix Pablo Friggeri	Revista de estudos e pesquisas sobre as Américas	Brasil
2017	Mundos incertos sob um céu em queda: o pensamento indígena, a Antropologia e a 32a Bienal de São Paulo	Nina Vicent	Revista de Antropologia da USP	Brasil.

Fonte: Portal de periódico da Capes, Google Scholar, BDTD, Scielo, e bibliotecas digitais de universidades brasileiras (UFPA, UnB, UFAM, USP, UNESP, UNICAMP e UFRJ).

*Elaborado pelo autor

O quadro 2 evidencia que há um número de trabalhos que foram publicados em formato de livros e artigos, os quais se propõem a discutir a intelectualidade indígena. Além disso, podemos constatar em quais revistas ou editoras é mais recorrente a publicação de textos sobre

a intelectualidade indígena, por sua vez, isso contribui para que identifiquemos em quais regiões há maior receptividade em se dialogar sobre esse fenômeno bem como perceber, pelos títulos, quais perspectivas teóricas dão maior ênfase para esse debate.

Quadro 3 – Dissertações e teses sobre intelectual indígena, por ano de defesa, título, autor e universidade/local*

DISSERTAÇÃO OU TESE	ANO	TÍTULO	AUTOR	UNIVERSIDADE/LOCAL
Dissertação	1992	Los intelectuales indígenas y la construcción política de la comunidad étnica transnacional	Laura Velasco	Universidade Nacional Autónoma do México, México
Dissertação	2002	Cultural Theory Made Critical: Towards a Theory of the indigenous intellectual	Hemi Te Rere Hireme	University of Waikato, Nova Zelândia
Dissertação	2005	Intelectuales indígenas del Ecuador y su paso por la escuela y la universidad.	Alejandra Flores Carlos	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Programa de Antropología, Equador.
Tese	2014	Povos indígenas na Universidade: ação afirmativa e a geopolítica do conhecimento	Érica Aparecida Kawakami Mattioli	Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil

Fonte: Portal de periódico da Capes, Google Scholar, BDTD, Scielo, e bibliotecas digitais de universidades brasileiras (UFPA, UnB, UFAM, USP, UNESP, UNICAMP e UFRJ).

*Elaborado pelo autor

As produções acadêmicas sobre intelectualidade indígena não estão concentradas em apenas um banco de dados, mas em várias bases digitais, que tiveram suas referências identificadas por intermédio de cada novo texto ou produção que localizávamos. Assim, a cada referência de uma produção foi possível rastrear outras literaturas.

Inevitavelmente, na busca pela primeira categoria, a cada nova pesquisa, conseguimos identificar leituras outras que compõem o quadro de textos. Dessa forma, temos a convicção de que essas produções acadêmicas localizadas não são as únicas que estudam o processo de intelectualidade indígena, logo, podem existir outros trabalhos que, devido à dispersão das pesquisas sobre o tema, não foram localizados.

Por sua vez, acreditamos que a dispersão das produções e, conseqüentemente, a limitação em identificar textos de forma otimizada, nos quais se tenha a intelectualidade

indígena como escopo de análise, impõe a este construto lacunas para debates diferentes ou complementares aos que seriam possíveis graças às leituras levantadas.

Os trabalhos dispostos nos quadros das produções acadêmicas localizadas possibilitam inferir que as produções são em sua maioria publicadas em revistas. Diante dessa constatação, decidimos separar essas produções por país de origem. Dessa maneira, foi possível identificar, nos quadros 2 e 3, de produções por título, que poucos são os trabalhos nos quais se tem o intelectual indígena brasileiro como sujeito principal de estudo, apesar do Brasil ter um maior número de produções.

Quadro 4 – Número de produções acadêmicas sobre intelectualidade indígena, por país (1992-2017) *

	PAÍS	QUANTITATIVO POR PAÍS (1992-2017)
PRODUÇÕES ACADÊMICAS	Bolívia ²⁶	1
	Brasil	16
	Chile	4
	Colômbia	2
	Equador	2
	Espanha	3
	EUA	1
	México	3
	Nova Zelândia	1
	Peru	1
	Venezuela	1

Fonte: Portal de periódico da Capes, Google Scholar, BDTD, Scielo, e bibliotecas digitais de universidades brasileiras (UFPA, UnB, UFAM, USP, UNESP, UNICAMP e UFRJ).

*Elaborado pelo autor

Quando comparamos as informações existentes no quadro 4, percebemos que, das 35 produções acadêmicas, 16 foram publicadas no Brasil e dessas somente 7 analisam/discutem/estudam a intelectualidade indígena brasileira. Apesar de haver um reduzido destaque do intelectual indígena brasileiro nas produções acadêmicas levantadas, esses trabalhos são publicados em revistas e editoras do Brasil. Essa crescente publicação de trabalhos sobre a intelectualidade indígena em revistas e editoras no Brasil nos induz a refletir sobre o interesse em se debater essa temática.

²⁶ A produção acadêmica à qual se faz referência é decorrente de uma publicação conjunta entre Peru e Equador com o país mencionado.

Ainda que não haja muitas produções que retratem a intelectualidade indígena brasileira, tem-se tentado estimular estudos sobre este tipo de intelectual. Além disso, o quadro 4 nos revela em quais países o debate sobre a intelectualidade indígena tem acontecido. Como já mencionado anteriormente, é nos países da América Latina que essa discussão tem sido mais enfatizada e, por isso, é onde existe o maior número de publicações acerca do tema.

Essa crescente produção e debate sobre o intelectual e a intelectualidade indígena talvez sejam fruto da insurgência do movimento indígena, da influência do debate decolonial, e do acesso dos diversos e numerosos povos indígenas ao conhecimento ocidental, que lhes permite transfigurar mecanismos de opressão.

Mesmo que tenhamos identificado poucos trabalhos que constroem seus escopos analisando a intelectualidade indígena brasileira, o quadro 4 revela que, em relação a outros países, o debate sobre o intelectual indígena tem, desde o início da década de 1990 até os dias atuais, no Brasil, recebido maior atenção se comparado aos países nos quais localizamos leituras sobre o tema. Significa dizer que no Brasil há certo interesse em se estudar e divulgar a intelectualidade indígena, embora as pesquisas que tratam do tema e que foram publicadas no país não tenham o indígena brasileiro como o intelectual principal de estudo ou como autor.

4.3 INTELECTUAIS INDÍGENAS BRASILEIROS: BREVE BIOGRAFIA

No Brasil, é possível localizar um número significativo de intelectuais indígenas que têm construído debates a partir de sua identidade étnica. Esses intelectuais compõem um grupo de indígenas que se submeteram a processos de escolarização e que o utilizam como instrumento para resistir a projetos nacionais que inviabilizam sua forma de se relacionar com a natureza e o mundo.

Os intelectuais indígenas brasileiros estão em diversas esferas e contribuem para o bem viver de seus povos por meio de seu trabalho ou engajamento político. Em suma, ao utilizar sua etnicidade como “carta de apresentação”, pretendem receber reconhecimento e valorização da sociedade.

Para debater a intelectualidade das populações indígenas brasileiras, decidimos localizar esses intelectuais, identificando sua formação, profissão, atuação e produção. A localização

desses sujeitos foi realizada nas plataformas digitais²⁷. A partir desse levantamento, conseguimos construir uma lista com os nomes de alguns dos principais intelectuais indígenas que têm usado sua formação e atuação para dar visibilidade às populações indígenas, construindo importantes produções, nas quais se materializa sua identidade étnica, cosmologia e seus saberes.

Desses intelectuais, com formação e atuação diversificadas, optamos por selecionar aqueles intelectuais indígenas com alto nível de formação superior. Assim, foram escolhidos, entre técnicos, especialistas, mestres e doutores, os indígenas com maior titulação acadêmica, ou seja, doutores que tiveram como atuação profissional a docência. Muito embora tenhamos optado pela formação superior, ou melhor, a titulação como critério de definição do intelectual indígena, analisamos produções dos intelectuais que tiveram em seu construto o fenômeno educativo. Por sua vez, a partir desses critérios, listamos os nomes dos seguintes intelectuais indígenas, doutores e docentes: Daniel Munduruku (Daniel Monteiro Costa), Naine Terena de Jesus, Gersem Baniwa (Gersem José dos Santos Luciano) e Edson Kayapó (Edson Machado de Brito).

4.3.1 Daniel Munduruku

Nascido em 1964, em Belém do Pará, Daniel Munduruku, pseudônimo adotado por Daniel Monteiro da Costa, viveu entre os Munduruku até os sete anos, pois, para que pudesse ir à escola, precisou morar na cidade. Foi no centro urbano que Daniel Munduruku se mostrou como grande representante de seu povo, usando os construtos decorrentes de sua escolarização, ou seja, suas obras (literárias ou não) como ferramenta primordial de visibilidade dos povos indígenas do Brasil e, principalmente, dos Munduruku. Sobre sua experiência com a escola, Daniel Munduruku relata:

Cresci, portanto, sob a batuta militar tendo que ir para a escola com o intuito de “virar gente de verdade”, ser civilizado. Para os militares este era o propósito de sua política. Isso significava obrigar os indígenas a irem à escola, estudar como internos em instituições religiosas, aprender uma profissão, deixar de falar a língua nativa. Só desse jeito alguém poderia virar brasileiro, cidadão e deixar de ser selvagem (BAILEY; ZILBERMAN, 2010, p. 219).

²⁷ Foram acessadas plataformas digitais diversas, que são denominadas de acordo com seu público. Assim, temos, tanto plataformas sociais (*Facebook, Twitter, Instagram e LinkedIn*) quanto de *marketplace* (livrarias digitais, revistas não científicas eletrônicas).

Daniel Munduruku mostra-nos que a escola não foi uma escolha voluntária. No entanto, utilizou-a como instrumento de resistência.²⁸ Atualmente, Daniel Munduruku é escritor indígena, filósofo diplomado pela Universidade Salesiana de Lorena, Licenciado em História e Filosofia, Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), com pós-doutorado em Literatura pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Sua atuação como professor na rede estadual e particular de ensino, e ainda na Pastoral do Menor de São Paulo, estimulou-o a escrever para alcançar um público, ao qual acredita poder ensinar uma outra maneira de ver o indígena (ALMEIDA, 2008).

Foi lecionando que Daniel Munduruku também se descobriu e se “construiu” contador de histórias. Nesse sentido, o escritor indígena afirma em entrevista:

Eu saía contando histórias nas escolas, nas praças, nas casas dos amigos. Tempos depois, isso fez com que eu começasse a escrever minhas próprias histórias, sempre com o olhar voltado para as crianças e os jovens. Daí em diante, escrevi mais de quarenta livros e quero escrever muito mais ainda (MUNDURUKU apud NARRATIVAS INDÍGENAS, 2016).

Daniel Munduruku (2004 citado por ALMEIDA, 2008) enfatiza que trabalha com literatura infanto-juvenil, pois acredita ser importante que as crianças aprendam, desde cedo, a cultura e a sabedoria dos povos indígenas para assimilar valores vitais para a continuidade desses povos. Completa, em entrevista recente, que “a literatura é um instrumento superinteressante de construção de lugares de fala. Tem esse componente muito positivo de alimentar nas pessoas outros olhares, outras facetas da existência” (MUNDURUKU, 2019). E completa:

A literatura que eu faço é comprometida, minha forma de ser militante no movimento indígena. Eu tento usar a literatura para poder falar das nossas culturas. A literatura é fundamental para a gente ir desconstruindo esses estereótipos sobre os povos indígenas e ir construindo uma percepção diferente.

Atualmente, Daniel Munduruku é diretor presidente do Instituto UKA – Casa dos Saberes Ancestrais – e membro fundador da Academia de Letras de Lorena. Foi diretor presidente do Instituto Indígena Brasileiro para Propriedade Intelectual (INBRAPI) por duas

²⁸ Cândia, em tese de doutorado defendida na Universidade Federal do Pará, 2017, destaca que a resistência se encontra fortemente presente entre os indígenas Wai-Wai da Aldeia Mapuera, Amazônia brasileira, em relação ao aprendizado e uso da língua. Formados num espaço profundamente intercultural, no qual as línguas wai-wai, portuguesa e inglesa são necessárias no processo de articulação política e de convivência interétnicas na região fronteira da Aldeia Mapuera (CÂNCIO, 2017).

vezes, além de Comendador da Ordem do Mérito Cultural da Presidência da República e Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Sua obra literária agrupa mais de 50 livros para crianças, jovens e educadores, muitos deles premiados nacional e internacionalmente. Foi premiado:

[...] na categoria Reconto da Fundação Nacional do Livro Infanto-Juvenil, em 2001, por *As Serpentes que Roubaram a Noite e Outros Mitos* e o prêmio para Obras Voltadas a Preservação da Cultura Brasileira, do CNPq, em 2003. Também recebeu o prêmio Jabuti por *Coisas de Índio – Versão Infantil*, em 2004, e ainda *Meu Avô Apolinário* foi escolhido pela Unesco e recebeu menção honrosa em *Literatura para Crianças e Jovens na Questão da Tolerância* (ALMEIDA, 2008, p. 13).

Alguns de seus premiados livros foram publicados também em língua inglesa. Devido a sua rica fonte de histórias inéditas, vindas da cultura indígena, e seu caráter didático e informativo, a literatura de Daniel Munduruku tem recebido atenção da mídia e do meio literário (ALMEIDA, 2008, p. 17). Assim, não raro, encontra-se uma diversidade de artigos que tratam da literatura de sua autoria, bem como entrevistas com o próprio autor (ALMEIDA, 2008, p. 17).

Por ser um renomado escritor e intelectual indígena, Daniel Munduruku participa de muitos eventos literários e científicos, pois acredita ser importante que todos tenham acesso à cultura de seu povo indígena. Por esse mesmo motivo, o escritor indígena mantém um website e um blog nos quais publica conteúdos autorais ou de interesse indígena (ALMEIDA, 2008).

A produção autoral de Daniel Munduruku é extensa e está prioritariamente voltada para a literatura. No quadro a seguir, estão os títulos das produções do autor.

Quadro 5 – Produção de artigos e livros de Daniel Munduruku, por ano, editora e local de publicação*

ANO	TÍTULO	PERIÓDICO/ EDITORIA	LOCAL
2016	Vozes Ancestrais - Dez contos indígenas	Ftd	São Paulo
2016	Memórias de Índio	Edelbra	Porto Alegre
2016	Whatirã - a lagoa dos mortos	Autêntica	Belo Horizonte
2015	Foi vovó que disse.	Edelbra	Porto Alegre
2014	Vó Coruja	Companhia Das Letrinhas	São Paulo

2014	O segredo da estrela vésper.	Leya	São Paulo
2013	O Olho da Águia	Leya	São Paulo
2012	O Caráter educativo do Movimento Indígena Brasileiro (1970-1990)	Editora Paulnas	São Paulo
2012	Um dia na aldeia	Melhoramentos	São Paulo
2011	Como Surgiu	Callis	São Paulo
2011	Histórias que eu li e gosto de contar	Callis	São Paulo
2010	A Caveira-rolante, a Mulher-Lesma e outras histórias indígenas de assustar.	Global Editora	São Paulo
2010	Mundurukando.	Uka Editorial	Lorena
2009	O Karaíba	Editora Amarilys	São Paulo
2009	Karu Taru - o pequeno pajé	Edelbra	Porto Alegre
2009	O Banquete dos Deuses.	Editora Global	São Paulo
2008	Outras tantas histórias de origem das coisas e do universo.	Editora Global	São Paulo
2008	Todas as coisas são pequenas.	ARX	São Paulo
2008	Nos caminhos da literatura	Peirópolis	São Paulo
2008	A palavra do Grande Chefe	Editora Global	São Paulo
2007	A primeira estrela que vejo é a estrela de meu desejo	Editora Global	São Paulo
2007	O Homem que roubava horas.	Editora Brinque Book	São Paulo
2007	As peripécias do Jabuti	Mercuryo Jovem	São Paulo
2007	Um sonho que não parecia sonho.	Caramelo	São Paulo
2007	O Olho bom do menino.	Brinque Book	São Paulo
2007	O menino e o pardal	Callis Editora	São Paulo
2007	El niño y el gorrión	Callis	São Paulo
2006	Histórias que vivi e gosto de contar	Callis Editora	São Paulo
2006	Caçadores de Aventuras	Caramelo	São Paulo
2006	O Onça	Caramelo	São Paulo
2006	O Sumiço da Noite	Caramelo	São Paulo
2006	Parece que foi ontem	Global	São Paulo
2005	Contos indígenas brasileiros	Global	São Paulo
2005	Crônicas de São Paulo - Um olhar indígena	Callis	São Paulo
2005	Histórias que ouvi e gosto de contar.	Callis	São Paulo
2005	Antologia de contos indígenas de ensinamento	Moderna	São Paulo
2005	Catando Piolhos, contando Histórias	Brinque Book	São Paulo
2005	Sobre piolhos e outros afagos	Callis	São Paulo
2005	Cosas de Indio - pueblos brasilenos	Jacaranda Ediciones,	Cidade do México
2005	Os filhos do sangue do céu e outros mitos de origem	Landy	São Paulo
2004	O Sinal do Pajé	Peirópolis	São Paulo
2004	Você lembra, pai?	Editora Global	São Paulo
2004	Um estranho sonho de futuro	FTD	São Paulo
2004	O segredo da Chuva	Ática	São Paulo
2004	Sabedoria das águas.	Global	São Paulo
2004	Verá - O Contador de Histórias.	Peirópolis	São Paulo
2004	Cadernos do Inbrapi.	Global	São Paulo
2003	A Velha Árvore.	Salesiana	São Paulo
2003	Irakisu	Peirópolis	São Paulo
2002	O Diário de Kaxi - um curumim descobre o Brasil	Salesiana	São Paulo
2002	Kabá Darebu	Brinque Book	São Paulo

2002	Puratig - o Remo Sagrado	Peirópolis	São Paulo
2001	Meu Vô Apolinário - Um mergulho no Rio da (minha) memória	Studio Nobel	São Paulo
2001	As Serpentes que roubaram a noite e outros mitos	Peirópolis	São Paulo
2000	Coisas de índio	Callis	São Paulo
2000	Tales of the Amazon	Groundwood Books	Toronto
1998	O Livro dos medos.	Companhia das letrinhas	São Paulo
1996	Histórias de Índio	Companhia das letrinhas	São Paulo

Fonte: Currículo Lattes e Wikipédia.

*Elaborado pelo autor

O quadro 5 nos permite perceber que a produção de Daniel Munduruku está voltada para a divulgação da cultura e perspectiva do sujeito indígena sobre o mundo. Essas produções literárias são, em muitos casos, adaptações de histórias e mitologias indígenas diversas. Apesar de Daniel Munduruku dedicar-se a escrever histórias para o público infanto-juvenil, sua produção escritural é bastante diversa, pois ele também possui textos científicos publicados.

Quadro 6 – Produção de capítulos de Daniel Munduruku em livros, por ano, editora e local de publicação*

ANO	TÍTULO	PERIÓDICO/EDITORIA	LOCAL
2008	Educação Indígena: do corpo, da mente e do espírito	Editora Peirópolis	São Paulo
2007	Entre a Cruz e a Espada: a presença missionária em terra indígena e o Estado Laico	Factash Editora	São Paulo

Fonte: Currículo Lattes e Wikipédia.

*Elaborado pelo autor

A produção autoral de Daniel Munduruku aborda a cultura e a perspectiva indígena sob determinadas perspectivas, seja a partir do misticismo, que envolve as tradições ancestrais das populações indígenas, seja sob o olhar do sujeito indígena e sua análise dos ambientes nos quais circula. As obras de Daniel Munduruku nos trazem importantes e fundamentais reflexões acerca da cultura indígena, da relação entre conhecimentos indígenas e conhecimentos ocidentalizados e dos impactos do contato entre indígenas e não indígenas.

4.3.2 Edson Kayapó

Filho de Kayapó com Marajoara, Edson Machado de Brito, também conhecido como Edson Kayapó, nasceu no estado do Amapá, em 27 de novembro de 1969, à margem do rio Amazonas, numa grande aldeia que hoje é a cidade de Macapá. A família de Edson Kayapó migrou do Pará para o Amapá em 1960, em busca de oportunidade de emprego. Sua família foi

expulsa de sua terra devido à implantação da Indústria e Comércio de Minérios (ICOMI), indústria de extração de minerais na região da Serra do Navio.

Em entrevista, Edson Kayapó conta que seus pais “sofreram na pele a exclusão social daquela localidade, apesar de toda solidariedade dos parentes da região. Os dois não davam conta de nos sustentar: éramos sete irmãos e ainda tinha meu tio e meu avô materno que vivia conosco” (KAYAPÓ, apud DARA, 2009, p. s/n).

A pobreza obrigou seus pais, um mecânico e uma exímia conhecedora de plantas e remédios naturais, a entregar, em 1980, antes de completar 11 anos de idade, o então Edson Brito a missionários evangélicos adventistas, para que recebesse escolarização e ajuda no internato, localizado na região de Altamira-PA (KAYAPÓ, apud DARA, 2009).

A prática pedagógica adotada naquele internato lembrava a ação jesuítica entre os povos indígenas nos primeiros séculos da colonização, em que “civilizar” e salvar as almas dos jovens indígenas eram os objetivos nobres e necessários. A educação religiosa que recebi me afastou não apenas dos parentes, mas principalmente das formas de vivência indígena que aprendi na infância (KAYAPÓ, apud BRITO, 2012, p.12).

A prática pedagógica mencionada por Edson Kayapó foi aplicada a muitos indígenas submetidos a processos de escolarização. Quando se lembra da educação escolar recebida no internato, Edson Kayapó rememora que:

No internato, cumpríamos longas e pesadas jornadas de trabalho na roça (“juquirá” como chamam lá). E para fugir desta relação de semiescravidão, na 8ª série, pedi transferência para outra escola em Cachoeira de São Félix, no Recôncavo Baiano. Lá, entre 1986 e 1987, aprendi muito, estabeleci relações muito diferentes, verdadeiramente antropofágicas – como, aliás continuam sendo hoje em dia aqui em São Paulo. Altamira era como uma prisão; Cachoeira era mais livre, no entanto persistia o rigor da educação missionária (KAYAPÓ, apud DARA, 2009, s/n).

Essa constante e intensa relação de opressão e de submissão vivenciada nas escolas-internatos por onde Edson Kayapó passou vai marcar toda a sua trajetória de educação secundária. Edson Kayapó enfatiza como esse tipo de relação, a que se submeteu, lhe deixou marcas e lembra:

Dois anos depois pedi nova transferência, agora para Petrópolis-RJ. Outro choque cultural: o Rio de Janeiro... Lembro quando conheci aquela cidade grande. Lá a dinâmica de trabalho dentro da escola também era mais amena, mas a vigilância e o controle dos nossos corpos e hábitos transformava a vida numa paranoia. Mas, acabou o segundo grau: acabou a relação com a Igreja! Apesar desse alívio, cheguei a quase esquecer completamente que era índio. Completamente! A discriminação era muito grande, eu negava em muitos momentos, o que era uma grande bobagem da minha parte – as pessoas próximas falavam que era ridículo, estava na minha cara. Nunca me propus a ir a psicólogos, nem sei se eles resolveriam, mas foi uma grande questão psíquica para mim. (Idem).

Somente o ingresso no curso de História faria emergir em Edson Machado Brito uma outra perspectiva de si mesmo. Os debates incitados nas aulas do curso de História e a sua entrada no movimento estudantil marcariam outros tempos, em que teve a oportunidade de repensar sua trajetória de vida e entender a violência histórica do Estado e da sociedade contra os povos indígenas no Brasil (BRITO, 2012).

Ao finalizar o curso de História, Edson Kayapó retornou ao estado do Amapá, onde atuou como professor no ensino básico e superior. De forma paralela, o historiador se envolveu, no Amapá, com movimentos ambientalistas, indígenas e sindicais. Em 2008, diante de constantes pressões dos tradicionais grupos políticos da região do Amapá, vai para São Paulo cursar mestrado em História Social, na Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP). Na sequência do mestrado, Edson Kayapó ingressa no Doutorado em Educação, História, Política e Sociedade na mesma Universidade.

Em São Paulo, Edson Kayapó se envolve no movimento indígena nacional e sua intensa e eloquente participação em fóruns, encontros e mesas redondas resultaram no seu reconhecimento como intelectual indígena. A partir daí, conquistou a confiança de importantes lideranças indígenas de todo o país.

Atualmente, Edson Kayapó é professor do Instituto Federal da Bahia e leciona em cursos técnicos e licenciaturas, além de ser coordenador do curso de Licenciatura Intercultural Indígena. Atuou na coordenação adjunta da Ação Saberes Indígenas na Escola (MEC/SECADI). Recebeu, em 2015, o prêmio “Medalhão Indígena”, pela Academia dos Saberes Indígenas e ganhou pela segunda vez o prêmio do 12º Concurso FNLIJ/INBRAPI Tamoios de Literatura, Fundação Nacional do Livro Infanto-juvenil. Possui vasta produção bibliográfica, entre artigos e livros, nos quais debate questões indígenas. Assim, Edson Kayapó se constitui como um intelectual indígena que coloca em debate assuntos pertinentes e de interesse das populações indígenas.

Quadro 7 – Produção de artigos e livros de Edson Kayapó, por ano, título, periódico, anais ou editora e local de publicação*

ANO	TÍTULO	PERIÓDICO/ANAIS/EDITORIA	LOCAL
2016	Das margens.	Nepan	Rio Branco, Acre
2015	Os Karipuna do Amapá e os desafios para a implantação da educação escolar indígena diferenciada na aldeia do Espírito Santo	Revista Ñanduty	Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS (Brasil)
2015	A fronteira setentrional brasileira: da História pós-colonial à formação de uma fronteira tardia	Edunifap	Universidade Federal do Amapá, Macapá. Amapá
2014	A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?	Mneme (Caicó. Online)	Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó – RN
2014	Memória da mãe terra.	Thydewa	Ilhéus
2013	Literatura Indígena e Reencantamento dos Corações	Revista Leetra Indígena	Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.
2013	Formação de professores: política, saberes e práticas.	Shekinah	Feira de Santana
2013	A literatura e os jovens	Global	Rio de Janeiro
2012	Da Escola Isolada Mista da Vila do Espírito Santo do Curipi à escola diferenciada entre os Karipuna: entrelaçamentos na história da educação escolar indígena.	Revista História Hoje	Universidade de São Paulo(USP), São Paulo
2011	Do lado de cá: fragmentos de história do Amapá	Açaí	Belém-PA
2010	Clevelândia do Norte (Oiapoque): tensões sociais e desterro na fronteira do Brasil com a Guiana Francesa	Escritas (Goiânia)	Universidade Federal do Tocantins, Tocantins
2009	O ensino de História como lugar privilegiado para o estabelecimento de um novo diálogo com a cultura indígena nas escolas brasileiras	Fronteiras (Campo Grande)	Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados – MS
2009	Antologia indígena	Secretaria de Estado da Cultura do Mato Grosso	Cuiabá
2009	A escola Karipuna da aldeia do Espírito Santo (AP): uma escola da resistência indígena na floresta.	Anais do XI Congresso iberoamericano da educação latino-americana. Ed. Quartet	Rio de Janeiro
2007	Considerações sobre o processo de independência no Grão-Pará	Revista da Associação Nacional de Pós-Graduandos (PUCSP)	São Paulo, SP

Fonte: Currículo Lattes

*Elaborado pelo autor

Edson Kayapó circunscreve o debate posto em suas produções dentro do campo da História da Educação Indígena. Este intelectual indígena se dedica à produção de pesquisas científicas que contribuam para divulgar e construir um olhar sem estereótipos sobre as populações indígenas as quais defende. Além das produções autorais, Edson Kayapó mostra-se um notável intelectual que participa de inúmeros eventos e entrevistas que o ajudam a divulgar seu pensamento intelectual indígena.

4.3.3 Gersem Baniwa

Cenário paradisíaco com riqueza de fauna e flora e belas cachoeiras de águas negras estas são características do lugar onde nasci em 1964, no Yanquirana Rendá (Sitio Jaquirana) [...] Lá eu vivi a minha infância, adolescência e juventude até os 30 anos de idade (LUCIANO, 2011, p. 14).

É assim que o indígena Gersem José dos Santos Luciano, também conhecido com Gersem Baniwa, apresenta o lugar onde nasceu, em 11 de julho de 1964, em São Gabriel da Cachoeira, estado do Amazonas, e onde cursou até a 3º ano do primário. Em busca da continuidade dos estudos dos filhos e fugindo da escassez de alimentos, seus pais vão para a sede do município.

Os anos de vida na aldeia foram marcantes. Acompanhava toda a atividade do meu pai com quem aprendi as coisas da vida baniwa, das lições morais, espirituais e as necessidades para a vida material e sociocultural. Frequentava todas as atividades comunitárias. Gostava de pescar, caçar, trabalhar na roça e produzir os materiais artesanais para minha mãe, utilizadas na produção de farinha e seus derivados (LUCIANO, 2011, p. 15).

Gersem Baniwa reconhece a importância de sua infância na aldeia, que contribuiu profundamente para a formação de sua personalidade e identidade. Lamenta por seus filhos, devido à intervenção missionária na localidade da aldeia, não terem a oportunidade de vivenciar as práticas de seu povo, seus rituais (LUCIANO, 2011, p. 15).

Aos 12 anos de idade aceitou o convite para estudar em uma escola missionária salesiana, que funcionava em regime de internato e onde pode acessar séries mais elevadas, permanecendo na instituição por nove anos (1975-1985), tendo permissão de voltar a sua aldeia

somente nas férias escolares. Gersem Baniwa experimentou no internato aquilo que ele define como “o lado cruel da vida do homem branco” (LUCIANO, 2011, p. 15).

Em 1983, Gersem Baniwa finaliza o ensino médio com 20 anos de idade e retorna à aldeia para atuar como professor. Após dois anos lecionando, Gersem Baniwa é convidado a compor a primeira Diretoria Executiva da Federação das Organizações do Rio Negro (FOIRN), na qual atuou como vice-presidente. O professor ativista indígena declara que em 1992 o ingresso na universidade aconteceu devido à necessidade de formação enquanto membro, em alguns casos dirigente, de várias organizações e instituições. Em 1995, formou-se em Filosofia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Seu intenso engajamento político como ativista o levou, em 1996, a ser eleito coordenador geral da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), para um mandato de dois anos, mas permaneceu somente por um ano e meio, pois logo em seguida foi convidado a ser dirigente da Secretaria de Educação de São Gabriel da Cachoeira (LUCIANO, 2011, p. 19).

Além da experiência como dirigente da FOIRN e da COIAB que totalizou 12 anos da minha vida, ainda atuei ativamente na criação e consolidação da Comissão dos Professores Indígenas da Amazônia e Roraima-COPIAR (atual Conselho de Professores Indígenas da Amazônia- COPIAM) e da Comissão de Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil (CAPOIB). (LUCIANO, 2011, p.20).

Em 1999 foi coordenador e gerente técnico do Projeto Demonstrativo dos povos Indígenas²⁹ (PDPI/MMA), permanecendo à frente da organização até 2003. A experiência adquirida no movimento político indígena estimulou Gersem Baniwa a dar continuidade aos estudos em nível de pós-graduação. No ano seguinte, deixa o PDPI para dedicar-se ao mestrado em Antropologia na Universidade de Brasília (UnB). Um ano após a conclusão do mestrado, ingressa no Doutorado em Antropologia na mesma universidade. Paralelamente, entre 2004 a 2008, Gersem Baniwa atua no Comitê Assessor do Projeto Trilhas de Conhecimento (LUCIANO, 2011, p. 20).

No início do segundo semestre de 2008, a convite do Ministério da Educação, assume a Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena na Secretaria de Educação Continuada,

²⁹O PDPI é um programa do governo brasileiro no âmbito do Ministério do Meio Ambiente, de apoio a projetos demonstrativos de iniciativas das comunidades indígenas da Amazônia Legal Brasileira (LUCIANO, 2011, p. 25).

Alfabetização e Diversidade (2008-2012). Torna-se membro do Conselho Nacional de Educação (2016-2019). Atualmente, é membro do comitê assessor do Fundo Brasil de Direitos Humanos e do Centro Indígena de Estudos e Pesquisas. Além disso, é professor adjunto da Faculdade de Educação e Diretor de Políticas Afirmativas da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Gersem Baniwa, além da extensa participação no movimento indígena brasileiro e de estar à frente de inúmeras instituições em prol das populações indígenas, possui larga produção acadêmica entre artigos e livros. Participa de eventos científicos como conferencista e congressista. Sua trajetória de vida no movimento indígena o tornou um expoente intelectual indígena.

Quadro 8 – Produção de artigos e livros de Gersem Baniwa, por ano, título, periódico ou editora e local de publicação*

ANO	TÍTULO	PERIÓDICO/EDITORIA	LOCAL
2014	Educação para manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro.	Contracapa	Rio de Janeiro
2013	Educação indígena no país e o direito de cidadania plena	Retratos da Escola	Brasília
2012	Olhares Indígenas Contemporâneos II.	Identidade Visual	Brasília
2012	Cenário Contemporâneo da Educação Escolar Indígena no Brasil	Textos do Brasil	Brasília
2010	Olhares Indígenas Contemporâneos	Supernova Design	Brasília
2010	Cultura e Meio Ambiente sob a Ótica dos Povos Indígenas.	Cultura e Pensamento - Juventude e Ativismo	Brasil
2010	Educação Escolar Indígena: Estado e Movimentos Sociais.	Revista FAEBA	Salvador, BA
2009	Indians in the Higher Education: a new challenge to the Indian and Indigenist organizations in Brazil.	Amazônida (UFAM),	Amazonas, UFAM
2009	A conquista da cidadania indígena como direito, pluralismo jurídico e o fantasma da tutela no Brasil contemporâneo.	Revista da Faculdade de Direito da FMP	Porto Alegre – RS
2009	To Dominate the System and Not to be Dominated by it.	Poverty in Focus - Indigenising Development	Brasília – DF
2008	Depoimento sobre o Rio Negro In: Visões do Rio Negro - construindo uma rede socioambiental na maior bacia de águas pretas do mundo	Instituto Sócio Ambiental	Brasília – DF
2008	Da Aldeia para a Universidade	Presença Pedagógica	Belo Horizonte

2008	Dilemas socioculturais dos povos indígenas contemporâneos.	Revista do Instituto Humanitas Unisinos	Porto Alegre/RS
2007	Juventude Indígena e a Escola.	Salto para o Futuro	SEED, Mec. ???
2007	Proposta Pedagógica: Ensino Médio e Sustentabilidade em Terras Indígenas.	Salto para o Futuro	SEED, Mec. ???
2007	Movimentos e políticas indígenas no Brasil contemporâneo	Tellus (UCDB)	Campo Grande – MS
2007	Autonomias Indígenas no Brasil: debates interculturais	Anais do X Reunião de Antropólogos Norte-Nordeste	Aracaju
2007	Escritos Indígenas	Tellus	Campo Grande: UCDB
2006	O Índio Brasileiro: O que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de Hoje.	MEC/SECAD MUSEU NACIONAL/UFRJ	Brasília
2004	O sonho de um Parlamento Indígena no Brasil	Índios e Parlamento	Brasília – DF
2004	Educação Indígena: cidadania e diversidade	abceducatio: a revista da educação	São Paulo
2003	História de Resistência.	História de Resistência.	Manaus/AM
2003	Uma lição de dedicação e luta	Porantim	Brasília/DF
1996	O Drama da Educação Escolar Indígena	Anais do I Simpósio dos Povos Indígenas do Rio Negro: Terra e Cultura	Manaus, AM

Fonte: Currículo Lattes.

*Elaborado pelo autor

A produção de Gersem Baniwa é extensa e se caracteriza por abordar a relação entre populações indígenas e educação a partir de um debate científico. A produção científica de Gersem Baniwa pode estar diretamente relacionada a sua atuação enquanto liderança política. Assim, diferente de outras destacadas lideranças que utilizam o texto literário como alternativa para descrever e apresentar as populações indígenas, esse intelectual tem no texto científico acadêmico sua principal forma de discurso.

Quadro 9 – Produção de capítulos de livros de Gersem Baniwa, por ano, título, periódico ou editora e local de publicação*

ANO	TÍTULO	PERIÓDICO/EDITORA	LOCAL
2012	A Gênese da Educação Escolar Indígena no Rio Negro - Um Processo Não Concluído.	Signorini Produção Gráfica	São Paulo
2012	Escola Cariamã	Signorini Produção Gráfica	São Paulo
2012	A conquista da cidadania indígena e o fantasma da tutela no Brasil contemporâneo.	UFMG	Belo Horizonte:
2012	Territórios Etnoeducacionais: um novo paradigma na política educacional brasileira.	Positiva	Brasília

2012	Os desafios da educação indígena intercultural no Brasil: Avanços e limites na construção de políticas públicas.	Pallotti	Porto Alegre
2012	Uma aventura entre a cruz e a espada que mudou a história: 20 anos de luta indígena no Rio Negro	Centro Nacional de Informação Ambiental – Cnia	Brasília
2010	As mudanças políticas indigenistas no Brasil	Editora Fundação Perseu Abramo	São Paulo
2009	O papel da universidade sob a ótica dos povos e acadêmicos indígenas	Editora UCDB	Campo Grande - MS
2009	Indígenas no Ensino Superior: Novo Desafio para as Organizações Indígenas e Indigenistas no Brasil.	Nexo Design	Curitiba
2008	Diversidade Cultural, Educação e a questão indígena.	Autêntica	Belo Horizonte
2008	Povos Indígenas e Etnodesenvolvimento no Alto Rio Negro	Contexto Fundação Carlos Chagas	São Paulo
2008	O Índio Brasileiro Hoje	Paralelo	Brasília
2008	Biografia Gersem Baniwa	Xapuri Editora	Formosa/GO
2006	Desafios da Escolarização Diferenciada	Instituto SocioAmbiental	São Paulo
2005	Violência contra a Criança e o Adolescente Indígena: Truculência e intolerância étnica	UNICEF Brasil	Brasília
2005	Proteção e Fomento da Diversidade Cultural e os Debates Internacionais.	Editora Casa de Rui Barbosa	Rio de Janeiro
2005	Um Olhar Indígena sobre a assistência técnica e extensão rural	Contra Capa	Rio de Janeiro e Brasília
2004	Educação: cidadania e diversidade - a ótica dos povos indígenas.	CNE/UNESCO	Brasília
2004	O Sonho de Um Parlamento Indígena no Brasil. Índios e Parlamentos.	INESC	Brasília
2004	Educação: cidadania e diversidade - a ótica dos povos indígenas.	Edições UNESCO Brasil	Brasília
2001	Desafios para execução de uma política municipal de educação escolar indígena	PROART	São Paulo

Fonte: Currículo Lattes.

*Elaborado pelo autor

Gersem Baniwa possui uma extensa produção autoral. Sua participação em diversas entidades indígenas contribui para que suas produções debatam questões diversas dentro da temática indígena. De maneira ampla, sua produção converge para os aspectos políticos, educacionais e etnoterritoriais que envolvem as populações indígenas brasileiras. Portanto, para construir seu pensamento, utiliza com frequência experiências e marcos que seu povo vivenciou.

4.3.4 Naine Terena

Descendente Terena por parte de mãe, Naine Terena de Jesus, mesmo não tendo nascido na Aldeia Limão Verde do Município de Aquidauana, nem no estado de Mato Grosso do Sul, sempre teve proximidade e facilidade de estar e dialogar com seu povo. Ainda que geograficamente distante da aldeia Terena, em seu núcleo familiar recebeu grande influência, tanto por parte de sua mãe, Terena, quanto por parte de seu pai, que era indigenista (NEGRÃO, 2013).

Naine Terena tem graduação em Comunicação Social pela Universidade Federal de Mato Grosso. Em 2004, inicia o mestrado em Artes na Universidade de Brasília (UnB). Segue os estudos na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) onde, em 2010, ingressa no doutorado. Retorna à UFMT em 2014 para o pós-doutorado. Essa doutora Terena tem usado sua formação para discutir o papel dos indígenas como protagonistas na educação e na comunicação. Assim, os trabalhos de Naine Terena estão vinculados à etnomídia, pois é defensora de uma apropriação cada vez maior por parte dos povos indígenas de todos os instrumentos de comunicação para a construção e confecção de narrativas próprias.

Atua como pesquisadora no Laboratório de Tecnologia, Ciência e Criação da UFMT e foi professora no Centro Universitário de Várzea Grande, Universidade Federal de Mato Grosso e na Universidade do Estado de Mato Grosso. Em 2014 iniciou o “Projeto Territórios Criativos Indígenas: arte e sustentabilidade”, que foi desenvolvido por meio de atividades de pesquisa e capacitação em quatro comunidades indígenas do Mato Grosso, com o objetivo de projetar estratégias de sustentabilidade e geração de renda geridas pelas próprias comunidades.

Para além dos trabalhos com foco em etnomídia e empreendedorismo dentro das aldeias, Naíne luta pelo cumprimento da Lei nº 11.645, de 2008, que prevê a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas brasileiras. Segundo ela, são poucas as instituições de ensino que tem cumprido a lei. “Nós temos um problema porque até mesmo os professores não passaram por uma formação específica pra dar esse tipo de conteúdo, os materiais didáticos são fracos. O professor não sabe como colocar essa temática dentro da sala de aula. Estamos lutando para que isso não se torne uma disciplina optativa [...]”. (TENÓRIO, 2016).

Naine Terena defende a implementação da lei e de uma formação coerente com a oferta desse conhecimento. O trabalho dessa indígena intelectual tem ajudado a denunciar as atrocidades sofridas pelo povo Terena, especialmente no Mato Grosso do Sul, pressionado pelo

latifúndio e pelo descaso dos governos estadual e federal, que contam com o apoio da grande mídia, a qual constantemente procura desmoralizar as causas indígenas. Essa intelectual indígena divulga, ainda, em página virtual do Facebook e no site “Notícias Indígenas”, matérias relevantes produzidas por diversos veículos e por ela mesma sobre indígenas. Destaca Jesus (2015):

Além de artigos e contos, Naine é também autora de textos teatrais. Atua como consultora e assessora de imprensa através da Oráculo Comunicação, educação e Cultura (M.E.I). No campo da literatura foi uma das organizadoras das duas edições da Feira do Livro indígena de MT, das Caravanas Literárias Mekukradjá nos Estados de São Paulo, Amazonas e Mato Grosso e é membro do Núcleo dos Escritores indígenas e Instituto Uka, entidade que visa dar visibilidade para a cultura indígena. Dentre as atividades em assessoria de imprensa estão o Encontro Nacional de Contadores de Histórias (2012), Temporada de Teatro Grupo Tibanaré (2012/2013), Lançamento do Vídeo sobre o escritor cuiabano (Membro da Academia matogrossense de Letras) Ivens Scaff (2013), Evento Novembro Negro (2009/2010). Atualmente é professora do curso de Comunicação Social - publicidade e propaganda e relações públicas da Universidade de Várzea Grande (MT). Tem artigos acadêmicos publicados e tem se dedicado a palestras sobre educação escolar indígena e também, a Lei 11.645/08. Foi avaliadora de obras para o PNBE Temático em 2013. Neste mesmo ano foi revisora dos cadernos do ETECUAB-UFMT. Organizou Seminários, eventos e workshops como a mesa redonda Teatro em MT - perspectivas (2013), o Seminário Observatório da Educação indígena (2013) e as oficinas, palestras. Para teatro escreveu e adaptou textos encenados pelo seu grupo, nos anos de 1998 a 2007. Entre os textos de sua autoria estão: Meu pai é um lobisomem (infantil), a última ceia (adulto), Pout-porri brasileiro (adulto). A contação de histórias Hararai'ti - baseada num mito Terena. (JESUS, 2015, p. 1-4).

Naine Terena é uma intelectual crítica que atua ativamente em muitas frentes. Além de defender as populações ameríndias em sua produção científica e cultural, está engajada politicamente com o bem-estar dos povos indígenas. Seu ativismo ultrapassa suas inúmeras produções literárias e científicas e se materializa no próprio discurso presente nas inúmeras entrevistas que vem cedendo a vários meios de comunicação.

Quadro 10 – Produção de Artigos e Livros de Naine Terena, por ano, título, periódico ou editora e local de publicação*

ANO	TÍTULO	PERIÓDICO/EDITORIA	LOCAL
2018	Cineclube e Inclusão: Relatos De Educadores De Cáceres - MT.	Revista de Educação, Língua e Literatura	Universidade Estadual de Goiás, Inhumas, Goiás.
2017	Ciberprofessores indígenas: narrativas	Tear: Revista De Educação, Ciência E Tecnologia	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio

	através das Tecnologias da Informação e da Comunicação		Grande do Sul (IFRS), Rio Grande do Sul
2017	Espacios-tiempos de la infancia Terena: del patio de casa a la escuela indígena	Revista Complutense Sociedad e Infancia	Universidad Complutense de Madrid, Espanha.
2017	Dança e Currículo: O Corpo Na Escola.	Anais do IX Seminário Internacional - As Redes Educativas e As Tecnologias	Rio de Janeiro
2017	Do Cineclube em Cáceres às Tecnologias na Escola Indígena Lutuma	Cadernos de Pesquisa	Universidade Federal do Maranhão, São Luís.
2017	Narrativas de Infâncias entre os Praticantes pensantes da Educação através do Projeto? Cinema, Infâncias E Diferença: Problematizando a Educação, o Cotidiano da Escola e o Currículo?	Educação em Debate (UFC)	Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
2015	Presença dos indígenas de Mato Grosso na internet e na produção de mídias: militância, sustentabilidade e memória.	Comunicação & Inovação	Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Paulo.
2015	Presença indígena no Facebook e a construção de narrativas.	Fronteiras e Debates	Universidade Federal do Amapá, Amapá.
2015	Memória da Mãe Terra.	Ed. Thydêwá.	Salvador, Bahia
2014	Sete anos.	Letra Indígena	Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.
2014	Três gerações.	Ed. Thydêwá.	Salvador, Bahia
2014	Descortinando as relações públicas em Mato Grosso.	Edições Vni / Associação Latino-Americana de Relações Públicas (ALARP) Internacional.	Salvador, Bahia
2012	Os índios gordos, o facebook e a identidade.	Letra Indígena – Ufscar	Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.
2012	O Redescobrimento do Brasil.	Letra Indígena – Ufscar	Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.
2007	Capítulo: Diari visual, mi vedono, ci vediano	Ed. Costa & Nolan	Milão
2007	O audiovisual e o ensino de história.	Editoria Universitaria	Cuiabá
2005	Diários Visuais - as mulheres Terena.	Coma – Coletivo do Mestrado Em Artes	Brasília

Fonte: Currículo Lattes

*Elaborado pelo autor

De modo similar aos demais indígenas intelectuais escolhidos, Naine Terena parte da experiência de seu povo para elaborar seu discurso científico de luta. Sua produção intelectual engloba a presença e a reapropriação das mídias entre as populações indígenas, as práticas corporais como forma de resistência e questões de gênero e indígenas.

As produções dos intelectuais indígenas, que elencamos nesta dissertação, apontam para perspectivas epistemológicas diversas, mas que pretendem, de modo geral, dar visibilidade aos anseios de algumas das populações indígenas brasileiras. É notório que as produções destes sujeitos intelectuais estão publicadas ou foram elaboradas como produções de alto impacto, pois atenderam aos critérios daquilo que se classifica como “trabalho científico/acadêmico” ou “trabalho intelectual” na academia.

Outro aspecto comum se refere à centralidade da temática abordada nessas produções. Apesar da formação diversificada entre os intelectuais indígenas, que têm suas produções acadêmicas analisadas nesta dissertação, os debates por eles propostos convergem para o fenômeno educacional.

Dessa maneira, cada autor/intelectual indígena, ao tratar dos fenômenos delineados em suas teses, parte de assuntos educacionais como temas basilares para expandir suas análises. Essa convergência ao tema educação, talvez seja decorrente da concepção que muitos indígenas possuem³⁰ sobre a reapropriação de um instrumento ocidental/colonial importante – a educação – como ferramenta para a luta contra a própria colonialidade.

³⁰ É possível encontrar nas narrativas dos autores, quer seja em suas produções acadêmicas quer seja em entrevistas, que a educação é uma ferramenta de luta contra a inferiorização e subalternização a que os indígenas são colocados.

5 O QUE DIZEM AS TESES DOS INTELECTUAIS INDÍGENAS BRASILEIROS SOBRE EDUCAÇÃO?

O acesso e a permanência de indígenas na educação superior têm contribuído para a existência de uma crescente produção acadêmica de autoria indígena. Essa produção compreende monografias, dissertações, teses, artigos, capítulos de livros, assim como livros, que são resultantes de diferentes etapas na formação superior. Esses textos apresentam temáticas relevantes de pesquisa e são “fruto de reflexões que os autores indígenas elaboram a partir de suas trajetórias e experiências de vidas densas e complexas” (PALADINO, 2016, p. 95). No entanto, tais textos não têm no meio universitário ou no mercado editorial a visibilidade necessária.

Segundo Paladino (2016), a produção acadêmica de autoria indígena, diferentemente da produção literária e da produção de livros didáticos, é pouco estudada enquanto gênero textual. Esta dissertação é uma das poucas que se propõem a analisar as produções autorais indígenas e se torna ainda mais específica por associar essa produção aos fenômenos educacionais estudados pelos autores.

Além disso, as produções acadêmicas analisadas nesta dissertação são oriundas de cursos de doutorado de universidades brasileiras, por isso, apresenta outro diferencial, haja vista que pesquisas desse tipo também têm sido pouco realizadas. As teses analisadas não estão concentradas em programas de pós-graduação de uma única área, embora pertençam predominantemente à grande área das Ciências Humanas, como os programas de Educação e Antropologia.

Obviamente, devido à natureza dos objetos, métodos e das teorias que norteiam cada produção, detectamos divergências no percurso delimitado pelo intelectual que a produziu, no entanto, podemos afirmar que essas teses têm em comum o interesse expresso de seus autores em estudar fenômenos educacionais, quer seja em suas localidades de origem étnica quer seja de forma mais ampla, no contexto nacional.

As teses analisadas são as seguintes: “A Educação Karipuna do Amapá no contexto da Educação Escolar diferenciada na Aldeia do Espirito Santo” de Edson Kayapó (BRITO, 2012); “Audiovisual na Escola Terena Lutuma Dias: Educação Indígena diferenciada e as mídias” de Naine Terena (JESUS, 2014); “A educação para o manejo e domesticação do mundo entre o ideal e o real: os dilemas da Educação escolar indígena no Alto Rio Negro” de Gersem Baniwa (LUCIANO, 2011); e “O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)” de Daniel Munduruku (MUNDURUKU, 2012). Esta última foi lida já na forma de livro.

Para descrever e analisar estas produções, utilizamos critérios correspondentes àqueles definidos por Paladino (2016), que, de maneira breve, analisou produções acadêmicas de autoria indígena, defendidas em programas de pós-graduação. Adaptamos estes critérios para que fosse possível fazer um debate diferente daquele efetuado por Paladino.

Em nossa análise consideramos a estrutura da tese, seu conteúdo e inferência para além do texto. Dessa forma, buscamos descrever e refletir sobre os seguintes itens: a) a forma como o texto está estruturado; b) as motivações apontadas pelos autores para cursarem a pós-graduação; c) as abordagens e temáticas desenvolvidas; d) as concepções expressas; e) a identidade; f) as críticas aos estereótipos sobre as identidades indígenas; g) a memória ancestral (cultural e individual).

Esses critérios também denominados por nós como eixos norteadores serviram para que pudéssemos aproximar pontos de debate comuns e divergentes entre os textos. Acreditamos que ao descrever e refletir sobre esses itens, podemos identificar a maneira como cada autor manifesta seu pensamento, marca sua identidade indígena, e encaminha seu debate.

5.1 ESTRUTURA DAS TESES

De acordo com Paladino (2016, p. 100), os autores indígenas na introdução de suas produções destacam seu lugar de lideranças. Assim, descrevem suas biografias e trajetórias, demonstrando os diferentes espaços que atuam, cargos que ocuparam e militância política ou religiosa que estiveram engajados. Nestas construções autobiográficas, Paladino diz reconhecer um traço moderno. Assim, considera que os indígenas que realizam pós-graduação são lideranças modernas, pois não assumem um perfil tradicional de prestígio e autoridade. As teses analisadas nesta dissertação, de igual modo, têm nas introduções a apresentação da vida e trajetória de seus autores.

Quanto à estrutura das produções acadêmicas de autoria indígena, Paladino (2016) nos aponta que não inovam em sua estrutura e formato, ou seja, seguem o mesmo padrão de qualquer outra produção acadêmica convencional. Da mesma maneira, as teses dos intelectuais indígenas por nós analisadas não apresentam estrutura e formato divergentes das analisadas por Paladino (2016) e apresentam a mesma estrutura canônica de qualquer outra tese.

Segundo Paladino (2016), a produção acadêmica de autoria indígena, em sua maioria, segue o seguinte padrão:

- a) Dedicatórias e agradecimentos: Deus está muito presente e costuma presidir os agradecimentos. Também se mencionam os parentes mais próximos. Os homens agradecem especialmente às mulheres (não aparece isso tão evidente nas mulheres pós-graduandas para com os maridos).
- b) Introduções: Quase todos começam descrevendo as trajetórias pessoais, enfatizando as contingências que os levaram a estudar na universidade e as estratégias para isso; e mostram o compromisso com alguma causa.
- c) Objetivos: A leitura dos trabalhos levantados permite entender que as questões que preocupavam os autores e que orientaram suas interrogações estão estreitamente vinculadas às suas trajetórias, seus campos de atuação profissional e militante, ou a processos que envolvem seus povos, nos quais eles são atores importantes, isto é, trata-se de um esforço de compreender questões que estão muito presentes no dia a dia dos autores.
- d) Marco teórico e discussão conceitual: O marco teórico varia segundo a área do programa de pós-graduação no qual o autor está inserido. No entanto, nos trabalhos analisados predominam discussões baseadas em teorias próprias das Ciências Sociais e da Antropologia em especial. Essas teorias são utilizadas para fundamentar ou jogar luz sobre as observações realizadas e são raros os casos que as questionam. (PALADINO, 2016, p.108-110).

Os trabalhos dos intelectuais indígenas Naine Terena, Gersem Baniwa e Edson Kayapó apresentam a mesma estrutura apontada por Paladino (2016). Apesar da produção de Daniel Munduruku estar em formato de livro, ela tem estrutura similar à estrutura das teses.

Acreditamos que a forma de apresentação dos trabalhos dos intelectuais indígenas no gênero tese é mais uma imposição a este sujeito para que lhe seja reconhecida sua intelectualidade, portanto, configurando-se como mais uma maneira de desrespeito com a lógica (não-ocidental) desse intelectual para a construção do conhecimento. Em contrapartida, a construção de uma produção nesse formato por um indígena permite a legitimação de sua *intelligentsia* e a desconstrução do estereotipo de sujeito incapaz de um pensamento abstrato e complexo.

Nas produções acadêmicas aqui analisadas são adotados os marcos teóricos das Ciências Sociais e da Antropologia.

Os conceitos presentes nessas produções e que norteiam o debate são: educação indígena, processos educacionais para e dos povos indígenas, apropriação e resistência, interculturalidade, conhecimentos indígenas/tradicionais e territorialidade. As teses analisadas nesta dissertação apresentam conceitos predominantemente sobre educação indígena, escolarização para e dos indígenas, aspectos estruturais, didáticos e pedagógicos da escola (para) indígenas, identidade indígena e subalternidade/resistência.

Os intelectuais indígenas abordam interessantes temáticas que possibilitam um diálogo entre indígenas e não indígenas, assim como uma discussão sobre produção de conhecimento e as repercussões que um olhar estereotipado ou colonizador impetra nas populações indígenas.

Contudo, antes de iniciarmos nossa análise dos pontos convergentes e divergentes nas produções acadêmicas oriundas de programas de doutorado, é importante expor – mesmo que de maneira sucinta – um panorama dessas produções para que o leitor possa situar-se.

5.2 PANORAMA DAS TESES ANALISADAS

Para as populações indígenas, a busca pelo acesso à pós-graduação está relacionada diretamente às formas de lutas que tentam encampar. Essas formas de luta são resistências a estereótipos, idealizações e a condições de subalternidade que são impostas aos sujeitos indígenas. Os indígenas que estão na universidade têm em sua maioria bastante clareza sobre os motivos que levaram povos indígenas inteiros a se submeterem a condições tão hostis. A seguir, então, descrevemos o que levou cada autor realizar seu estudo.

Daniel Munduruku se coloca como um ativista da cultura indígena no Brasil. Inevitavelmente, isso se reflete na sua produção acadêmica e literária. Sua produção reivindica um olhar não eurocentrado sobre a cultura das diversas populações indígenas do país. Em sua tese, defendida na Universidade do Estado de São Paulo, o escritor apresenta como motivação central a necessidade que sente em revelar a importância do movimento indígena brasileiro para a insurgência das populações étnicas do país.

Um dia decidi que colocaria minha formação a serviço do Movimento Indígena, sem abandonar a minha formação acadêmica e sem abrir mão do meu estilo literário e das minhas próprias articulações com o movimento. Foi dessa maneira que me tornei um indígena em movimento, com o propósito de compreender as diferentes facetas de atuação e encontrar meu lugar dentro de um movimento político capaz de responder de forma efetiva aos diversos estereótipos engendrados na mente da sociedade brasileira (MUNDURUKU, 2012, p. 18).

Edson Kayapó, por sua vez, busca sua religação com os povos e com uma identidade indígena e, por isso mesmo, seus trabalhos têm nisso sua motivação. Sua produção não analisa a população indígena da qual é originário – os Kayapó. Isso nos permite conjecturar que a sua trajetória de vida e o seu distanciamento desse povo colocam esse intelectual indígena como um sujeito de identidade indígena fragmentada, pois, embora seja Kayapó, desenvolve seus

estudos entre os Karipuna, povo com o qual desde a infância teve maior aproximação. Diante do contato que possui com a população Karipuna do Amapá, ele debate em sua tese as repercussões que a educação escolar indígena diferenciada causou nesse povo, tem assim como intenção apresentar os aspectos organizacionais dessa população que foram alterados pela educação escolar introduzida na vida desse povo na década de 1990. Sendo assim, a motivação por nós identificada na tese decorre da defesa do autor da população Karipuna, de críticas que estabelece às políticas do estado que desconsideram a cultura desse povo.

Gersem Baniwa aponta, logo na introdução, sua apresentação e suas motivações. Se em um primeiro momento, a formação superior lhe serviria para conseguir articular os anseios de seu povo com entidades nacionais, mais tarde, com a pós-graduação, num segundo momento serviu para enfrentar as formas coloniais de subalternidade. Sua tese é um estudo em defesa da escolarização para os povos indígenas. Pelo acesso à escola e à universidade, acreditava ser possível o enfrentamento da subalternização e da inferiorização.

A continuidade na formação acadêmica em nível de pós-graduação foi consequência dessa primeira experiência tanto no aspecto do gosto e da vontade de desvendar e conhecer mais o mundo branco quanto no aspecto das necessidades técnicas e instrumentais de empoderamento e qualificação das funções que fui assumindo dentro do movimento indígena e indigenista do país. Meus interesses nunca foram apenas de aprender e partilhar os meus conhecimentos, mas também de contribuir com processos de construção de políticas mais coerentes com os anseios indígenas, tendo participado intensamente de diferentes momentos e espaços de discussões e experiências de iniciativas nessa direção (LUCIANO, 2011, p.22).

Seguindo o mesmo percurso de valorização da cultura/povo indígenas e enfrentamento de impropérios a ele aplicado, Naine Terena apresenta como motivação promover a valorização do conhecimento indígena com vistas ao rompimento de ideias e pensamentos estereotipantes e idealizantes do povo Terena. A intenção da autora é demonstrar como a população Terena tem construído um mecanismo de divulgação, arquivamento e promoção de sua cultura por meio de recursos audiovisuais, que acabam por penetrar na escola. Isso nos permite inferir que a motivação da autora é divulgar essa população indígena desconstruindo idealizações e estereótipos.

A análise das motivações para a escrita das teses nos permite afirmar que, embora haja anseios próprios elencados por cada autor, há um ponto em comum entre eles: a defesa das populações indígenas, assim como a divulgação, proteção e insurgência dessas mesmas populações.

As teses levantadas abordam temáticas voltadas para questões indígenas. De modo mais particular, traçam discussões que estão relacionadas a seu próprio grupo étnico ou à perspectiva que este possui sobre determinado fenômeno.

Paladino (2016), quando analisa as produções acadêmicas indígenas, sinaliza que nenhum dos textos por ela levantados pesquisavam temáticas da sociedade não indígena envolvente. Essa autora também afirma que:

Embora alguns deles abordem assuntos vinculados às políticas indigenistas, às ações do Estado e das missões e às relações inter-étnicas com diferentes setores da sociedade brasileira, são poucos os que tentam compreender e explicar as lógicas, discursos e práticas desses agentes. (PALADINO, 2016, p. 110).

Essa afirmação de Paladino (2016) é ratificada em nossa pesquisa, pois as teses levantadas abordam temáticas indígenas sem exceção e seus autores têm um discurso que visa dialogar com um leitor não indígena. É perceptível também nas produções selecionadas, mais especificamente nas teses que não estão em formato de livro, que os autores partem da realidade de seu povo para construir suas explicações.

A tese que foi publicada em formato de livro, ou seja, a obra de Daniel Munduruku, é a única a fazer referência ao fato de que a análise por ele feita inicialmente envolvia seu povo, mas que no livro a perspectiva dessa etnia não se faria presente.

Constatamos, como ponto de ancoragem para a exposição dos debates expressos pelos intelectuais indígenas, a reafirmação de suas identidades indígenas. Nas teses, fica evidente a manifestação da *identidade indígena*, que é usada de maneira a dar visibilidade às identidades étnicas dos autores. Para Luciano (2006), a reafirmação da identidade indígena e a recuperação do orgulho étnico foram possíveis graças à “consolidação do movimento indígena, a oferta de políticas públicas específicas e a recente e crescente revalorização das culturas indígenas” (LUCIANO, 2006, p. 29). Sendo assim, ao adotar a identidade indígena como ponto de debate, de algum modo os autores analisados nesta dissertação procuram dar notoriedade à sua identidade étnica particular, ou seja, mesmo nem sempre sendo de forma explícita, afirmam-se, Terena, Kayapó, Munduruku e Baniwa.

Dessa maneira, identidade indígena é compreendida por nós como a “autoidentificação do sujeito indígena, decorrente do laço de pertencimento que o liga ao seu grupo étnico e, concomitantemente, o reconhecimento pelo grupo de que essa pessoa é um dos seus”

(WAGNER, 2018, p. 125), mas, também, a associamos à distinção de um determinado grupo que possui sentimento de origem comum. Aliás, é esse sentimento de origem comum que podemos identificar nas teses como predominantes na construção do diálogo posto pelos intelectuais.

As temáticas que envolvem as pesquisas são de natureza diversa. Daniel Munduruku aponta para a importância do movimento indígena brasileiro para a insurgência dos povos. Edson Kayapó aborda a inserção da educação indígena entre o povo Karipuna como fator de transformação de sua organização social. Gersem Baniwa e Naine Terena constroem seu discurso a partir de experiências educacionais que podem colaborar para a valorização e formas de resistência indígena.

Os textos das teses apresentam concepções diversas, ainda que sobre o mesmo fenômeno. As concepções expressas em sua escrita doutoral, ou melhor, na tese, estão diretamente ligadas à trajetória de vida de seus autores. Independentemente de sua escolha temática, todas as produções levantadas por nós apresentam como traço comum a relação educacional com seus objetos de análise e seus sujeitos.

Daniel Munduruku, por exemplo, embora debata o movimento indígena brasileiro, propõe-se a revelar o caráter educativo circunscrito nesse movimento. Então, salienta como dentro dos movimentos indígenas é possível se educar para lutar pelas demandas indígenas.

Por sua vez, Edson Kayapó, apesar de enfatizar as repercussões das políticas integracionistas, mais pontualmente na educação escolar para os Karipuna do Amapá, descreve não só a transformação da organização social, como também a apropriação desse povo por um modelo de educação que esteja mais alinhado com os seus anseios.

Gersem Baniwa é, talvez, um dos intelectuais indígenas que mais deixa evidente em sua tese a relação de seu estudo com o tema “educação”. O autor evidencia como a educação e a escolarização contribuem para práticas de resistência e de enfrentamento. Pondera ainda que, embora a educação seja uma “ferramenta de colonização dos brancos”, ela pode ser apropriada pelas comunidades indígenas para a superação da subalternidade.

Já Naine Terena, ao dialogar sobre a inserção das mídias audiovisuais na aldeia Limão Verde, comunidade de sua origem étnica, revela os modos de apropriação destas pelos Terena. Apoiase no processo educacional como fator de estimulação de uso dessas mídias. Por isso, descreve o processo de contato com as ferramentas midiáticas e o modo como estas foram introduzidas na sala de aula da escola em que realizou sua pesquisa de campo.

O exposto sobre as temáticas e a relação com Educação nos permitem inferir que as teses, mesmo aquela publicada em forma de livro, convergem seus debates em algum momento para a explicação de como a educação ou a escolarização podem influenciar e promover o olhar sobre questões indígenas, seja para salvaguardar uma memória ancestral seja para valorizar a cultura indígena, ou ainda para estimular e construir formas de revidar contra impropérios ou subalternidades infligidas às populações indígenas.

5.3 FENÔMENOS EDUCACIONAIS E O PENSAMENTO DOS INTELECTUAIS INDÍGENAS NAS TESES.

“O que você veio fazer na sala de aula?” é o título desta dissertação por acreditarmos que expressa com maior precisão o que as teses analisadas tentam abordar, inclusive, essa frase foi retirada e adaptada da tese de um dos intelectuais indígenas, no entanto, identificamos que esta mesma frase ecoa nas demais teses.

O questionamento que dá título a esta dissertação foi, em nossa perspectiva, feito inúmeras vezes aos intelectuais indígenas que produziram as teses que analisamos. Obviamente, as respostas dadas por esses intelectuais apresentam pontos comuns e divergentes. Por sua vez, este questionamento sinaliza como a presença indígena na escola ou universidade ainda incomoda.

Dessa forma, ao buscarem responder esta pergunta, seja para si mesmo ou a outros, os indígenas intelectuais declaram em suas teses os processos pessoais, acadêmicos e profissionais que percorreram. Inevitavelmente, na busca por responder ao leitor esta pergunta, esses intelectuais apontam para a identidade indígena como algo que foi colocado a prova e insistentemente estimulada a ser negada.

Nas teses, invariavelmente, percebemos que todos os intelectuais enfatizam a própria experiência para descrever como a identidade indígena tem sido subalternizada e silenciada, bem como, dissertam sobre como esta identidade é usada como justificativa para a manutenção da dominação e/ou insurgência dos povos indígenas.

É evidente que essa subalternidade e silenciamento aplicados às identidades indígenas não é um fenômeno recente. Desqualificar a identidade indígena é outra estratégia engendrada pela colonialidade para negar-se também a identidade Baniwa, Terena, Kayapó, Mundurucu etc. Segundo Luciano (2006) essa natureza desqualificadora e pejorativa dada à identidade indígena incidiu sobre muitos sujeitos indígenas que negavam e reprimiam sua identidade étnica particular.

Outro aspecto que consta nas teses diz respeito ao acesso à escola e aos modelos de educação escolar indígena no país. A escola e a educação oferecida por ela, segundo as teses analisadas dos intelectuais indígenas, demonstra que para superar a visão subalternizante atribuída à identidade indígena os povos indígenas têm creditado à educação escolar indígena a esperada mudança de concepção sobre seus povos. Os pensamentos expressos pelos intelectuais indígenas em suas teses convergem para a importância da educação escolar indígena como ferramenta de enfrentamento às investidas colonizadoras.

Devido aos debates suscitados pela importância da escola entre as populações indígenas e como ela pode ajudar a superar as estratégias de dominação impostas, as teses incidem também em apresentar concepções de educação escolar indígena, bem como os fenômenos resultantes desse acesso à escolarização em diversos níveis.

Consequentemente, ao expressarem suas concepções e os fenômenos da educação escolar indígena, os autores trazem os principais desafios e limitações identificados para que esta aconteça a contento e seja de fato uma educação desejável pelas populações indígenas. Mesmo com as particularidades de cada povo, as teses delineiam como principais problemas fatores estruturais e pedagógicos.

Além disso, dissertar sobre educação escolar indígena, nas teses dos intelectuais indígenas, resulta em estabelecer comparações sobre como ocorre a educação escolar indígena em paralelo com a educação da tradição indígena ou ainda se mostra um caráter de complementariedade entre ambos os tipos de educação. Por isso, de igual modo, os intelectuais indígenas apresentam em suas teses concepções e fenômenos sobre educação da tradição indígena.

Por conta do caráter diversificado de objetos, métodos, técnicas de análise e da concepção discursiva, as teses apresentam peculiaridades e debatem sobre questões específicas que estão, obviamente, correlacionadas ao debate principal de suas teses.

Em síntese, podemos afirmar que as teses analisadas nesta dissertação debatem temáticas voltadas para a identidade indígena, o pensamento indígena sobre a educação escolar indígena, bem como suas repercussões, concepções e fenômenos de educação escolar indígena e de educação da tradição indígena, além de destacar os desafios e limitações da educação escolar indígena e, de maneira adicional, sobre questões outras que concernem aos objetos por eles analisados.

5.3.1 Identidade Indígena: a ênfase na própria experiência

Identidade e pertencimento étnico são conceitos dinâmicos de construção coletiva, social e individual. De acordo com Cunha (1994, p. 121) “pode-se entender a identidade como sendo simplesmente a percepção de uma continuidade, de um processo, de um fluxo, em suma, uma memória”. A identidade indígena foi, graças ao movimento indígena, reconstruída como uma qualidade e seu termo foi reapropriado.

Se antes ter uma identidade indígena significava pertencer a um grupo de “selvagens”, “desqualificados”, “primitivos” e era motivo de vergonha, atualmente, como afirma Oliveira (2006), a auto-afirmação da identidade indígena passou a ser uma regra de aceitação e pertencimento, motivo de orgulho e de valorização daquilo que esse autor definiu como um “nós tribal”. Rejeitamos, no entanto, este último termo, preferimos a ideia de identidade indígena conforme define Daniel Munduruku (2012), isto é, como “consciência nacional pan-indígena”.

Salientamos que ao falar de identidade indígena não estamos nem queremos reforçar a concepção de uma identidade genérica, mas sim, como afirma Luciano (2006, p.40), “uma identidade política simbólica que articula, visibiliza e acentua as identidades étnicas de fato, ou seja, as que são específicas”. Nesses termos, acreditamos que a identidade indígena possibilita a visibilidade da identidade étnica particular permitindo marcar a diferença entre um grupo específico, com características distintas, mas que compartilham origens comuns, sem anular a especificidade de outros.

O processo colonizador impôs aos povos indígenas o contato com inúmeros instrumentos, instituições e mecanismos coloniais que impactaram diretamente na maneira como esses indígenas os assimilariam e os utilizariam para a própria sobrevivência de si e de seus grupos. Esperava-se com essa imposição colonial que os indígenas negassem ou “esquecessem” sua origem étnica e sua identidade indígena, para que se tornassem apenas “cidadãos brasileiros”.

O contato dos povos indígenas com outras populações, principalmente com o colonizador, incidiu, para Munduruku (2012), na transfiguração étnica que foi, para este intelectual indígena, responsável pela insurgência desses povos. Por isso, em sua tese Daniel Munduruku aponta que o conceito de transfiguração étnica possibilitou maior consciência de uma identidade indígena, pois, permitiu aos povos perceberem com maior clareza o que estavam enfrentando. Munduruku reconhece que esse processo de transfiguração étnica foi um

dos principais motivos de “aniquilação” de muitos povos indígenas, mas, considera que graças à inventividade de outras populações indígenas, que estavam em contato constante com a sociedade nacional, “colocou-os em situação de enfrentamento, o que, às vezes, culminou no processo de convivência, que, se não lhes tirou a identidade étnica, fez com que a tivessem que ocultar em nome da própria sobrevivência” (MUNDURUKU, 2012, p. 39).

Ser indígena não foi, nem é uma condição fácil de suportar. Historicamente, muitos são os vieses de interpretação do que sejam esses sujeitos. Entre as ciências que tentaram definir o que é ser indígena ou ser índio³¹ temos a Antropologia, que inicialmente adotava o critério biológico, abandonado por sua inoperância, passando a assumir o modelo cultural como parâmetro definidor (MAHER, 1996).

Há também a definição elaborada na Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais em Estados Independentes e a do Estatuto do Índio que, grosso modo, consiste em denominar indígenas àqueles que se autodeclaram e que possuem consciência de sua identidade indígena, bem como os que possuem reconhecimento dessa identidade por parte de seu grupo étnico.

Mesmo com os avanços das ciências, ainda hoje, no imaginário de muitas pessoas *ser indígena* é sinônimo da “marca do que falta”. Estereotipadamente, o indígena, para muitos, ainda representa um ser sem civilização, sem cultura, incapaz, selvagem, preguiçoso, traiçoeiro etc. Para outros, de concepção romântica, o indígena é o “bom selvagem”, protetor das florestas, símbolo da pureza, quase um ser como o das lendas e dos romances” (LUCIANO, 2006).

Daniel Munduruku afirma em sua tese que:

[...] até o final da década de 1950, o termo índio era desprezado pelos povos indígenas brasileiros. Esse desprezo era provocado pela visão distorcida que a sociedade brasileira tinha a respeito do “índio”. Para ela, os povos originários eram um estorvo ao desenvolvimento do país, que ficava parado por conta da presença indígena em seu território. (MUNDURUKU, 2012, p. 44-45).

³¹ Daniel Munduruku defende o termo indígena no lugar de índio. Para ele, índio é um termo pejorativo, que gera uma imagem distorcida das populações indígenas, que generaliza uma diversidade de povos, com identidades próprias. Em contraposição ao termo índio, “indígena quer dizer originário, aquele que está ali antes dos outros”. (Entrevista de Danil Munduruku concedida à BBC News. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/19/dia-do-indio-e-data-folclorica-e-preconceituosa-diz-escritor-indigena-daniel-munduruku.ghtml>. Acesso em: 21/04/2019.

Esse discurso posto por Daniel Munduruku ainda hoje é utilizado por muitas autoridades constituídas nacionalmente. Dessa forma, o projeto desenvolvimentista (que mata, polui e degenera a natureza) não pode ser efetivado por conta da presença desses sujeitos que defendem seus territórios e suas formas próprias de se relacionarem com o mundo.

Dessa forma, ser indígena, segundo Munduruku (2012), sempre foi ser um estorvo ao desenvolvimento do país. Isso, obviamente, decorre da percepção distorcida que se tinha dessas populações e por considerar que a presença desses povos era o motivador da estagnação do desenvolvimento. É importante destacar que o termo “índio”, ou melhor, indígena, foi sendo reapropriado como forma de luta e de resistência cultural. Para Munduruku, essa nova concepção de valorização do que é ser indígena emerge com o movimento dos povos indígenas.

Nesse sentido, Luciano (2006) afirma que os povos indígenas consideraram que se fazia necessário manter, aceitar e promover a denominação genérica como uma estratégia de unir, dar visibilidade e fortalecer a luta de todos os povos originários.

Em sua tese de doutorado, embora não aborde sua própria experiência com a sociedade não-indígena, Munduruku coleta outras falas indígenas que ratificam como a vivência enquanto o sujeito indígena é visto e quais os processos de negação étnica tiveram que vivenciar e como os superaram.

Entre os relatos coletados por Daniel Munduruku, consta o depoimento de Moura Tukano, que demonstra com sua experiência como a identidade indígena estava marginalizada, em seu relato afirma que:

[...] um dia um superior se aproximou e perguntou: “você é índio?”. Respondi: “sim, sou do grupo Tukano”. E me observando com firmeza e de forma preconceituosa disse: “Olha, rapaz, entenda bem o que vou lhe falar, a partir de hoje você não é mais índio, você é brasileiro esqueça de ser índio, eu não quero mais ouvir a história de índio” (MUNDURUKU, 2012, p. 136).

O relato de Moura Tukano não é o único que demonstra a discriminação sofrida por indígenas. Na tese de Daniel Munduruku podemos encontrar outras vozes indígenas rememoradas por sujeitos humilhados por sua identidade indígena. Segundo Munduruku (2012, p. 158), Marcos Terena, outro sujeito indígena que sofreu diante do contato com a sociedade não-indígena, afirma que “você começa a sentir vergonha da sua origem, da sua língua, das suas tradições e, o mais grave, até mesmo a esconder isso, diante da discriminação, do preconceito”.

Muitos indígenas só constatavam e reconheciam sua identidade indígena em contato com as sociedades não-indígenas. Por isso, como disserta Luciano (2006), por muito tempo muitas foram as nomenclaturas utilizadas para se fazer referência ao indígena, entre elas, o termo “cabloco” na Amazonia que foi utilizado para negar as identidades étnicas daqueles que não queriam ou não podiam se identificar como indígenas, um tipo de identidade intermediária ou de transição de um suposto estado de inferioridade (indígena) a um estado superior (homem branco).

Outro intelectual indígena que sentiu na pele a discriminação devido a sua condição identitária foi Edson Kayapó. Em sua tese, ele relata que:

No intervalo entre minha saída da Amazônia para estudar em Petrópolis e minha entrada no curso de História, vivenciei o preconceito daqueles que me identificavam como índio, o que me confundia, afinal fui educado para não ser índio e aprendi que as formas de vida indígena não eram adequadas no “mundo civilizado”. Os missionários tinham me convencido a renegar minha condição indígena, mas agora todos percebiam em mim traços indígenas evidentes, tanto na minha forma de expressão e comportamentos, quando nas minhas características físicas, típicas dos povos indígenas da Amazônia. (BRITO, 2012, p. 13).

A fala de Edson Kayapó, ao descrever o preconceito vivenciado, reforça que mesmo com a “negação” de sua identidade indígena não foi considerado como um “cidadão brasileiro”. Essa dificuldade enfrentada por Edson Kayapó também foi a realidade de muitos indígenas Terena, da Aldeia Limão Verde, como consta na tese de Naine Terena. Em sua produção acadêmica, ela destaca que a identidade indígena do seu povo foi, muitas vezes no âmbito da sociedade não-indígena, posta à prova. De acordo com Naine Terena de Jesus (2014):

Os relatos recolhidos nas entrevistas com os professores Terena demonstram as dificuldades encontradas por cada um ao estudar e entrar em contato mais direto com a sociedade não-indígena, que mesmo estando tão próxima da aldeia Limão Verde, apresentava e apresenta ainda, muitos estigmas com relação aos indígenas [...] Numa observação particular, dou destaque ao que considero como “invisibilidade” dos Terena diante dos não-indígenas, já que podemos constatar que muitos dos moradores não-indígenas da cidade pouco sabem e pouco procuram saber acerca das aldeias e dos seus moradores.[...] Outro fator que pode influenciar nesse distanciamento pode ser relacionado ao estado de Mato Grosso do Sul, tido como sendo o mais anti-indígena do país, por não apresentar uma flexibilidade e facilidade de negociação quando se trata de questões indígenas (JESUS, 2014, p. 84-86).

Naine Terena aponta que embora os Terena estejam muito próximos dos não-indígenas, estes indígenas ainda percebem o quão difícil é estudar fora da aldeia, pois ainda há muito preconceito e estereotipização dos sujeitos indígenas. Ela considera isso como fruto de uma invisibilidade sofrida pelos indígenas, decorrente do pouco ou nenhum conhecimento dos não-indígenas sobre os costumes, cultura de seus vizinhos Terena. Essa situação de invisibilidade para ela é reforçada pelas ações do Estado, isto é, pela ausência delas quando se tratam de questões indígenas.

A invisibilidade é, segundo Gonçalves (2007, p. 84-85), “um processo multidimensional (psicológico, social, econômico, político e cultural) em curso em nossas sociedades contemporâneas”, que interfere negativamente nas relações intersubjetivas públicas e cotidianas, causando, frequentemente, conflitos. Já para Fernandes (1993, p. 15 apud REZENDE, 2003, p. 25), o preconceito aplicado contra indígenas “é baseada em estereótipos, ou seja, ideias falsas, que igualam e colocam sob um mesmo rótulo um número de situações diversas”.

No que tange aos povos indígenas, ao se diluir as identidades indígenas em um índio genérico e ao preconcebê-lo dentro de uma perspectiva pejorativa ou romântica, está-se reduzindo a capacidade que estes povos tem de existir na modernidade. Existir, então, consiste em se tornar visível, pois existir é fazer parte do mundo e assumir um valor (MACHADO, 2017).

Os depoimentos arrolados aqui demonstram que assumir uma identidade indígena tem suas complexidades, no entanto, não assumir essa identidade como “carta de apresentação”, também incorre em desqualificações, pois, embora o sujeito possa dominar todas as ferramentas, saberes e mecanismos do mundo não-indígena, sua aparência fenotípica e traços culturais quando não assumidos explicitamente, colocam o indígena como alguém que quer “parecer” com o homem não-indígena, negando-se a si mesmo.

Esse indígena com uma identidade “deslocada” ou “transfigurada”, segundo Gersem Baniwa, é denominado como “índio genérico”, como um sujeito “sem lugar, cuja indianidade, inscrita no seu corpo, mas não na sua cultura, passava a ser um signo negativo e pejorativo ao mundo dos brancos, no qual ele se inseria sempre por baixo e subalterno” (LUCIANO, 2011, p. 246).

Por sua vez, a concepção de “índio genérico” é uma maneira de diluir a identidade étnica, essa concepção terminológica, como descreve Luciano (2006), teve sua criação a partir de um erro náutico. Para esse autor, essa concepção genérica do indígena incorre em

subalternizar e invisibilizar características particulares de ser e estar no mundo. No entanto, aceitar esta concepção serviu para fortalecer o movimento de unicidade entre indígenas na busca de mudanças no cenário nacional.

Nos parece que há para Gersem Baniwa, um entrelaçamento entre “índio genérico” e “índio citadinos”, isso porque esse último, graças ao movimento indígena e ao atual sentimento de reafirmação da identidade indígena, mesmo não estando associados a um grupo étnico específico, nem conseguindo identificar seu grupo de origem, se autodeclaram indígenas. Para Chaves e Ronco (2012), com esse fenômeno surge e é vivenciada uma identidade indígena baseada na ideia de pertencimento a uma “raça” indígena e não somente a um grupo étnico.

Gersem Baniwa nos afirma que os indígenas que transitam entre os dois mundos – ou aqueles que embora tenham ascendência indígena e sua indianidade em evidência no corpo, mas, que não possuem hábitos culturais como os idealizados pelos brancos – são denominados “índios genéricos”, pois, apesar de terem origem indígena, por possuírem hábitos não-indígenas ou características físicas, não são assim considerados. Essa denominação serve, sobretudo, para tornar ilegítimo o discurso indígena e desqualificar o lugar de fala.

No que tange à construção da identidade indígena, para Daniel Munduruku (2012):

[...] a identidade é construída em relação de intersubjetividades organizada como forma de concretizar e atualizar a memória social [...] É uma construção que acontece à medida que povos diferentes vão vivendo situações novas e percebem elementos comuns no seu modo de ser [...] não é preciso assumir uma identidade, mas torna-la visível dentro do contexto social brasileiro.

A descoberta da identidade pan-indígena e o consequente emprego político do termo índio acontecem no exato momento em que os líderes indígenas se percebem – a si e aos demais – sujeitos de direitos. (MUNDURUKU, 2012, p. 48.)

O entrelaçamento das subjetividades na construção e atualização da memória social e coletiva se dá pelo contato entre diferentes povos à medida que estes vão vivenciando situações que os permitam constatar semelhanças e diferenças entre seus grupos étnicos. No entanto, isso fortalece uma identidade étnica que, como demonstra Munduruku (2012), não precisa ser assumida, mas visibilizada. Essa visibilidade, para o intelectual Munduruku, foi permitida

dentro do Movimento Indígena, quando os líderes indígenas descobriram sua identidade pan-indígena, reapropriaram-se do termo índio e se viram como sujeitos de direitos indígenas.³²

De igual modo, Gersem Baniwa acredita que o contato com outras subjetividades permitiu aos povos indígenas a reconstrução de modos próprios de conceber-se no mundo.

[...] mesmo diante de um processo colonial repressor e negador de identidades que tentou apagar a memória ancestral coletiva dos povos indígenas, as novas marcas diacríticas da cultura pós-contato foram sendo apropriadas e ressignificadas, reconstruindo e reatualizando cosmologias próprias, o que revela dinamismo indígena frente às mudanças bruscas impostas pelo colonialismo e capacidade de constante reavaliação das estratégias de contato (LUCIANO, 2011, p.89).

O processo colonizador mesmo com toda sua força opressora e marcas abissais pós-contato sofreu reconstruções e ressignificações pelos indígenas. As marcas pós-contato têm sido constantemente reconstruídas e atualizadas pelos povos indígenas e são agregadas às suas cosmologias, possibilitando, concomitantemente à elaboração de estratégias de luta, insurgência e ressignificação do contato.

Gersem Baniwa defende, em sua tese, ainda, que transitar entre dois mundos não inviabiliza ao indígena possuir uma identidade indígena, pois acredita que:

As culturas e as identidades tradicionais continuarão dando sentido e base espiritual a esta caminhada cósmica, mas, o bem-estar, o bem viver e a felicidade dos indivíduos e grupos nos tempos pós-contato estão confiados à possibilidade de acesso e apropriação de técnicas e tecnologias do mundo moderno (LUCIANO, 2011, p.339).

Sendo assim, conforme Baniwa (2009), o indígena ao desejar o bem viver e o bem-estar não estará negando sua cultura ou identidade tradicional, ou seja, sua identidade indígena, outrossim, estará incorporando a ela maneiras alternativas e condizentes com o tempo cronológico em que este sujeito se encontra. Dessa forma, a incorporação de aspectos da cultura

³² Graças ao movimento indígena, a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, assegurou aos indígenas do país o direito de permanecerem com suas línguas, culturas e tradições (BRASIL, 1988). Isto promoveu todo um debate, que gerou documentos legais, sobre uma educação escolar a ser processada às populações indígenas com base nas suas afirmações étnicas e culturais. A partir de então, tornou-se a escola indígena um importante instrumento contra a cultura da assimilação e da integração, como pode-se constatar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996)

da sociedade não-indígena na vida do indígena configura-se como modo de manutenção e sobrevivência de seu povo.

Na atualidade, as populações indígenas – ao se apropriarem dessas ferramentas, mecanismos e instituições, que lhes foram impostas e não pertencem originalmente ao mundo indígena – elaboraram formas alternativas de sobreviver, manter-se e insurgir.

É interessante ainda constatar que em todas as teses, quando se pondera ou debate sobre a identidade indígena, os intelectuais por nós analisados enfatizam como as instituições ocidentais têm importante contribuição na elaboração de um despertar de consciência da identidade indígena. O destaque, em sua maioria, é dado às instituições escolares que acreditam que a escola e a universidade, ainda que não reconheçam e respeitem efetivamente a presença indígena, possibilitam aos indígenas que por elas foram escolarizados desenvolver, a partir dos conhecimentos por eles apropriados, uma estratégia de luta e resistência para a manutenção e sobrevivência dos seus povos.

Portanto, nessa perspectiva, no que tange à apropriação das instituições escolares pelos indígenas, Gersem Baniwa considera que

Nesse caminho sócio-histórico, a escola foi escolhida como o principal instrumento de trabalho e de luta, por meio da qual querem garantir condições de comunicabilidade com o mundo dominante (língua portuguesa e/ou outras línguas), conhecer o funcionamento da sociedade dominante (para o manejo da relação) e para apropriar-se dos instrumentos úteis da sociedade dominante, principalmente os instrumentos de poder, dos quais, os saberes da escola, fazem parte. (LUCIANO, 2011, p. 339).

Este pensamento também está presente na tese de Naine Terena, que disserta sobre a estrutura social e sobre os aspectos culturais do povo terena, declarando que a escola associada à utilização do audiovisual tem sido um espaço de “resgate” e “preservação” da memória ancestral. Isso permite um sentimento de pertencimento e de consolidação de uma identidade indígena.

Naine Terena (2014) observa que a escola ao utilizar o audiovisual busca a preservação da memória do povo terena:

Identifiquei muito esse discurso entre os indígenas mais idosos e lideranças durante os registros reunidos através desta pesquisa. Existe a aprovação por parte dos realizadores e membros das comunidades, para a inserção dessas tecnologias nas aldeias, “pois acreditam que são utilizadas com o intuito de

valorização e preservação da memória dos grupos” (caderno de campo, 2010). (JESUS, 2014, p. 116)

Os relatos de Gersem Baniwa e Naine Terena reforçam que a escola tem sido utilizada para a elaboração de estratégias de manutenção e sobrevivência dos povos e de suas identidades indígenas. Entretanto, há um inquestionável paradoxo na utilização da escola como espaço de construção de formas de lutas e contra a hegemonia.

Para Bergamaschi e Medeiros (2010), desejar a educação escolar em todos os níveis significa dominar seus códigos para a manutenção de seus povos, por meio de um processo intenso de diálogo com a sociedade nacional. Segundo as mesmas autoras, a escola

Possibilita o contato com conhecimentos e saberes do mundo não indígena, tornando-o mais compreensível, e permite que, de posse desses novos instrumentais, os povos indígenas possam lutar por seus direitos de forma mais simétrica, apreendendo o sistema de vida ocidental, mas mantendo e afirmando seus modos próprios de educação”. (BERGAMASCHI, MEDEIROS, 2010, p. 60-61).

A escola entre indígenas, apesar de atualmente ser utilizada como um espaço de reafirmação identitária, é também um espaço que pode estar a serviço da colonização. Diante desse posicionamento, Daniel Munduruku fez uma análise do pensamento dos líderes indígenas, em que se pode encontrar a seguinte afirmativa:

Como todos [os líderes entrevistados] tiveram passagem pela escola formal [...] eu os via como vítimas do processo colonial e de seus processos de violação identitária, da subalternização a que foram submetidos, da desvalorização cultural engendradas nas suas comunidades através das políticas indigenistas de extermínio, assimilação ou incorporação à sociedade nacional. Ao mesmo tempo, percebia-os como “testemunhas insurgentes de todo esse processo de sujeição e morte” (CARNEIRO, 2004, p. 153). (MUNDURUKU, 2012, p.74).

Salientamos que para Daniel Munduruku a escola pode ser um espaço de violação do sujeito indígena, no entanto, constata que mesmo estando submetidos à opressão ocidental dentro desse ambiente, os indígenas por ele entrevistados mostravam-se como seres insurgentes e desconfortáveis com a condição na qual tinham sido colocados.

Gersem Baniwa, em sua tese, reflete que a primeira lição que tirou de sua experiência escolar foi que “não importa qual seja a escola, sua ideologia, sua pedagogia, sua filosofia, ela pode sempre ser útil e aproveitável de algum modo para a luta. É evidente que se a escola for anticolonialista, indígena, autônoma, diferenciada e intercultural, será sempre melhor” (LUCIANO, 2011, p. 35).

Segundo Meliá (1999, p. 11), “no processo de educação escolar dos indígenas a perda da alteridade e a dissolução das diferenças são sentidas como ameaças reais, prementes e iniludíveis”, que estão diretamente, ou até exclusivamente, associadas com a escola, pois esta seria uma instituição de produção de generalizações e uniformidade. Isso significa crer na passividade dos povos indígenas diante dessa instituição, não reconhecendo a capacidade que estes possuem de interferir e propor suas próprias maneiras de educar nesses espaços.

Na mesma direção, Baptista (2010) declara que mesmo havendo tentativas de valorização da diversidade cultural presente nas escolas indígenas por parte das políticas públicas da educação brasileira, é lamentável o fato de que para as sociedades tradicionais a escola ainda insiste na transmissão de conhecimentos científicos como se estes fossem os únicos conhecimentos válidos

Dessa forma, a educação escolar indígena vive dilemas e conflitos entre a “teoria” e a “prática”. Por um lado, tem-se uma legislação ambiciosa e sedutora, que promete proteger e incentivar as diversas culturas indígenas, resgatando suas línguas, promovendo seus valores e admitindo suas diferenças e, por outro, há uma implementação precária das propostas diferenciadas, muito distantes do idealizado pelas leis e com grande dificuldade de se afastar do modelo nacional de educação.

Entretanto, na contramão das afirmações acima, reconhecendo a capacidade dos povos indígenas na “assimilação e transformação” da escola, Pirrelli (2008 apud BAPTISTA, 2010) afirma que a escola indígena é um “espaço para se pesquisar, ensinar e aprender as suas próprias tradições, deve, também, [se] constituir [em] um lugar de acesso aos conhecimentos produzidos pela ciência ocidental”, podendo contribuir para o “empoderamento dos povos indígenas e, assim, favorecer a construção do diálogo com as outras culturas (PIRRELLI, 2008, apud BAPTISTA, 2010)”.

Nessa perspectiva, fica evidente que é possível tirar proveito da escola para a valorização da cultura, dos povos e do sujeito indígena. É inegável, no entanto, que a escola é uma entidade que convive com contradições e paradoxos inerentes a sua própria existência. Por isso, não raro é possível detectar nas teses aqui analisadas que apesar de existirem intelectuais

como Naine Terena e Gersem Baniwa ,que creditam à escola um importante papel, embora façam algumas considerações de que esta não é a salvação das populações indígenas, outros, como Daniel Munduruku e Edson Kayapó, fomentam em seus textos que a escola enquanto aparelho do Estado apenas reproduz uma matriz colonial e reforça a subalternização, ainda que existam sujeitos que, a sua maneira, superaram-na. Obviamente essa superação é resultado de uma construção de consciência dos coletivos e dos movimentos que se irradiaram entre essas populações.

De acordo com Edson Kayapó, em relação à construção da identidade Karipuna, “a escola não é o espaço para formar a identidade Karipuna, pois esta formação ocorre de outro modo, no processo de educação Karipuna, que se dá nas relações práticas cotidianas e pela oralidade” (BRITO, 2012, p. 140-141).

Na tese de Daniel Munduruku, podemos inferir que ao atribuir ao Movimento Indígena a responsabilidade pela tomada de consciência e reivindicação da identidade indígena, ele nega as contribuições da escola nesse sentido. Entretanto, no decorrer da sua tese, apresenta as contribuições dadas aos indígenas pela escola. Mais adiante, traremos os pontos de vista de Munduruku sobre a escola, a escolarização e a educação escolar indígena.

Consideramos que em relação à identidade indígena, os autores são uníssomos ao declarar que, por conta de sua identidade, sofreram discriminação e, em alguns casos, foram compelidos a negá-la. Esse tipo de discriminação que muitas vezes ocorre de maneira indireta tem sido “entendida como a forma mais perversa de discriminação. Ela geralmente se alimenta de estereótipos arraigados e considerados legítimos e se exerce sobre o manto de práticas administrativas ou instituições” (JACCOUD e BEGHIN 2002, p. 40 apud REZENDE, 2003, p.57).

Sendo assim, o preconceito é uma máquina de guerra que está presente nas relações sociais cotidianas, que reproduz a discriminação, a exclusão e a violência (BANDEIRA, BATISTA, 2002). Para Taussig (apud BANDEIRA; BATISTA, 2002, p. 128-129) “toda a construção da alteridade é preconceituosa. O preconceito é visto como uma forma de construção do outro, de uma alteridade a partir da própria neutralização desse outro/alteridade”.

Nas teses constatamos também a ideia de que indígenas, diante do intenso contato interétnico, incorporaram práticas culturais de outros povos e passaram a se manter vinculados a estas. Para Gersem Baniwa, a opção pelo estilo de vida moderna”, que ele definiu como “bem viver” e “bom viver” faz parte, por exemplo, de uma opção, reverberando entre os indígenas um novo modo de se colocar no mundo. Mas estes acabam tendo sua identidade indígena

colocada em questionamento, isto é, os indígenas que entrelaçam seus modos tradicionais com modos modernos são classificados como “índios genéricos”, por transitarem entre dois mundos. Por conta disso, são desqualificados e vistos com desconfiança tanto por indígenas quanto por não-indígenas.

Percebemos nas teses analisadas nesta dissertação a ênfase no reconhecimento, na valorização, na insurgência e na luta em prol de uma identidade indígena, que demandou um processo educativo próprio para o fortalecimento dos indígenas, de todos os sujeitos indígenas que são referenciados nas produções acadêmicas.

Obviamente, as teses apresentam divergências quanto às contribuições na formação da identidade indígena. Assim, há teses que consideram como importante o contato com entidades e instituições não-indígenas para o fortalecimento das identidades indígenas e, em sua maioria, eles apontam a escola como a principal instituição que corrobora a luta e a insurgência dos povos ameríndios. Por sua vez, há também intelectuais que acreditam que a formação e o fortalecimento da identidade indígena se dão entre os pares indígenas, gerando assim um sentimento de fraternidade indígena³³.

Contudo, os intelectuais indígenas analisados apresentam a sua própria experiência para dar ênfase a identidade indígena e às vozes que ecoam em suas produções acadêmicas. Além disso, destacam os impropérios enfrentados para que conseguissem dar visibilidade às identidades que possuem, bem como nos permitem inferir que cada um, a sua maneira, elaborou formas alternativas e próprias de enfrentamento e manutenção dos povos indígenas que representam.

Embora não tenham consenso sobre a importância da escola para as populações indígenas e para o fortalecimento identitário, os intelectuais indígenas creditam a ela importantes contribuições, bem como apresentam determinadas concepções sobre educação relacionadas aos povos indígenas. No tópico seguinte, apontamos o pensamento dos intelectuais indígenas sobre processos educativos e suas repercussões.

5.3.2 O pensamento indígena sobre Educação Escolar e suas repercussões

Nas teses pudemos identificar que os intelectuais indígenas brasileiros elencados possuem uma clara compreensão das muitas motivações que estimulam as populações

³³ Termo identificado na tese publicada em formato de livro de Daniel Munduruku, para fazer alusão a um sentimento de pertencimento pan-indígena.

indígenas a buscarem a dominação de elementos não-indígenas. Constatamos que apresentam um discurso similar e convergente sobre a importância de dominar os códigos, que outrora foram impostos, para a consolidação e fortalecimento da luta das populações indígenas brasileiras.

Nesse sentido, Daniel Munduruku, quando aborda em sua tese a apropriação de elementos ocidentais, afirma que “[...] os primeiros líderes [do Movimento Indígena] perceberam que a apropriação de códigos impostos era de fundamental importância para afirmar a diferença e lutar pelos interesses, não mais de um único povo, mas de todos os povos indígenas brasileiros” (MUNDURUKU, 2012, p.45).

Do mesmo modo, Naine Terena acredita que “ao dominar as tecnologias, indígenas e não-indígenas se colocam em pé de igualdade nos diferentes contextos sociais, seja na educação, na política, ou nas reivindicações sociais” (JESUS, 2014, p. 125).

Outro intelectual indígena que considera a apropriação de códigos não-indígenas como algo necessário é Gersem Baniwa, pois enfatiza que “os povos indígenas entendem que só assim poderão retomar o manejo do mundo, missão que receberam desde os tempos míticos, mas que em parte perderam ao longo do processo de dominação colonial” (LUCIANO, 2011, p. 41)

Segundo Daniel Munduruku, para o Movimento Indígena, a apropriação de códigos não-indígenas serviu para criar “um comprometimento valioso para que as lideranças da primeira hora pudessem fazer uma aliança com outros atores da sociedade civil organizada, pois estava assentada sobre a ideia de projeto” (MUNDURUKU, 2012, p. 45).

Dessa maneira, ao se apropriarem de códigos, elementos e entidades não-indígenas, como a escola, as populações indígenas escrevem outros modos de se relacionarem e transitarem entre os mundos. Por sua vez, para que isso aconteça a contento, é preciso que os povos indígenas acreditem nas entidades que oferecem serviços as suas comunidades.

Para tanto, é necessário que o Estado trate com mais seriedade e zelo questões concernentes aos povos ameríndios, pois, de acordo com Daniel Munduruku (2012), percebe-se um descaso na oferta de uma educação escolar de qualidade. Munduruku assevera que “a Funai demonstrou que o Estado não tem tanta seriedade para educar nossos filhos. Em muitos lugares, ele tem sido omissos à educação indígena, à proteção de modo geral. Temos que ter líderes fortes que reclamem e defendam os direitos dos indígenas” (MUNDURUKU, 2012, p. 93).

Defender os direitos dos povos indígenas requerem dessas lideranças “preparo” e, em alguns casos, alguma formação escolar. Por isso, nas teses analisadas, observamos que, com

exceção de Edson Kayapó, os demais intelectuais enfatizam explicitamente que o acesso à educação escolar possibilita uma formação e, conseqüentemente, maior percepção dos contextos em que seus povos estão inseridos.

Em sua tese, Naine Terena salienta que:

[...] pessoas que saíram da comunidade para aperfeiçoamento educacional, retornam conscientes da importância dos anciãos e dispostos a manterem a ordem social, onde o poder de ação das lideranças e o aconselhamento dos idosos se faz presente nas decisões estratégicas que darão encaminhamento para o futuro da comunidade ou mesmo de sua vida profissional (JESUS, 2012, p. 50).

Para esta intelectual, a conscientização e a percepção de si e da sua cultura são conquistadas por meio do aperfeiçoamento educacional, assim como a dedicação à escolarização permite elaborar estratégias de luta contra às formas de opressão e subalternização.

De igual modo, a formação escolar dos povos indígenas é condição indispensável para que sejam formadas novas lideranças indígenas nos diversos meios sociais, por isso, Daniel Munduruku (2012, p. 148) declara que “precisamos preparar os índios para serem políticos e profissionais de todos os níveis, a fim de que possam conduzir seus povos que foram perseguidos, violentados, ofendidos e discriminados durante mais de quinhentos anos”.

Conforme Gersem Baniwa, quando faz referência a seu povo, o desejo dos indígenas “é, por meio da formação escolar, construir uma relação menos assimétrica com o mundo dominante, na medida em que eles tiverem maior domínio sobre este mundo”. (LUCIANO, 2011, p.44).

Os intelectuais indígenas apontam em suas teses que – se antes a educação escolar oferecida aos povos indígenas servia para civilizar, integrar e tirar da primitividade essas populações –, na atualidade, o discurso indígena atribui à escola uma outra função. O novo papel da escola transfigura este ambiente e cria novos paradigmas e paradoxos.

Como foi dito anteriormente, a escola promove nos indígenas conflitos identitários, já que por conta de sua origem étnica sofrem discriminação, preconceitos e recorrentes formas de subalternização. No entanto, embora se perceba o caráter opressor da escola, o desejo por mudança de vida faz com que muitas populações indígenas deem enorme valor à escolarização.

No que tange o acesso à escolarização, Naine Terena traz o seguinte relato:

[...] um depoimento de um ancião Terena de Limão Verde, falecido em 2011, que ressaltava o orgulho de seus netos cursarem o Ensino Superior. Dizia ele que existia um esforço da família para que todos estudassem e que no futuro eles trouxessem benefícios não só para a família, mas também, para a comunidade (Caderno de campo, 2011) (JESUS, 2014, p. 44.).

O excerto acima reforça o quão importante é o acesso à escola e ao que ela pode oferecer à luta indígena. A importância da escola para os povos indígenas aparece também na tese de Daniel Munduruku (2012), ao afirmar que:

A nova liderança indígena deve estudar bastante e entender as novas tecnologias, conhecer o nosso mundo físico e espiritual e dominar ambos os mundos. Assim, ele deve ser um verdadeiro líder, para poder opinar e esclarecer o público e ter muita convicção perante órgãos nacionais e internacionais na hora de defender as propostas dos parentes indígenas (MUNDURUKU, 2012, p.146).

Daniel Munduruku também acredita que indígenas melhores formados têm mais chances de representar com qualidade seus povos étnicos. Dessa forma, a qualificação/formação escolar é uma forma de enfrentar, divulgar e promover a cultura e os povos indígenas.

Sobre a educação escolar para os indígenas, Gersem Baniwa sinaliza que:

A forte demanda contemporânea por educação escolar por parte dos povos indígenas do Brasil tem um sentido histórico na trajetória vivenciada por eles. Ela é percebida como uma oportunidade e uma possibilidade agregadora para enfrentar e resolver necessidades e problemas atuais gerados a partir do contato, mas também como possibilidade de resolver velhos problemas

[...] Um dos objetivos da formação escolar para esses povos é criar condições de convivência e sociabilidade nos contextos locais, regionais, nacional e mundial, que implica conhecer outras culturas, dominar outras línguas, dominar tecnologias modernas e dominar outros conhecimentos que os igualem no plano da comunicação e da convivência planetária. (LUCIANO, 2011, p. 42-43).

A partir dos trechos da tese de Gersem Baniwa, percebemos que a escolarização tem importante repercussão na vida indígena e se mostra como uma oportunidade de apropriação de códigos não-indígenas, que colaborarão na elaboração de estratégias de manutenção,

valorização, socialização, reconhecimento e representação. Além disso, permitirá aos indígenas dominar os conhecimentos étnicos e os modernos/não-indígenas.

Em seu ensaio “Cinco Ideias Equivocadas Sobre O Índio”, Freire (2016) faz inúmeras reflexões sobre equívocos pertinentes à relação dos povos indígenas com a contemporaneidade. Esse autor provoca-nos a pensar sobre a apropriação de práticas ocidentais por essas populações autóctones. Considera Freire (2016) que quando se trata de povos indígenas e práticas não-indígenas há um suposto “congelamento de culturas”, na qual permanece o imaginário de que para ser índio é preciso estar em um determinado “nível de desenvolvimento”.

Freire (2016, p. 16) também afirma que “a cultura brasileira muda, a chinesa muda, a americana muda, todas as culturas mudam. As culturas indígenas também mudam, e isto por si só não é ruim, não é algo necessariamente negativo. Não é ruim que mudem, o ruim é quando a mudança é imposta, sem deixar margem para a escolha”. Sendo assim, a adoção de práticas consideradas não-indígenas pode ter elevada importância para a sobrevivência dos povos indígenas.

Os discursos coletados nas teses convergem ainda para o status social da escolarização entre os indígenas. Naine Terena, por exemplo, destaca que:

[...] é possível identificar que existe a expectativa da comunidade [Terena], deles mesmos, e de seus familiares, de que tenham uma boa atuação na escola e que sejam os protagonistas de uma educação que capacite os mais jovens com qualidade, mas que, ao mesmo tempo, contemple os aspectos culturais Terena (JESUS, 2014, p. 88).

No contexto dos Terena, a educação escolar é sobretudo uma ferramenta de resistência, pois, acreditam os indígenas que melhor qualificados academicamente, mais chances têm de competir em espaços não-indígenas e, ao mesmo tempo, propor maneiras de valorização cultural de seu povo. Indo ao encontro do discurso de Naine Terena, Gersem Baniwa afirma que “os acadêmicos e profissionais indígenas bem-sucedidos servem como exemplo e ajudam a despertar o orgulho étnico, a autoestima e o auto-reconhecimento” (LUCIANO, 2011, p.173).

Segundo Daniel Munduruku (2012, p. 99), “a perspectiva de que o próprio índio um dia poderia comandar seu destino, que ele poderia ir se autodefinindo com autonomia, e que essa autonomia viesse acompanhada de uma forma elaborada e própria do modo de ser” foi possível graças às concepções sobre educação que estas populações possuem. Entretanto, essa perspectiva parece ser constantemente negada aos povos indígenas do Brasil. Historicamente, mesmo os órgãos destinados a atender e tratar de questões indígenas parecem considerar que

estas populações não possuem capacidade para gerenciar seus próprios caminhos, assim, os mantém sob constante tutela.

Embora seja notória a ênfase dada pelos intelectuais indígenas à escolarização de seus povos, Gersem Baniwa expressa de modo evidente as contribuições dessa instituição ao reiterar que a “escola é percebida como instrumento para ajudar a construir o futuro e não para recuperar o passado, embora a tradição e a identidade continuem como referências indispensáveis para esses projetos de futuro, devendo por isso ser valorizadas e perpetuadas” (LUCIANO, 2011, p. 189). Além disso, ele ressalta que a experiência com vários povos indígenas:

[..] que apresentam demandas por escolas aponta para o fato de que a eles, em último caso, qualquer escola serve, desde que possibilite acesso e interação com o mundo branco. É óbvio que se a escola for bilíngue/multilíngue, específica, diferenciada e intercultural, será melhor. Volto a repetir as duas frases que mais ouvi de lideranças indígenas do Brasil nos últimos anos: “a escola precisa nos ensinar falar português e outras sabedorias do homem branco para não sermos mais enganados por eles” e “no passado, o governo proibiu escola de nós, por isso foi fácil ele nos enganar, dominar e roubar nossas terras e nossas sabedorias”. Essas frases muito comuns e presentes nos discursos de lideranças indígenas revelam que para elas, a escola diferenciada enquanto espaço duplo de acesso a conhecimentos tradicionais e modernos é uma qualificação desejada, mas não é a centralidade da missão da escola indígena, que ainda precisa estar focada no acesso aos instrumentos do homem branco e a sua apropriação adequada, principalmente para aqueles povos que ainda mantêm suas tradições e culturas ancestrais (BANIWA, 2011, p. 206).

Portanto, para Gersem Baniwa, não há entre os indígenas uma predileção por um modelo de escola. Obviamente, se a escola for bilíngue/multilíngue, específica, diferenciada e intercultural é melhor para o povo, entretanto, os indígenas desejam conhecer e saber utilizar os conhecimentos do homem branco para poder construir estratégias para conseguirem interagir e sobreviver às investidas do mundo globalizado, por isso demonstram grande interesse na escola, pois acreditam que por meio dela será possível elaborar formas de se relacionar com o mundo não indígena.

Não se pode negar que a instituição escolar é algo desejável entre os indígenas, todavia, ainda nos dias de hoje, essa instituição mostra-se relutante e hostil à presença indígena e sua cosmologia, no entanto, mesmo diante de sistemas educacionais que oprimem e inferiorizam os sujeitos indígenas, estes reconhecem que a formação escolar em qualquer nível tem importantes contribuições e repercute a longo prazo em maneiras alternativas de fortalecimento dos povos indígenas e em estratégia de luta.

Entre as contribuições ou repercussões da escolarização aos povos indígenas podemos elencar que, embora não tragam explicitamente os resultados desse acesso às instituições escolares, as teses nos permitem inferir que graças à escola há uma formação de um grupo de indígenas escolarizados ou ainda de uma “elite indígena escolarizada”, como definem alguns estudiosos. Apesar de não constataremos a presença explícita dessa nomenclatura, nas teses, percebemos que se faz recorrente a menção ao processo de “intelectualidade indígena” associado à escolarização.

Esse reconhecimento dado à escolarização para o processo de intelectualidade indígena é notório, pois no entendimento apresentado, a escolarização tornará as populações indígenas mais capacitadas para assumir diferentes postos na sociedade. Nesse sentido, Naine Terena, ao entrevistar os professores para identificar os porquês da atuação docente, obteve respostas que convergem para a importância da formação escolar como elemento necessário para que os indígenas estejam capacitados para “assumir postos de trabalhos fora das aldeias, mantendo a identidade indígena” (JESUS, 2014, p. 93).

Como já exposto anteriormente em Munduruku (2012, p. 146), Moura Tukano³⁴ é enfático ao afirmar que para lutar contra os projetos colonizadores atuais cabe ao indígena estudar para conseguir enfrentá-los de forma menos desigual. A educação para esse líder indígena é uma ferramenta de trânsito entre o mundo indígena e o não-indígena e permite a apropriação de códigos ocidentais para validar suas pautas de debate.

Dessa forma, a tese de Daniel Munduruku aponta o processo de escolarização como capaz de possibilitar maior conscientização e elaboração de formas de luta e apropriação de códigos, o que só é possível mediante a constituição da intelectualidade nessas lideranças indígenas.

Na tese de Edson Kayapó não há tanto interesse em se fazer referência à intelectualidade indígena, mas, ao defender que para os indígenas “o conhecimento dos não-índios é importante, afinal eles mantêm antigas relações comerciais e políticas com a sociedade do entorno”, este intelectual está considerando que a escolarização resulta em uma maior compreensão do meio em que esse indígena está inserido, percepção esta que incide em uma construção intelectual, enfatizando que:

[...] a educação escolar indígena diferenciada é importante no sentido de que ela pode propiciar conhecimentos ressignificados que sirvam para a defesa e

³⁴ Moura Tukano é um sujeito de pesquisa na tese de Daniel Munduruku.

fortalecimento da identidade e das tradições Karipuna, propiciando ao mesmo tempo conhecimentos que possibilitem o diálogo franco e claro com os não-índios (BRITO, 2012, p. 141).

A afirmação retirada da tese de Edson Kayapó coloca a escolarização como recurso para a obtenção de conhecimentos que, por meio da articulação intelectual de cada sujeito indígena, serão ressignificados para o enfrentamento e manutenção da identidade e da cultura.

Nas teses analisadas, identificamos somente em Gersem Baniwa uma concepção explícita sobre uma das repercussões do processo de escolarização dos indígenas: a intelectualidade indígena. Baniwa acredita que sua trajetória pessoal resultou em um processo de intelectualidade, por isso faz a seguinte declaração:

Com isso quero expressar minha afinidade com a ideia de intelectual orgânico cunhada por Antônio Gramsci (1975. p. 1513), para me situar como pesquisador e acadêmico que busca articular na organização da vida e na organização das ideias, teoria e prática. Por intelectuais se deve entender não só as camadas que exercem funções destacadas no cenário acadêmico, mas toda a massa social que exerce funções organizativas em sentido lato, seja no campo da cultura, seja no campo administrativo-político (LUCIANO, 2011, p. 35).

Neste trecho, Gersem Baniwa se reconhece como um intelectual ao se colocar nesse lugar de fala, o que nos permite supor que, a partir do exemplo de sua experiência de escolarização e inclinação política, é possível construir uma intelectualidade indígena por meio de processos formação escolar. Todavia, temos clareza de que não se deve somente a escolarização o processo de intelectualidade indígena, no entanto, para Gersem Baniwa, “os povos indígenas queriam a escola para que os ajudassem no empoderamento político e intelectual para se contrapor ao processo de violência e dominação que estavam vivendo”. (LUCIANO, 2011, p. 148)

É também na tese de Gersem Baniwa que identificamos importante crítica no que tange à emergência e a atuação do que seria na atualidade conhecido como intelectual indígena, conforme excerto a seguir:

Jean Paraíso Alves (2007:166) chama esse novo ator de “Intelectual Indígena”. Para este autor, o intelectual indígena é um produto do indigenismo de Estado na tentativa de cooptar o movimento indígena independente mediante a formação consciente de uma nova elite. Essa intelectualidade

indígena teria escapado da estratégia de cooptação estatal/ocidental/burguesa e do controle dos princípios indigenistas tutelares e não-indígenas e passaram a construir seus projetos indianistas ou étnicos. No meu entendimento, se há algum fundo de verdade na afirmação que a intenção do governo era cooptar essas novas lideranças indígenas, no plano concreto isso nunca se efetivou plenamente, a não ser em casos bem específicos e pontuais, pois no âmbito geral, essas lideranças sempre mantiveram suas lealdades às suas comunidades, aos seus povos e às organizações. Essa lealdade às suas comunidades é uma das razões por que nenhum indígena até hoje alcançou algum cargo mais elevado na estrutura do poder do Estado (a não ser cargos eletivos no âmbito de municípios, como prefeitos e vereadores), pois, o intelectual indígena não é considerado suficientemente confiável (nada a ver com competência) para cargos mais importantes, por sua forte lealdade à sua comunidade. Isso ocorre, mesmo que, no âmbito do movimento indígena e em condições que não exige opção, essa intelectualidade indígena tenha passado a apresentar dupla lealdade: representa a comunidade “para fora” e “importa” formas dominantes e externos de atuação política, voltadas para a defesa de direitos a terra, à identidade, à educação escolar, à saúde e outros (LUCIANO, 2011, p.170).

Segundo Gersem Baniwa, a formação de uma “elite intelectual indígena” surge como estratégia de “cooptação” ao interesse do Estado, entretanto, esses sujeitos não se deixaram seduzir pelas entidades e instituições estatais tutelares e não-indígenas e conquistaram a elaboração de um projeto étnico. Aliás, essa lealdade às suas comunidades étnicas sempre foi, segundo o autor, a justificativa para que nenhum indígena – mesmo formado e capacitado – tenha conseguido conquistar importantes cargos ou funções de relevante destaque nacional. Além disso, mostra-nos também que esses intelectuais, devido ao seu comprometimento com seus povos, não possuem a confiança da sociedade que ainda os vê como sujeitos pouco preparados, ademais, o intelectual indígena em sua emergência suscita o paradoxo de ter que representar seu povo em ambientes extra aldeia e incorporar, em vários campos, formas dominantes de ser e estar no mundo.

Diante do que foi exposto, podemos identificar que nas teses analisadas os intelectuais indígenas apontam que a escola é uma importante ferramenta para o enfrentamento da colonialidade, e graças a ela as populações indígenas podem elaborar estratégias de manutenção e (re)valorização de suas culturas, sem que necessariamente precisem “apagar” suas marcas identitárias. Afirmam ainda que o processo de escolarização, que pode estar agregado a outros processos educativos, permite a construção de uma intelectualidade que têm maior consciência de si e de sua comunidade.

Ainda como afirmamos em linhas anteriores, o processo de intelectualidade indígena, mesmo que implicitamente, está presente nas teses analisadas, no entanto, a tese de Gersem Baniwa suscita maiores debates sobre a emergência e a atuação do intelectual indígena.

Dessa forma, podemos compreender que as teses refletem o pensamento dos intelectuais indígenas sobre educação e suas repercussões e que este pensamento incide em temas como “escolarização para e pelos povos indígenas”; “as contribuições da escola para os povos indígenas”, “a importância do acesso à escola pelos indígenas”, “/escola como mecanismo para e de luta”. É claro que, por darem ênfase aos processos escolares e suas repercussões, as teses dos intelectuais indígenas mencionados nesta dissertação, concomitantemente, abordam alguns fenômenos e concepções *de* e *em* educação escolar indígena.

5.3.3 Fenômenos e concepções de Educação Escolar Indígena

No que tange à fenômenos e concepções sobre educação escolar e sobre a escola indígena, as teses tratam de questões sobre as repercussões da escolarização, formação escolar para indígenas, aspectos estruturais, didáticos e pedagógicos da escola indígena, bem como de questões e conceitos de educação escolar indígena.

Nas teses, identificamos que, ao abordar a Educação Escolar Indígena, nossos intelectuais apresentam um discurso similar e que evocam aspectos identitários. Como em parágrafos anteriores já mencionamos sobre identidade indígena, buscamos aqui apontar convergências sobre uma concepção de educação escolar indígena.

Em Naine Terena (2014), por exemplo, há um entendimento do que deve ser a educação escolar indígena. Segundo a autora, sua pesquisa detectou que “[...]o pensamento dos próprios professores indígenas acerca do que deve ser a educação escolar indígena: [é que] ‘a identidade Terena dentro do contexto escolar deve ser reafirmada todo o tempo, por que só assim, torna-se (a escola) indígena de verdade’ (depoimento da professora 4)” (JESUS, 2014, p. 81).

O depoimento da professora, que está expresso na tese de Naine Terena, mostra-nos, mesmo que de maneira tímida, o que os docentes Terena acreditam que os aspectos étnicos de identidade e cultura devem ser o maior foco da educação escolar indígena. Nesse sentido, de acordo com o que analisamos na tese de Naine Terena, para os Terena a educação escolar indígena deve ajudar o indígena transitar entre o mundo indígena e não-indígena, além de fortalecer a todo momento a identidade indígena, a cultura e a valorização Terena.

Por sua vez, Daniel Munduruku (2012) apresenta os pensamentos de Álvaro Tukano e Moura Tukano sobre o que deve ser a escola indígena e o que ela pode ensinar:

Para esses dois indígenas rionegrinos [Álvaro Tukano e Moura Tukano], a escola teve um papel importante em suas vidas e no que iria acontecer posteriormente. Ambos creditam à escola o “molejo” no trato com as dificuldades políticas que surgiram. No entanto, também entendem que a escola, tal como lhes foi apresentada pelos missionários, os desestimulou a continuarem, especialmente no momento em que passaram a questionar o *modus operandis* dos missionários que impediam seus parentes e a si mesmos de lutarem por seus direitos (MUNDURUKU, 2012, p. 181).

Esse trecho ressalta o que já mencionamos inúmeras vezes, isto é, a importância da escola para a luta indígena, sendo ela responsável por ensinar aos indígenas o “molejo” entre os mundos indígena e não-indígena. Embora lancem muitas críticas ao modelo não-indígena de escola, eles debatem que ela colaborou nas suas formações no sentido de adquirirem capacidade de lidar com dificuldades que enfrentam na atuação política.

Edson Kayapó destaca a importância da Educação escolar indígena para os Karipuna pesquisados, conforme está expresso em sua tese:

[...] já perceberam que a educação escolar indígena diferenciada é importante no sentido de que ela pode propiciar conhecimentos ressignificados que sirvam para a defesa e fortalecimento da identidade e das tradições Karipuna, propiciando ao mesmo tempo conhecimentos que possibilitem o diálogo franco e claro com os não-índios (BRITO, 2012, p. 141).

Constatamos que, para Edson Kayapó, a escola é um espaço que propicia conhecimentos que podem ser utilizados para a valorização e manutenção da identidade e das tradições do povo, bem como, permite o diálogo entre indígenas e não-indígenas.

De maneira semelhante, Gersem Baniwa, ao abordar a educação escolar indígena, afirma que o que as populações indígenas querem é “[...] uma educação que garanta o fortalecimento e a continuidade dos sistemas de saber próprios de cada comunidade indígena e a necessária e desejável complementaridade de conhecimentos científicos e tecnológicos, de acordo com a vontade e a decisão de cada povo ou comunidade” (LUCIANO, 2011, p. 75-76). Assim, o autor pondera que a relação de complementariedade entre a educação escolar e conhecimentos próprios de cada povo é algo desejável por cada povo, para que construam novas

formas de ser e estar no mundo. Então, a educação escolar indígena pode colaborar no fortalecimento identitário e cultural, assim como, contribuir para o diálogo interétnico.

Evidenciamos, então, que as teses dos intelectuais indígenas brasileiros em educação consideram a escola como um lugar de apropriação de conhecimentos que viabilizam uma ressignificação e constituição dos saberes próprios, do fortalecimento étnico, da valorização da cultura dos povos e, sobretudo, oportuniza o contato dos indígenas com outros povos, na tentativa de elaboração de um diálogo e de uma participação menos desigual.

As teses dos intelectuais indígenas também apontam críticas à educação escolar oferecida aos indígenas. Cada intelectual pondera sobre aspectos diversos, mas todos manifestam insatisfação com os modelos de escola ofertados para os indígenas.

Na produção de Naine Terena, a autora propõe uma reflexão sobre como elementos de origens comuns têm assimilação diferenciada pelo mesmo povo. Para ela, a educação escolar indígena diferenciada, que deve contemplar a regionalidade, pode distanciar-se da utilização de outros elementos que estão no cotidiano dessas populações. Por isso, Naine Terena considera “ser bastante estranho se falar em uma educação diferenciada que contemple a regionalidade, ao mesmo tempo em que tratamos de estudantes que se mantêm inseridos ao contexto das tecnologias de comunicação” (JESUS, 2014, p. 128).

Essa contradição apontada por Naine Terena, no entanto, não inviabiliza que uma escola indígena diferenciada possa aliar o tradicional com o moderno sem que necessariamente um seja negligenciado por conta do outro. Dessa maneira, ao dar maior ênfase a um que ao outro, a escola indígena pode não estar oferecendo a educação que os povos indígenas desejam.

Nesse sentido, a reflexão da autora nos remete à seguinte reflexão: como elementos tão distintos de origem ocidental têm assimilação diferenciada entre os Terena? Acredita a autora que a ênfase na utilização do audiovisual seja devido à maior afinidade de diálogo com a linguagem interna. Sendo assim, ela continua a afirmar que na utilização da escrita os jovens acabam reproduzindo no seu modo de escrever sua oralidade. É por isso que ressalta a necessidade de a “escola indígena buscar uma linguagem mais próxima do cotidiano indígena, levando-se em consideração as formas como se comunicam em casa e com os demais membros da comunidade e o potencial do audiovisual penetrar na comunidade escolar” (JESUS, 2014, p. 129).

No que tange à educação escolar indígena, Edson Kayapó considera que “a educação escolar indígena diferenciada é um processo de incipiente implementação que depende da vontade política do poder público e da adoção de medidas concretas para a sua efetiva

realização” (BRITO, 2012, p. 109). A crítica exposta por Edson Kayapó, em relação à implementação da educação escolar indígena, também é complementada por sua compreensão sobre a exacerbada atribuição redentora da escola:

[...] Certamente que não será a escola quem ensinará o indígena a ser o que ele é; ela pode apenas colaborar, criando práticas curriculares que levem em conta as histórias e os modos de organização social própria desses povos. A escola não será a redentora das tradições indígenas, e é improvável que ela abandone todos os ranços herdados da escola catequizadora e “civilizadora” (BRITO, 2012, p. 109)

Apesar desse intelectual Kayapó acreditar que a escola indígena contribui para a emancipação dos povos, ele não considera que ela seja capaz nem responsável por “salvar” as tradições dos povos indígenas, pois há nessa instituição aspectos inerentes a sua origem e constituição que estão condicionadas ao mundo moderno/ocidental.

Em um dos depoimentos coletados por Daniel Munduruku, há uma intensa crítica à escola. Moura Tukano, em entrevista cedida à Daniel Munduruku, afirma que a escola onde estudou só o ensinou a “dizer bom dia, por favor, dá licença, a amar uns aos outros. Mas, quando ando na rua, não ouço bom dia nem dá licença” (MUNDURUKU, 2012, p. 145).

É obvio que não se está nesse depoimento falando especificamente da educação indígena, mas da educação para indígenas. Além disso, esse relato permite inferir que as críticas feitas pelos indígenas à escola são desde os primórdios do processo de escolarização dos povos autóctones do país. Isso reforça a compreensão de que, apesar dos muitos modelos de escola para indígenas, ainda há dificuldades em se construir um modelo de escola que seja desejável por eles.

A educação escolar indígena defendida por Gersem Baniwa, por sua vez, é aquela que “deve garantir uma educação de qualidade social, diferente, específica que respeite as igualdades e as diferenças existentes em cada pessoa, em cada sociedade multicultural e multilinguística” (LUCIANO, 2011, p. 77). Ele considera, portanto, que talvez seja por isto que a educação escolar indígena tem sido cada vez mais desejada, reivindicada pelos povos indígenas.

Na tese de Gersem Baniwa, também, há importantes questionamentos feitos pelo autor, conforme trecho a seguir:

Mas os povos indígenas estão satisfeitos com a escola que possuem? As demandas apresentadas e os resultados esperados estão sendo satisfatórios? É possível consolidar essas experiências como políticas públicas de Estado? São algumas das perguntas que precisam ser respondidas ou ao menos aprofundadas.

É importante considerar também o papel dos professores indígenas neste processo de mudança, porque são eles, juntamente com os pais, os principais envolvidos nessa busca de concretizar uma escola norteada pelas pedagogias indígenas, numa relação direta do ensino com os projetos de cada sociedade. (LUCIANO, 2011, p. 78)

Os questionamentos suscitados por Gersem Baniwa podem ser aplicados para vários povos e em cada um deles pode-se receber diferentes respostas. Entretanto, os responsáveis por uma educação escolar indígena são, para este intelectual, os próprios povos indígenas, que devem constantemente construir uma escola fundamentada em pedagogias indígenas e em seu projeto de sociedade.

Gersem Baniwa considera que no ambiente da prática escolar se nota uma mudança institucional e processual lenta e gradativa em prol da construção de um modelo alternativo de escola, definido como uma escola comunitária, gerenciada pela comunidade indígena. Essa escola, no entanto, deseja ser diferenciada, específica, intercultural e bilíngue.

Mesmo reconhecendo a importante contribuição da escola indígena para a vida de muitos povos, o intelectual Baniwa destaca que esta instituição “não poder ser considerada a salvação para todos os males internos e externos das comunidades indígenas, por suas próprias limitações, uma vez que o contexto em que vivem apresenta complexidade muito maior do que o que a escola pode fazer” (LUCIANO, 2011, p. 326).

As produções acadêmicas analisadas nesta dissertação não se limitam a debater somente questões conceituais da educação indígena, pois, ao fazerem isso, os intelectuais invariavelmente recorrem aos aspectos estruturais, didáticos e pedagógicos da escola indígena no Brasil.

É evidente ainda que nas teses analisadas, quando se trata dos aspectos da escola indígena, se suscitam questionamentos acerca do currículo escolar das instituições que são mencionadas e/ou que foram *lócus* de pesquisa dos trabalhos.

Quanto à elaboração do currículo da Escola Lutuma Dias, Naine Terena disserta que o Plano de Educação do Mato Grosso do Sul afirma que a Funai procurava “procurava seguir currículos adotados nas escolas oficiais regionais, buscando adaptá-los à cultura indígena, respeitando sempre o patrimônio cultural das comunidades e seu valor artístico e meios de expressão” (JESUS, 2014, p. 54). Segundo Naine Terena, o mesmo plano menciona o artigo

49 da lei 6001 na qual está expresso que a “alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertencam, e em português, salvaguardado o uso da primeira”. (JESUS, 2014, p. 54)

Nesse trecho, embora a autora ressalte que os currículos eram adaptados para as escolas indígenas, eles respeitavam e valorizavam as práticas culturais e artísticas dos indígenas, apesar de possuírem semelhanças com os currículos de escolas regionais não-indígenas, dos quais eram adaptados. Entretanto, acreditamos que essas adaptações curriculares induziam a reducionismos na educação escolar ofertada aos indígenas, e por isso essas escolas indígenas acabam por se constituírem em extensões das escolas rurais.

Diante da concretização do currículo escolar indígena, Naine Terena considera como necessário:

Explorar o currículo e a aplicação prática no dia a dia da Escola Indígena Lutuma Dias para compreender como se concretiza a educação escolar nesse espaço, é expor também, a dificuldade de se implantar um modelo de educação escolar indígena diferenciado nas mais diferentes escolas indígenas do país. Isso por que as dificuldades apresentadas na escola Indígena Lutuma Dias são também constatadas em diversas outras unidades escolares existentes nas aldeias e reservas indígenas brasileiras.[...] Um modelo de escola diferenciada demandaria maior número de capacitações sobre as culturas específicas, uma alteração nos materiais didáticos e uma nova estrutura de pensamento, onde o indígena passaria a ter mais autonomia na escola e através dela, do espaço territorial em que estão inseridos, levando, sobretudo, à legitimação das identidades e das diferentes lutas em que estão inseridos (JESUS, 2014, p.94-95).

Nesse sentido, Naine Terena afirma que a elaboração e a execução do currículo escolar da escola indígena diferenciada têm as mesmas dificuldades de implantação em diversas escolas indígenas do país, porque o modelo de escola indígena diferenciada demandaria mais formações, autonomia de atuação e, sobretudo, uma nova estrutura de pensamento que permitiria a legitimação e a valorização das identidades que estão em luta.

Edson Kayapó, ao abordar o currículo escolar da escola indígena entre os Karipuna, declara que:

No antigo modelo curricular, ‘as lideranças não se intrometiam diretamente nas escolas’, lembra o pajé. [...] Os professores da aldeia ressaltam que o Turé tem sido um dos temas que passam a integrar o currículo da escola da aldeia do Espírito Santo. Durante várias décadas os Karipuna foram proibidos de se manifestar através do ritual, no entanto, atualmente o Turé vem assumindo status dentro da escola e da comunidade: o ritual está revigorado. Assim como a língua patuá, o ritual do Turé vem ganhando novos significados e é mantido como elemento unificador daquela cultura, ao mesmo tempo em que esse

processo atravessa o espaço da escola, expondo contradições e tensões sociais. (BRITO, 2012, p. 134-135)

Se no passado não havia a participação efetiva dos indígenas na educação escolar que recebiam, na atualidade, estes são bastante participativos e colaborativos, aproveitam todas as oportunidades para estimular aprendizagens. A constatação de Edson Kayapó sobre o protagonismo dos Karipuna sobre a educação que recebem é evidenciado na interligação que é feita entre o currículo da escola e as tradições e rituais indígenas.

Na contramão do que acontece na escola indígena no Amapá, quando rememora sua experiência com a escola e questionando sua formação, Álvaro Tukano, entrevistado de Daniel Munduruku, afirma que:

[...] “o acesso à educação [em Taracúá] era muito limitado, porque nesses lugares onde passei apenas repetia o que os missionários ditavam para educar ou amansar os índios [...] Não estávamos educando os nossos jovens para manter nossas tradições. Eu não estava ensinando aos meus alunos o que meu avô queria, o que meu pai queria e o que meu povo queria”. (MUNDURUKU, 2012, p.179-180)

Muitos indígenas, assim como os intelectuais que aqui são mencionados, ressaltam que a educação que receberam não os permitia “desenvolver-se”, pois eles não aprendiam coisas necessárias para a sua “sobrevivência” entre os não-indígenas. Álvaro Tukano critica e enfatiza que o tipo de educação que recebeu não era aquele que seus “ancestrais, povo e alunos queriam”, pois, não os estava ensinando a manter as tradições de seu povo. Mesmo não apontando explicitamente o currículo escolar, esse entendimento nos permite supor que seguia um modelo curricular que não correspondia à realidade do povo indígena a que pertence.

Já Gersem Baniwa – ao tratar dos conteúdos desenvolvidos na educação escolar indígena, sejam aqueles que buscam proporcionar conhecimentos que viabilizem o protagonismo, o trânsito e a valorização indígena ou aqueles que não pertencem ao mundo indígena – enfatiza que eles podem ser pouco interessantes: “os conteúdos politicamente corretos, abordados na perspectiva da educação escolar diferenciada e intercultural, quando tratados de formas isolados não satisfazem os povos indígenas em seus conteúdos e resultados” (LUCIANO, 2011, p. 80).

Contudo, Gersem Baniwa considera que essa insatisfação com os conteúdos escolares por parte dos jovens indígenas pode significar que há maior interesse destes em se apropriar de conhecimentos e saberes do “mundo branco”, logo:

Experiências em curso sugerem que a escola indígena [...] tem nivelado por baixo a qualidade do ensino, forjando um novo indígena que, por um lado, pouco conhece sua realidade e cultura indígena em decorrência do processo de distanciamento gradativo em função da escola e, por outro lado, também pouco domina a realidade e os códigos da sociedade nacional e global. Ou seja, em função da organização do tempo, espaço e conteúdos adotados pela escola indígena, copiada ou espelhada no modelo de escola branca, não é possível atender adequadamente as demandas e anseios das comunidades indígenas. Há consenso entre educadores de que a escola atual não consegue atender adequadamente a sua tarefa junto a sociedade nacional. Como se pode esperar que dê conta das demandas específicas dos povos indígenas, que demandam além dos conhecimentos modernos, os conhecimentos e valores tradicionais? (LUCIANO, 2011, p. 178).

A precariedade da educação escolar indígena é decorrente dessa difícil tarefa de tentar enfatizar o “bom indígena” ou o “bom cidadão”, e isso incorre na falta de qualidade em efetuar nem uma tarefa nem outra. Dessa maneira, muitos intelectuais reconhecem que a escola indígena atual não consegue atender as funções a que se propõe.

No que se refere à educação escolar indígena, as teses além de apresentarem concepções sobre esta educação e debaterem os currículos propagados por elas, abordam aspectos estruturais e funcionais dessas escolas. Por isso, é comum detectar nos textos a descrição do espaço físico da escola, a história ou o histórico da escola entre os povos indígenas, o perfil dos professores, a elaboração e a aquisição de materiais didáticos. Além desses aspectos, traçam debates breves sobre os desafios e limitações na implementação e efetivação da educação escolar indígena, os quais são tratados adiante.

5.3.4 Desafios e limitações da Educação Escolar Indígena: o olhar indígena

As produções intelectuais apresentam as tensões, os limites e os desafios da educação escolar indígena em suas comunidades. Mesmo nos estudos dos intelectuais que não traçam debates explícitos sobre a educação escolar, este tipo de discurso emerge como reivindicação de uma nova postura do Estado para com os povos indígenas.

Os autores das teses apontam a ausência de autonomia dos povos indígenas para construir seus próprios modelos de instituição escolar como um dos limitadores da efetiva implantação da educação escolar indígena em suas comunidades. Além disso, questionam também o modelo de escola, a formação inicial e continuada de seus professores, a ausência de recursos e materiais didáticos. Estes são alguns dos entraves existentes para que a educação escolar indígena ocorra de modo a satisfazer os interesses dessas populações étnicas.

Quanto à ausência de autonomia, Naine Terena deixa claro que o povo Terena, por meio de suas lideranças e professores, demonstrou insatisfação com o gerenciamento da educação escolar indígena que lhes é ofertada. Dessa forma, esta intelectual Terena manifesta que

Observando os documentos coletados, verificamos a dificuldade do desenvolvimento da Educação Escolar Indígena no estado. Uma carta enviada pela Direção, professores e lideranças da Escola Guarani de Amambáí, em abril de 1993 demonstra a insatisfação dessa comunidade com a educação escolar indígena gerenciada pelo Governo do Estado de MS.

[...]

O embate sobre como deve ser feita a Educação Indígena é demonstrada no decorrer das cartas enviadas e nos aponta uma questão que é frequente quando se trata de instituições de apoio ao índio, inseridos nos processos que visam à implementação de ações em educação, saúde e política: o nível de interferência dessas instituições nas decisões da comunidade e até mesmo o grau de influência que elas exercem sobre as lideranças indígenas. (JESUS, 2014, p. 61-62)

Nesses termos, podemos afirmar que a constante presença indigenista e a pretensa posição de capacidade atribuída ao não-indígena incidem em uma desconfiança para que as populações indígenas, como a Terena, não consigam gerenciar e ter poder de decisão sobre serviços que estão presentes em suas comunidades. Este relato encontrado na tese de Naine Terena indica ainda a ininterrupta cooptação das entidades indigenistas sobre as comunidades.

Naine Terena também enfatiza que os Terena durante toda a história de implantação e desenvolvimento da Educação Indígena no MS mostraram-se insatisfeitos com o nível de interferência e influência na tomada de decisão, tanto no que se refere à educação do povo indígena quanto a questões de saúde e política. Dessa forma, Naine Terena considera que o insistente domínio não-indígena sobre as entidades de apoio aos povos autóctones, como a escola, resulta em distanciamentos do que os indígenas esperam dessas instituições.

Edson Kayapó usa o depoimento do cacique Tiago Forte. Para ele, declarar que a falta de autonomia vivenciada pela escola indígena no contexto Karipuna ocorre da:

[...] falta [de] mais empenho do Estado com a educação escolar indígena. Ele afirma que “a educação escolar diferenciada não está acontecendo na íntegra”, e ao mesmo tempo Tiago considera que: “Falta mais pressão das lideranças e das Organizações indígenas junto ao governo, se nos unisse mais, seria mais fácil conseguir os recursos que precisamos para construir escolas e cuidar da formação dos professores” (BRITO, 2012, p. 136).

Edson Kayapó concorda com Tiago Forte. Para ele, a educação escolar indígena não ocorre de maneira desejada para estes povos porque não há interesse do Estado. Também defende que a pressão das lideranças indígenas e de suas organizações poderia provocar maior participação do Estado para atender às demandas da população Karipuna. Essa ausência de autonomia da escola indígena, para Edson Kayapó, é uma estratégia de dominação e de permanência da relação tutelar.³⁵

Por sua vez, Daniel Munduruku (2012, p.101) afirma que, por serem “vistos como uma espécie de seres que deveriam continuar eternamente tutelados pelo Estado, logo, incapazes de esboçar qualquer reação consequente e perspicaz”, os povos indígenas não conseguem gerenciar e colaborar na tomada de decisões das instituições que lhes oferecem serviços ou apoio, por isso, entendendo as implicações dessa falta de autonomia quanto ao gerenciamento das instituições indígenas, os líderes do Movimento Indígena mostraram a insatisfação de seus povos por meio deste mesmo movimento.

No que tange à autonomia dos povos indígenas, Gersem Baniwa opina que:

[...] não é possível um povo indígena pensar e exercitar autonomia ou autogoverno sem uma perspectiva própria. Autonomia só ocorrerá quando um povo tiver seu plano de vida presente e futura, articulando a tradição e a modernidade numa totalidade societária, referenciado em um espaço territorial sob controle interno. (LUCIANO, 2011, p. 311).

Conforme o autor, a conquista da autonomia indígena só se efetivará quando estes tiverem elaborado sua própria perspectiva de autogoverno, a qual deverá articular tradição e modernidade, sem, no entanto, uma prevalecer sobre a outra, mas ambas em equilíbrio. Contudo, entendemos que há muitos esforços para que as populações indígenas permaneçam tuteladas às entidades indigenistas e estatais, por conseguinte, mesmo com a elaboração de um modelo próprio de autogoverno, teriam estas populações a desejada autonomia? O insistente comportamento tutelar denunciado pelos intelectuais indígenas aponta para a continuidade de estratégias que mantenham os povos nessa relação de dependência e isto se dá pela:

³⁵ Em sua tese de doutorado, Weigel, ao analisar a história da escola indígena Baniwa, identifica que essa tutela vai ocorrer quando da criação dos internatos para índios no Alto rio Negro, que resultou em um processo complexo de tentativa de cristianização e nacionalização dos Baniwa. As resistências a esse projeto são descritas por Weigel que, ao fim e ao cabo, afirma que os Baniwa, no processo de conflito e contradições da educação escolar que lhes foi imposta, acabaram por fazer prevalecer em grande medida seus interesses étnicos ao “comprometer a escola com outros objetivos e finalidades, esboçando um outro projeto político, voltado para a construção da identidade coletiva e as lutas pela sobrevivência” (WEIGEL, 1998, p. 264)

[...] concorrência entre Movimento Indígena e o movimento indigenista (próindígena) das ONGs [que] tem dificultado a articulação de uma agenda indígena local, regional ou nacional, na medida em que, na concorrência, as ONGs ainda levam vantagem, por influências que exercem junto ao governo, à academia e à sociedade em geral (LUCIANO, 2011, p. 318).

Em outras palavras, Baniwa denuncia que infelizmente ainda não se pôde elaborar uma agenda política indígena em virtude do movimento indígena não gozar do mesmo prestígio e legitimidade que o movimento indigenista que, por sua vez, é quem monopoliza e influencia o governo, a universidade e a sociedade. Na perspectiva de Verdum (2016a), embora o movimento indigenista postule o “relativismo cultural”, ele não abandonou a meta de “incluir os índios” na sociedade nacional. Para esse autor, há “um discurso ideológico relativista encobrindo uma prática integracionista” (VERDUM, 2006a, p.5).

Ao debater de modo breve sobre a história do movimento indigenista, Verdum declara que no “Brasil, o *proteccionismo* e o *assistencialismo* foram seguidos de perto pelo *produtivismo*, configurando a marca do sistema tutelar do indigenismo implementado sob a batuta do Estado brasileiro” (VERDUM, 2006a, p.7). Segundo Ramos (1998, p.2), “um dos aspectos mais persistentes na ideologia do indigenismo estatal brasileiro é a premissa de que o Estado protege os índios contra a rapinagem da sociedade dominante”. Esse pensamento, na verdade, mantém a posição tutelar dos indígenas e os desqualifica para gerenciarem suas próprias pautas.

Dito de outro modo, conforme Verdum (2006b, p. 29), “o indigenismo brasileiro surge ligado ao projeto de modernização e integração do meio rural”. No bojo dessa corrente de pensamento e estrutura desenvolveram-se “idéias, práticas e instituições voltadas para a incorporação econômica, política e cultural das sociedades indígenas aos projetos de ‘desenvolvimento nacional’” (VERDUM, 2006b, p. 33).

Diante de um suposto desenvolvimento nacional, as agências multilaterais desempenharam uma função estratégica, na qual, baseados nas ideias do indigenismo e da antropologia social, incentivaram a constituição e promoção dos governos e agências indigenistas nacionais no campo da pesquisa e ensino, além do campo econômico, a fim de integrá-los, modernizá-los e salvá-los da pobreza (VERDUM, 2006b).

Durante a predominância do movimento indigenista, havia (e ainda há) entre indígenas e entidades indigenistas uma relação de mediação dos interesses indígenas, realizada por um não-indígena para e pelo “bem do indígena”. Para essa relação de dependência, na qual o indígena perde a voz e o “mestizo” torna-se seu porta-voz ou mediador, Rama (1985) dá o nome

de *mediación mestiza*, a qual Guerrero (1994) define como “ventriloquia”. Esse fenômeno coloca as populações indígenas à mercê de interesses não coerentes a sua cosmovisão.

Como já mencionado, adicionado à falta de autonomia para o gerenciamento de entidades como a escola, há também, na perspectiva de nossos intelectuais indígenas, a precariedade na formação inicial e continuada das populações indígenas, assim como a ausência de recursos financeiros e materiais que dificultam a existência de uma educação escolar indígena.

No que tange a outras dificuldades enfrentadas pela escola indígena, Naine Terena destaca que:

A constituição de uma escola diferenciada é um grande desafio para os povos indígenas do país. Os motivos são os mais variados e passam pela questão das políticas de educação adotadas pelos estados e municípios, alocação de recursos, diferenças socioculturais apresentadas pelos povos indígenas do Brasil e o modelo de educação escolar aplicado nas aldeias. (JESUS, 2014, p. 81).

A síntese de problemáticas para a efetivação de uma educação escolar indígena, expressas na afirmação de Naine Terena, reforça como a ausência de autonomia inflige também no acesso a recursos diversos, o que é acentuado pela ausência de reconhecimento das especificidades de cada população indígena.

A partir das concepções dos professores entrevistados por Naine Terena, os principais entraves para a Educação Escolar Indígena são:

Falta de material relacionado à língua materna;
2. Falta de capacitação para os professores de Arte e Língua Terena;
3. Falta de emancipação política, para responder aos anseios do povo Terena;
4. A educação escolar tem que ser diferenciada. Calendário Escolar indígena diferenciado. Falta de material didático para os alunos e para professores. (Caderno de campo, 2010) [...] os educadores dizem ser necessário um extenso diálogo e união entre os próprios indígenas [...] Eles propõem um trabalho comunitário, pois o questionamento maior está embasado na ausência da educação indígena como elemento preponderante da escola e essa inserção deve começar a partir da participação coletiva dos próprios educadores indígenas na elaboração de um Projeto Político Pedagógico que realmente contemple a comunidade escolar Terena. (JESUS, 2014, p. 89-90)

Para os indígenas e professores Terena, as maiores dificuldades na realização de um trabalho educacional coerente com o que esperam de uma escola indígena diferenciada decorrem da ausência de um trabalho comunitário e para a comunidade, bem como da limitação

na participação em questões políticas do povo. No entanto, os professores entrevistados apontam como primeiro passo para se consolidar a educação indígena diferenciada a organização e a participação efetiva dos educadores Terena para elaborar um Projeto Político Pedagógico que de fato seja voltado para o que o povo anseia.

A declaração de Naine Terena deixa evidente que seus entrevistados acreditam que a carência de ações para consolidar as demandas indígenas se dá pela ausência de unidade entre o povo Terena. Ela frisa que há nas escolas indígenas de seu estado um caráter homogeneizante, pois não se considera as especificidades dos povos.

Essa homogeneização dos conteúdos curriculares adotados pela escola indígena incide na falta de conhecimentos e saberes, bem como de materiais didáticos, para a adaptação à realidade dos indígenas que estudam na Escola Lutuma Dias³⁶:

Essa homogeneização, ao se analisar os relatos dos professores, tem deixado de considerar a identidade e o pertencimento dos indivíduos indígenas com relação a sua própria realidade, o que interfere também no desempenho do professor indígena dentro da sala de aula” (JESUS, 2014, p. 91).

Nesta perspectiva, a autora considera que, embora a LDB e outras leis garantam a educação escolar indígena, essas escolas são transformadas pelo Estado em espaços homogeneizantes, ou seja, no qual há pouca articulação com a realidade dos diversos povos indígenas, porque se concebe a educação indígena como algo mais generalizante, não havendo dentro de cada localidade as adaptações necessárias para atender cada realidade.

A homogeneização nas escolas indígenas tem repercutido ainda na pouca habilidade que os professores encontram em lecionar sobre a cultura de seu povo. Por isso, Naine Terena diz que “para os professores, trabalhar as disciplinas específicas tem suscitado muitos debates internos. Isso por que existe muita dificuldade em levá-las para sala de aula, devido à falta de formação específica para os educadores que as ministram e materiais didáticos” (JESUS, 2014, p. 99). Como já exposto em parágrafos anteriores, a formação para indígenas é importante e sua ausência ou baixa qualidade incide em limitações para a elaboração da desejada educação escolar indígena:

Mesmo com a definição da ementa e conteúdos utilizados nessas disciplinas, os professores das disciplinas específicas da Escola Municipal Indígena

³⁶ Escola objeto de pesquisa da tese de Naine Terena.

Lutuma Dias, apresentam algumas dificuldades em levar para a prática de sala de aula o que é proposto pela GEMED, devido à inexistência de materiais didáticos e metodologia que se adeque às necessidades do educador e do aluno,[...] O que se apresenta como dificuldade para o ensino da disciplina de Artes, envolvendo a temática universal, é a falta de preparação dos professores para realizar a conexão com a cultura Terena, pois, nenhum tipo de capacitação é oferecido tanto na formação superior, quanto pela Gerência de Educação. Essa observação pode ser feita também, com relação aos livros didáticos, que, focam a história da arte não-indígena, dificultando a inserção da temática indígena nos conteúdos propostos.

Dessa forma, os professores registram durante a entrevista que criam seus próprios materiais didáticos para o ensino da língua e cultura/arte Terena: criam cadernos com anotações particulares, atividades próprias e reproduzem para os alunos. Seguem a ementa, mas adaptam de acordo com o desenvolvimento dos alunos, utilizam imagens como fotografias e desenhos para que as crianças assimilem as informações. (JESUS, 2014, p. 101-102)

Diante das dificuldades que encontram para trabalhar com as disciplinas específicas, os educadores buscam alternativas para concretizar os principais objetivos delas, garantindo também a legitimação e a valorização do povo Terena, por meio da elaboração de materiais didáticos e instrucionais próprios.

Para Edson Kayapó, assim como em Naine Terena, a falta de formação para docentes é um complicador para a elaboração de uma educação escolar indígena desejada:

Os depoimentos dos professores da aldeia sinalizaram para a carência de cursos específicos para professores, tanto de formação inicial quanto os de formação continuada. Segundo Altieri, a licenciatura intercultural indígena ofertada pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) não tem se aproximado dos interesses dos povos indígenas do estado, não há diálogo da universidade com as lideranças indígenas e, portanto, o curso não tem as características diferenciadas que se esperava (BRITO, 2012, p. 139-140).

Na tese de Edson Kayapó, percebemos que mesmo quando são ofertados cursos aos professores indígenas, eles não são coerentes com a realidade, especificidades e com os anseios desses professores. Em sua produção acadêmica, Edson Kayapó dedica-se também a demonstrar que o descaso com a elaboração de materiais didáticos impõe à educação escolar indígena limitações para a aprendizagem, como é perceptível no excerto adiante:

Quanto à produção de material didático específico para as escolas indígenas do estado, esperava-se que surgissem de dentro das atividades curriculares da licenciatura intercultural indígena da UNIFAP, mas até agora isso não aconteceu e talvez nem aconteça, devido ao distanciamento da universidade em relação a Secretaria Estadual de Educação. (BRITO, 2012, p. 140)

Para Edson Kayapó, não há interesse real de se elaborar materiais didáticos específicos para as comunidades indígenas, no entanto, nossa experiência com os povos indígenas do Amapá, região onde estão localizados os Karipuna, demonstram que existe uma tímida produção de materiais didáticos e proposta curricular para a educação escolar indígena do Amapá.

Já na tese de Daniel Munduruku (2012) não aparece explicitamente as implicações advindas da ausência de uma formação escolar para as populações indígenas, contudo, este intelectual defende que somente uma formação escolar de qualidade pode promover aos indígenas a conquista de espaços que ainda hoje são ocupados por não-indígenas. Além disso, ao afirmar que se deve formar o indígena para assumir cargos em todos os níveis, ele reconhece implicitamente que a baixa qualidade da educação escolar indígena tem dificultado a ascensão de muitas populações indígenas.

Por sua vez, Gersem Baniwa, ao dissertar sobre a formação escolar (universitária), afirma que:

A formação universitária de indígenas, em si mesma, não tem facilitado aproximação desses profissionais indígenas com o movimento indígena. Os principais argumentos das lideranças do movimento são referidos à falta de capacidade e de experiência dos profissionais indígenas egressos das universidades, razão pela qual ainda preferem assessores brancos. Meu entendimento é que esta desconfiança de fato está ligada à baixa qualidade de formação em todos os níveis escolares e universitários, que para mim está relacionada ao modelo de escola indígena que divide o tempo e o espaço semelhante à escola branca, sendo que esta utiliza este tempo e espaço para trabalhar apenas os conhecimentos universais, enquanto que a escola indígena com o mesmo tempo e espaço deveria trabalhar os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos universais. Esta pode ser a razão principal pela qual muitos jovens estudantes indígenas não conseguem voltar para suas comunidades após conclusão de seus processos formativos, por insegurança ou mesmo pela certeza de que não poderão contribuir com suas comunidades nem mesmo nas práticas cotidianas da vida tradicional, pois até isso perderam, em consequência do longo tempo fora das aldeias. (LUCIANO, 2011, p.178-179)

Nesses termos, este intelectual Baniwa permite supor que embora os jovens indígenas tenham formação universitária, isto não significa que contribuam para o movimento indígena, pois, em alguns casos, há uma insegurança sobre as formas de atuação que estes devam ter. Segundo Gersem Baniwa, isso decorre da baixa qualidade na formação escolar resultante dessa “dupla função” que a escola/universidade tenta exercer (ensinar “conteúdos indígenas” e conteúdos não-indígenas). Por essa razão, para o autor, os universitários indígenas, devido a

sua formação, não acreditam que por meio dela possam contribuir em suas comunidades. Para nós, essa “insegurança” sobre os conhecimentos recebidos na universidade representa a intensa e internalizada ideologia que considera os sujeitos indígenas como incapazes e, por isso, devem ser “tutelados”.

Essa ideologia internalizada não está, obviamente, presente somente entre os brancos, mas também entre os indígenas. Dessa forma, não nos parece incoerente esse tipo de argumentação sobre as motivações da ausência de contribuição dos universitários indígenas nos movimentos de seus grupos étnicos. Podemos analisar ainda que essa “predileção” por assessores não-indígenas possivelmente configura-se como uma estratégia para a legitimação de suas ações enquanto entidade pública de causas indígenas, haja vista que os indígenas em suas diversificadas esferas ainda sofrem com a desconfiança sobre sua capacidade intelectual e política. Nesse sentido, de acordo com Gersem Baniwa:

Mesmo com um número significativo de profissionais indígenas habilitados, as oportunidades e os espaços estratégicos no âmbito interno do movimento indígena e no âmbito das políticas públicas continuam sendo ocupados por profissionais não indígenas especialmente ligados às ONGs indigenistas, na maioria das vezes, com apoio das próprias organizações indígenas. (LUCIANO, 2011, p. 319).

Essa ausência de reconhecimento e de legitimidade aos indígenas escolarizados afeta os profissionais indígenas que não assumem postos de trabalho importantes dentro de entidades e organizações indígenas, em muitos casos com o apoio dos próprios indígenas. É interessante destacar que o apoio de indígenas ao preenchimento de oportunidades, em entidades e organizações indígenas por não-indígenas, seja decorrente dessa insistente depreciação do sujeito indígena que, mesmo escolarizado e habilitado profissionalmente, tem que enfrentar a desconfiança da sociedade e de seus pares. Ademais, entendemos também que a “aceitação” por não-indígenas nessas entidades e organizações seja uma estratégia de manter a luta por direitos. O não-indígena é considerado legitimador que “sistematiza” a conquista de direitos considerados emergenciais, então, ao utilizar o indigenista como o “porta-voz”, os povos indígenas estão elaborando um ato paradoxal de insurgência e acentuando a contradição do próprio sistema de dominação.

As teses dos intelectuais indígenas brasileiros que foram analisadas nesta dissertação enfatizam, em linhas gerais, como principais desafios a serem superados para a construção de uma Educação Escolar Indígena, que seja desejável para os povos indígenas: a) a falta de

autonomia dada aos povos indígenas para gerenciar seus projetos e as instituições que lhes dão apoio; b) a carência na elaboração de materiais didáticos e na formação inicial ou continuada; c) o incipiente recurso disponibilizado para a Educação Escolar Indígena; d) a ausência de unidade e consenso entre os próprios indígenas sobre a educação escolar que desejam; e) a homogeneidade com que são tratados assuntos pertinentes à educação escolar indígena; f) a insistente desvalorização e falta de reconhecimento intelectual dos indígenas pela sociedade nacional.

Dessa forma, quando os intelectuais indígenas abordam os principais entraves para a não efetivação da escola indígena, é recorrente fazerem aproximações entre a educação escolar e a educação indígena propriamente dita, a qual denominaremos de “Educação da Tradição”. Sobre esta educação, há inúmeros relatos e concepções sobre o que ela seria de fato, o que nos leva a considerar importante abordá-la na subseção a seguir.

5.3.5 Fenômenos e concepções de Educação da Tradição Indígena

Nesta subseção utilizamos o termo “Educação da Tradição” com o intuito de diferenciá-la da educação escolar indígena, no entanto, reconhecemos que outros termos como “Educação Indígena” ou “Educação não-escolar” também caberiam aqui. Consideramos esse termo mais apropriado por abordar um conjunto de conhecimentos que são adquiridos no cotidiano indígena.

Entretanto, destacamos que no corpo deste texto essas nomenclaturas serão usadas irrestritamente com sentidos próximos, ora porque nas teses dos intelectuais indígenas esses termos convergem para o tipo de educação do dia a dia a que estamos fazendo referência, ora porque os textos analisados também apresentam sua própria alternativa terminológica para o fenômeno da educação que se realiza no cotidiano.

Nas teses analisadas, identificamos que os intelectuais, ao dialogarem sobre a importância da educação escolar indígena, fazem referência as suas próprias concepções de educação da tradição, estabelecendo, sempre que possível, comparações entre elas. Constatamos que a maioria dos intelectuais indígenas brasileiros analisados aqui apresentam alguma concepção sobre educação da tradição, além de caracterizá-la no cotidiano dos povos mencionados nos trabalhos.

Simone Cruz ao abordar a educação indígena terena a distingue da escolarização. Para Cruz (2009) uma das características significativas da experiência educativa indígena está na interação entre a pessoa que aprende e a que ensina (MUÑOZ, 2003 apud CRUZ, 2009). Para

a autora é “importante ter presente que esta educação indígena é a própria cultura com suas práticas, no especial processo de socialização” (CRUZ, 2009, p. 75). Cruz (2009) dá ênfase ao fato de ser a educação indígena um processo que atravessa “instâncias interdependentes partindo das práticas nas relações familiares, escolares e da sociedade indígena como um todo” (CRUZ, 2009, p. 76).

No que tange à educação da tradição, Claudino (2013) disserta que as diferentes formas de ensinar e aprender é que podem ser consideradas como “um saber a partir da tradição”. Esse tipo de educação permite que os grupos tradicionais indígenas desenvolvam no âmbito familiar saberes que são impossíveis de se encontrar em salas de aulas.

Durante a análise, também constatamos que, com exceção da tese de Gersem Baniwa, os demais intelectuais apontam expressamente uma concepção sobre o que seria essa educação (da tradição) indígena.

Na tese de Naine Terena, “a educação indígena é aquela recebida pela criança no seio da comunidade e da família. É onde ela aprende e compreende o contexto onde vive e participa das ações comunitárias” (2014, p.37). Ela também descreve de maneira simples a concepção de educação familiar que é dada às crianças e aos jovens indígenas; uma educação que considera a percepção dos espaços e das interações com os elementos que nele estão. Por isso, a linguagem corporal também faz parte dessa educação dos sentidos.

Outra concepção sobre educação indígena é apresentada por Edson Kayapó, ao afirmar que a “educação propriamente indígena ocorre nas relações cotidianas, em que os mais jovens aprendem num processo participativo da comunidade, sendo que os mais velhos são espelhos e guardiões dos saberes ancestrais que orientam as ações presentes e futuras” (BRITO, 2012, p. 22). Para Edson Kayapó, a educação indígena Karipuna é participativa, comunitária e solidária, em que os mais jovens aprendem com os mais velhos. Sendo estes últimos os “orientadores” das ações do presente e do passado.

É por isso que para Meliá (1979, p. 11, apud CRUZ, 2009, p. 85), ao abordar a educação indígena, considera que esse tipo de educação possibilita o ensino e a aprendizagem da cultura durante toda a vida, em todos os aspectos e permite a espontaneidade e liberdade. Esse tipo de educação é possível graças a uma memória coletiva que, de acordo com Daniel Munduruku (2012, p. 47), “é passada de geração a geração através dos fragmentos que a compõem e que são “colados” por uma concepção de educação que passa, necessariamente, pelo aprendizado social”. Para este intelectual Munduruku:

Parte do conhecimento desenvolvido pelos indígenas ao longo de sua trajetória histórica tem a ver com a transmissão através das narrativas orais. Assim, cada indivíduo vai formando em si uma memória num processo que conhecemos como educação. [Por isso] A educação indígena é muito concreta, mas, ao mesmo tempo, mágica. Ela se realiza em distintos espaços sociais que nos lembram sempre que não pode haver distinção entre o concreto dos afazeres e o aprendizado e a mágica da própria existência que se “concretiza” pelos sonhos e pela busca da harmonia cotidiana. (MUNDURUKU, 2012, p. 67)

Segundo Daniel Munduruku (2012), os indígenas possuem seus próprios processo de educação. A concepção de educação do povo está fundamentada em práticas de transmissão oral de saberes que resgatam sua memória. Para tanto, a educação dos povos indígenas é integral e não está fragmentada, por isso, sem dificuldade, articula-se com a vida e se aplica a todos os espaços em que se manifesta.

A educação da tradição é experimentada por todos os membros indígenas, independente da idade que possua, mas é na criança indígena que se vê mais explicitamente sua materialização. No que tange à educação da tradição pela criança, Codonho (2007, apud TASSINARI, 2007), ao elaborar suas análises sobre as crianças Galibi-Marworno, pontua que é no contexto das atividades cotidianas que as crianças aprendem umas com outras crianças os ensinamentos de seus grupos. A este tipo de aprendizagem a autora denomina “transmissão horizontal de saberes”.

Daniel Munduruku (2012, p. 67) declara, em seu texto de tese, que é dada pelos indígenas de sua etnia ênfase no cotidiano e que esta urgência no cotidiano implica em uma “filosofia” que “se baseia na ideia do presente como uma dádiva que recebemos de nossos ancestrais e na certeza de que somos ‘seres de passagem’, portanto desejosos de viver o momento como ele se nos apresenta”. Isso porque o futuro é apenas uma possibilidade, mas, o presente é uma certeza e que deve ser aproveitada.

A educação delineada no texto do intelectual Munduruku de uma educação plena, pois é uma educação que acontece em todos os espaços e de diversas formas, logo, permite ao educando experimentações variadas e desvinculadas de itinerários fixos e fragmentados. Esse modo de educar-se possibilita o bem-estar do corpo e da mente, resumido da seguinte forma:

[...] o corpo é o lugar onde reverberam os saberes da mente (intelectual) e os saberes do espírito (emocional). Educar é, portanto, preparar para o corpo sentir, aprender e sonhar. Pode ser também para sonhar aprender e sentir. Ou ainda, aprender, sentir e sonhar. Não importa. É um mesmo movimento. É o

movimento da *Circularidade*, do Encontro, do Sentido. (MUNDURUKU, 2012, p. 73)

Dessa maneira, a educação concebida na tese de Munduruku (2012) corresponde a um ato cíclico que permite o alcance de uma plenitude e completude do sujeito, independente do percurso adotado.

Apesar de Gersem Baniwa não apresentar expressamente uma concepção de educação indígena, podemos inferir, de acordo com o discurso sobre educação escolar indígena, que esta é viabilizada nas relações cotidianas, é complementar e serve como base para a resignificação das tradições em contato intercultural.

Conforme Perreli (2008), citando Ellen e Harris (1996), essa educação do dia-a-dia, transmitida ao longo de muitas gerações, permite que os conhecimentos sejam “repetidos, reforçados, modificados e, até mesmo, abandonados em decorrência das mudanças de condições de sua produção e/ou aplicação e transmissão” (ELLEN, HARRIS, 1996 apud PERRELI, 2008, p. 386).

Salientamos que as teses não assinalam somente concepções de educação (da tradição) indígena, ela também aponta para fenômenos resultantes deste tipo de educação, tais como modos de vida, práticas culturais específicas de cada povo e as implicações da educação de cada povo.

No que concerne aos fenômenos da educação “do cotidiano” e a presença de recursos tecnológicos, Naine Terena cita outras ferramentas ocidentais, ou melhor, aparelhos eletrônicos, brinquedos industrializados e televisão, os quais têm, assim como a escola, interferido diretamente no modo de vida do povo Terena, principalmente, entre os mais jovens. Assim como a escola, a presença desses recursos/itens/objetos ocidentais interfere na educação desse povo e possibilita a criação de novos arranjos culturais, tais como a supressão de brincadeiras tradicionais coletivas ao ar-livre: “Com o envolvimento dos pais e da comunidade com esses artefatos eletrônicos, essas crianças crescem então em meio a diversos elementos da cultura tradicional e da cultura não-indígena” (JESUS, 2014, p. 48).

Já Edson Kayapó, quanto à educação do cotidiano, ressalta que:

[...] a coletividade e a solidariedade permanecem acima dos interesses individuais ou de grupos dispersos. Um exemplo dessa afirmativa são as atitudes dos professores da aldeia, que utilizam parte dos seus salários para a promoção de ações coletivas, como a aquisição de embarcações para uso de todos e contribuições voluntárias para a realização das festas comunitárias,

entre outras ações. Além disso, independente da atividade que indivíduo exerça na aldeia, todos igualmente contribuem no trabalho braçal realizado nos mutirões, seja na construção de casas, na limpeza dos espaços da aldeia ou na preparação das roças familiares. (BRITO, 2012, p. 43)

Além do mais,

No processo de aprendizagem indígena, a criança aprende observando e realizando o que observa e ouve. Por outro lado, a educação indígena é demarcadora das fronteiras de pertencimento, e tais fronteiras não são imaginárias, são reais, pois elas se expressam na forma de falar, na postura do corpo e na forma de conceber/entender o mundo, a sua origem e a origem de todas as coisas: das pessoas, dos animais, das plantas e de todas as espécies vivas ou inanimadas. (BRITO, 2012, p. 46)

Portanto, a educação indígena permite, para Edson Kayapó, que o sujeito indígena demarque seu lugar, seja pela forma de se expressar seja pela forma de se relacionar com o mundo. Logo, é por meio dela que o sujeito indígena estabelece as fronteiras de seu pertencimento étnico, que se materializa de diversas maneiras no comportamento desse sujeito. Para Brito (2012, p. 48),

A educação indígena ocorre no sentido de ensinar a criança a ser parte da coletividade, visando o pertencimento de povo específico, assim cada povo indígena tem sua maneira de educar, sendo que muitos aspectos da educação dos povos indígenas ocorrem de forma semelhante” e ela “não é uma função exclusiva dos pais, mas sim da comunidade, e nesse sentido há sempre um adulto por perto observando o grupo de crianças.

Além disso, há muitas outras passagens na tese de Edson Kayapó que enfatizam o caráter colaborativo, solidário, fraterno, compartilhado da educação que se dá entre os indígenas.

Em Daniel Munduruku, por sua vez, a educação é vista como um processo integral e cíclico que advém de uma educação dos sentidos, sendo assim ele diz que:

Aprendemos, desde muito pequenos, que nosso corpo é sagrado. Por isso, temos a obrigação de tratá-lo com carinho, para que ele cuide de nossas necessidades básicas. Aprendemos que nosso corpo tem ausências que precisam ser preenchidas com nossos sentidos. Aprender é, portanto, conhecer as coisas que podem preencher os vazios que moram em nosso corpo. É fazer uso dos sentidos, de todos eles. É, portanto, necessário valorizar o próprio corpo e dar a ele condições para que possa cuidar da gente. (MUNDURUKU, 2012, p. 69)

Segundo Munduruku (2012), educa-se por meio do corpo, tendo clareza que os sentidos preencherão as “ausências” da matéria (corpo), no entanto, deve-se “dar condições” para que isso ocorra.

Se educar o corpo é fundamental para dar importância ao seu estar no mundo, a educação da mente é indispensável para dar sentido a este estar no mundo. Se no corpo o sentido ganha vida, é na educação da mente que o corpo o elabora. [...] o discurso indígena se apossa de elementos aparentemente distantes entre si, mas perfeitamente compreensíveis no contexto em que se encontram. É a *lógica da resignificação* dos símbolos que permite às gentes indígenas *passarem* pelo passado utilizando instrumentos do presente, e vice-versa também, é o momento em que a memória se atualiza e absorve elementos novos, fazendo com que a cultura se autorresignifique e dê respostas às novas demandas. (MUNDURUKU, 2012, p. 70, 71)

Neste excerto, o intelectual Munduruku faz uma breve dissociação entre educar o corpo e educar a mente, contudo, as coloca em condição de complementaridade. Esses tipos de educação possibilitam aos sujeitos indígenas certa “plenitude” sobre sua própria existência, que neste processo ganha novos sentidos e significações.

Semelhante aos demais intelectuais, Gersem Baniwa, ao descrever os fenômenos inerentes à educação indígena, apresenta o caráter coletivo, comunitário e colaborativo: “entre os povos indígenas, as pessoas são muito valorizadas, na medida em que cada uma tem sua função e sua posição social. Isso não significa que são sociedades do individualismo; pelo contrário, as pessoas só se individualizam em função da coletividade” (LUCIANO, 2012, p. 221).

Ainda conforme Baniwa, “outra característica própria dos processos educativos indígenas é a visão holística e orgânica que orientam tais processos. Ao contrário da pedagogia escolar, a educação indígena não separa a teoria da prática. São duas maneiras inseparáveis de encarar a realidade” (LUCIANO, 2011, p. 225).

Os textos se interseccionam quando debatem fenômenos e concepções de educação da tradição indígena. Obviamente, é perceptível aproximações e distanciamentos entre os discursos analisados, no entanto, isso não denota maior ou menor precisão sobre os temas

É evidente também que as teses apresentam particularidades discursivas inerentes à natureza, objeto, teoria utilizada para debater os fenômenos que se propõem, em virtude disso,

a seguir, buscamos demonstrar de maneira breve as características mais relevantes e únicas em cada produção acadêmica.

5.3.6 Povos Indígenas e outras questões: as peculiaridades das teses

A diversidade de objetos, métodos, concepções teóricas e modelos de análises nas teses aqui analisadas apresentam um caráter diferenciador. Portanto, essa subseção não pretende fazer um debate amplo ou extenso sobre as demais questões abordadas nas teses, mas se dedica a apresentar os aspectos mais relevantes em cada tese que, como já mencionado inúmeras vezes, são particulares.

Se há algo que diferencia a tese de Naine Terena das demais é sua ênfase na utilização do audiovisual pelos indígenas, seja nas atividades cotidianas seja dentro da escola. A tese desta intelectual insiste em debater como a apropriação dos eletrônicos pela comunidade não foi acompanhada de sua utilização na escola. Para a autora, o audiovisual permite a transmissão de valores e da cultura Terena, daí que saber utilizá-lo serve tanto para aprimorar o ensino escolar como para elaborar formas de manutenção das tradições e pertencimento indígena.

Esta intelectual Terena declara que para a consolidação do uso do audiovisual tanto na escola Lutuma Dias como na comunidade Terena demanda maior qualificação dos docentes e conscientização da comunidade para que possam utilizar essas ferramentas à serviço de seu povo.

Na tese de Edson Kayapó, é dado destaque aos modelos de educação da tradição e educação escolar indígena Karipuna, contudo, ao debater as questões educacionais, o autor faz inúmeras referências ao modo particular da vida indígena, enfatizando a atuação e organização política desse povo.

Além disso, Edson Kayapó denuncia a ação de entidades governamentais, mais explicitamente as determinadas pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Amapá e da Universidade Federal desse estado, que não parecem dar a importância necessária às reivindicações e anseios das comunidades indígenas do Amapá. Percebemos ainda que, na tese desse intelectual, há um grande destaque à história da educação escolar indígena da região.

Daniel Munduruku, embora trate de temas sobre educação, sua produção acadêmica dedica-se a apresentar o caráter educativo do Movimento Indígena. Em inúmeras afirmações, o autor destaca como o movimento indígena foi uma etapa importante para a afirmação étnica e a elaboração de uma identidade pan-indígena.

Assim, para dissertar sobre o Movimento Indígena, inevitavelmente, Daniel Munduruku debate temáticas como política indígena, elaboração de uma agenda de reivindicações, ações estratégicas indígenas, educação dos sentidos e protagonismo indígena.

Concomitante a isso, para situar o leitor, Munduruku detalha a história da constituição e emergência do Movimento Indígena, assim como, a atuação dos primeiros líderes indígenas. Um aspecto interessante da obra de Daniel Munduruku se refere a sua escrita, na qual demonstra um diálogo de proximidade e irmandade com o leitor ao chama-lo de “parente”.

Já a tese de Gersem Baniwa, devido à extensão de sua obra, ao dialogar sobre as contribuições da escolarização e da educação da tradição para a vida indígena, apresenta muitos debates paralelos. Dessa maneira, engloba temas que foram tratados pelos demais intelectuais, mesmo que esse não seja o objetivo principal, ele debate temas como a utilização de novas ferramentas na luta indígena, formas de atuação política, acesso à escolarização superior e a existência de uma produção acadêmica indígena.

Apesar de tratar de uma gama de assuntos, Gersem Baniwa enfatiza a escola como maneira dos indígenas “manejarem” o seu mundo e o dos não-indígenas. Diante disso, é comum constatar-se a presença da “interculturalidade” em sua tese, a qual, é outro aspecto relevante e debatido.

As características próprias das teses permitem afirmar que os intelectuais indígenas, embora apresentem um debate correlato e convergente sobre educação escolar e educação da tradição indígena, têm colaborado para a elaboração de alternativas para se pensar, sob prismas diferentes, o fenômeno educacional entre as populações indígenas do país.

É claro que teses como as dos intelectuais indígenas que analisamos nos permitem pensar questões que ainda hoje são presentes na luta das populações autóctones. Os indígenas, por exemplo, ainda precisam lutar contra ações do *(des)governo* em que estamos que, embora demonstre despreparo para o gerenciamento do país, tem estratégias bem definidas para a dissolução dos povos indígenas e de seu movimento.

Em 2019, por exemplo, em apenas quatro meses de “Governo Bolsonaro”, percebeu-se muitas ações e discursos claros para diluir e aniquilar os povos originários. Entre os discursos e ações adotadas pelo governo podemos mencionar a) o esvaziamento das atribuições e competências da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), colocando em risco a demarcação de

novas terras indígenas e a conservação do meio ambiente; dando aos ruralistas³⁷ o direito ao reconhecimento e demarcação dessas novas terras; b) permissão ao armamento³⁸ que incide também sobre o aumento de mortes no campo, principalmente, de povos indígenas; c) cessão de processos de demarcação em andamento e reavaliação de terras indígenas já demarcadas além de reabertura delas para a exploração mineral e do agronegócio.

A atuação do Governo, nitidamente contrária aos interesses dos povos originários, Sonia Guajajara afirma que "Bolsonaro quer entregar a terra ao agronegócio, à mineração e à especulação imobiliária. A gente teme ter que pagar com a própria vida, mas não vamos recuar" (DULCE, 2019, online). Segundo Watson (2019) a presidência de Jair Bolsonaro demonstrou ser uma administração racista, que lançou abertamente um ataque sem precedentes contra os povos indígenas do Brasil, com o objetivo explícito de aniquilar os povos ao tentar integrá-los assimilá-los pela força e ao saquear suas terras.

Não se pode negar a importância política e prática da luta dos povos originários para a sua própria sobrevivência. No entanto, para o fortalecimento dessa luta, os indígenas têm construído um pensamento que permita articular a defesa de seus ideais à expressão e manifestação de seus saberes e epistemologias a fim de construir debates dentro de uma lógica canonizada para demonstrar sua *intelligentsia*.

As teses dos intelectuais indígenas buscam, por sua vez, propor debates que contribuam para com uma visão menos subalternizante dos saberes que os povos originários possuem. Por isso, os debates circunscritos nas teses sobre educação dos intelectuais indígenas tentam, além de apresentar as concepções dos indígenas sobre os fenômenos educativos, discutir questões específicas que promovam também uma discussão sobre territorialidade, políticas públicas voltadas aos povos indígenas, mecânicos de sobrevivência étnica, sem, no entanto, deixar de expor as fragilidades, mazelas e contradições desses temas e fenômenos à realidade das populações autóctones do país.

³⁷ "Em edição extra do Diário Oficial da União, Bolsonaro delega a tarefa de demarcar novas terras indígenas ao Ministério da Agricultura, chefiado por Tereza Cristina (DEM), até então líder da bancada do agronegócio na Câmara e conhecida como 'musa do veneno'". (DULCE, 2019, online)

³⁸ Essa ação causa controvérsia pois, segundo Dulce (2017), muitos indígenas alegam que isso vai intensificar e dar "carta branca" para matar e agrava ainda mais as lutas contra latifundiários e povos originários.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos a segurança de que o tema debatido nesta dissertação é de suma importância para as discussões sobre as populações indígenas. Sem dúvida, o ingresso de indígenas na universidade, especialmente nos programas de pós-graduação, indica um avanço dos povos indígenas em defesa de sua cultura, de suas tradições. Ao produzir conhecimentos sobre si, os indígenas expõem, ainda que pautados em uma lógica acadêmica comum, uma certa singularidade de compreensão do mundo que só contribui na afirmação da diferença. No caso particular de um país como o Brasil, tal diferença precisa ser reafirmada para que políticas públicas não reforcem ainda mais a extinção das tradições desses povos. O reconhecimento da diferença é um passo importante para a garantia de direitos.

Desse modo, ainda que consideremos importante e necessário estudos como este, sobre intelectuais indígenas e sua produção, não podemos deixar de reconhecer a grande dificuldade e o desafio que é estudar esta temática. No nosso caso, em particular, foi difícil localizar e obter as teses para análise. Como puderam constatar, entre as teses escolhidas há uma que foi analisada a partir da sua publicação na forma de livro.

No que tange à elaboração de um pensamento intelectual indígena, as bibliografias que utilizamos apontam que, para a conquista do reconhecimento intelectual, muitos indígenas tiveram que se submeter aos processos de escolarização. Isso ocorreu porque as populações indígenas não desejam uma relação de dependência com o “homem branco”. Este mesmo sentimento de insatisfação quanto à relação entre indígenas e não-indígenas sedimentou nos primeiros o desejo de autogerenciar os rumos de suas vidas em diversas esferas.

Dessa forma, as populações indígenas desejando superar a relação tutelar reivindicam autonomia para a realização de seu autogoverno. Muitos povos indígenas acreditam que essa autonomia seria conquistada se estes sujeitos dominassem tanto o mundo dos brancos como o seu próprio. Para tanto, o acesso à educação parece ser o caminho mais coerente e próximo que as populações indígenas encontraram para ajudar nesta aproximação.

Sendo assim, a escola ou a universidade, quando apropriada pelos sujeitos indígenas, transfigura-se como uma ferramenta de luta. Aliás, o acesso às instituições escolares viabiliza o domínio dos códigos não-indígenas tão necessários na “batalha epistêmica”, assim como, possibilita a legitimação intelectual dos discursos indígenas em defesa de seus pares e territórios.

O acesso à escolarização também resultou no surgimento de um novo grupo de indígenas escolarizados, ao qual definimos neste texto como “intelectuais indígenas”. Compreendemos que a emergência desse intelectual não é uma particularidade somente do Brasil.

As produções sobre intelectualidade indígena brasileira são poucas, todavia, percebemos que, a despeito do processo de intelectualidade indígena brasileira não seja pauta nos meios acadêmicos, essa intelectualidade começa a suscitar interesse por parte de pesquisadores, como consta na progressiva publicação sobre o tema. Porém, isto não significa dizer que todas as publicações feitas no Brasil sobre “intelectualidade indígena” retratam o surgimento desse intelectual nesse país.

As produções utilizadas para o debate sobre a intelectualidade indígena apontam para a emergência desse intelectual como resposta ao Estado e às ações coloniais. Pudemos abstrair, segundo estes mesmos textos, que o processo de intelectualidade indígena se deu de forma similar em muitos países da América Latina, embora, na atualidade, esse processo tenha ganhado novas reconfigurações nos contextos em que se dá, assim como no Brasil.

De forma geral, no que tange à emergência do intelectual indígena, a instabilidade causada aos impérios coloniais resultante do processo de globalização incidiu na eclosão de novas vozes, entre elas, as indígenas, que passaram a reivindicar a participação em espaços que outrora não circulavam.

Os autores dos textos sobre intelectualidade indígena que revisamos defendem certas tipologias de intelectuais e intelectualidade. Essas tipologias, por sua vez, podem utilizar ou não da identidade indígena/étnica como principal legitimador dos discursos e das ações em prol de um povo indígena. Além disso, o intelectual indígena não necessariamente precisa ser oriundo de processos escolares para assumir tal posição. Por conseguinte, admite-se que nas leituras sobre a intelectualidade indígena estas declaram que o processo de intelectualidade pode ser conquistado dentro de um “movimento indígena”. Sendo assim, afirmam ainda que a escola/universidade pode formar profissionais e estudantes indígenas, mas, nem sempre um intelectual, pois o processo de intelectualidade ocorre de outra maneira.

Quando apontamos nossas aproximações com o conceito de intelectualidade/intelectual indígena, definimos que este conceito estaria atrelado a formação escolar pela qual os indígenas passaram. Apesar de concordarmos com a ideia de que a intelectualidade indígena não é somente resultado da escolarização, a consideramos em profundidade por acreditarmos que ela

define uma nova categoria em emergência que debate de forma crítica, a partir dos seus lugares étnicos/indígenas, os processos coloniais que são/foram enfrentados pelos povos indígenas.

Esse grupo de indígenas escolarizados, além de reivindicar o reconhecimento de sua identidade indígena, dos seus territórios, da sua cultura, defendem também a aceitação da legitimidade de sua capacidade epistemológica, dos seus saberes e de sua cosmologia. Então, ao definir-se a intelectualidade indígena como sendo adquirida por meio de um processo de escolarização atrelado à consciência de grupo e das mazelas por ele enfrentadas, percebemos que a ela estão ainda imbrincadas questões identitárias. Com isso, estamos apontando que a intelectualidade ocorre por meio de um processo de complementariedade, no qual estão entrelaçadas modernidade e tradição.

Estabelecido o conceito de intelectualidade, chegamos à definição dos intelectuais indígenas que teriam suas teses analisadas. A partir da definição de intelectualidade, consideramos então como intelectuais indígenas aqueles que passaram por processo de escolarização, chegando ao maior nível de formação acadêmica – o doutorado – e que possuem importantes debates e produções escriturais em prol de seu povo ou dos povos indígenas de um modo geral.

Os intelectuais indígenas analisados nesta dissertação apresentam uma titulação de formação acadêmica comum, pois, todos são doutores, possuem também uma extensa produção em defesa dos povos indígenas, reivindicam sua identidade indígena em seus escritos e se mostram insatisfeitos com as ações não-indígenas entre seus povos.

Na trajetória de vida dos intelectuais indígenas, pudemos identificar que todos reivindicam e defendem suas origens étnicas. Por isso, consideramos que esses intelectuais expressam essa identidade indígena nos seus escritos acadêmico e literário. Afinal, para a afirmação do lugar de fala é comum que esses sujeitos evoquem essa identidade, de modo que alcançam maior legitimidade discursiva.

Assim, reconhecemos, pautados em Rodrigues et al. (2013), que a emergência da identidade indígena ou étnica tem razões políticas e de luta contra as subalternizações infligidas aos grupos indígenas. Constatamos também que essa emergência foi possível graças à organização e surgimento de populações tradicionais em defesa dos seus territórios, recursos materiais diversos e de igualdade nas relações.

No que tange às teses analisadas, constatamos similaridades quanto à estrutura e ao conteúdo, mesmo reconhecendo que os elementos teóricos e metodológicos divergem. As

produções acadêmicas apresentam aproximações temáticas que permitiram a identificação da perspectiva indígena sobre elas.

Quanto à estrutura das teses, não há disparidades entre elas, mas, apontamos que seguem o mesmo padrão de qualquer outra tese. Isso, para nós, restringe a apresentação e debates de conhecimentos indígenas que ficam condicionados a uma exposição ocidental. No entanto, entendemos que, como posto anteriormente, a universidade não está preparada para receber estes sujeitos que têm formas alternativas de ensinar e aprender e, por isso, não conseguem conceber outra maneira de construção e manifestação intelectual.

Outro ponto importante a destacar é que todas as produções (teses) tentam explicar a perspectiva indígena para um sujeito não-indígena. Isso já havia sido sinalizado por Paladino (2017), quando também desenvolveu análises de produções acadêmicas de pós-graduação. Os motivos para essa opção discursiva seria uma tentativa de desmistificar e desestigmatizar os saberes acerca da população indígena e o pensamento elaborado pelo intelectual indígena.

Assim, não raro, se valem de argumentos para justificar e defender as epistemologias, as práticas culturais, os anseios e o impacto de determinada ação das populações indígenas ou a elas aplicados. Essa opção discursiva se coloca como oportunidade para apresentar esses povos e tentar desconstruir estereótipos sobre suas identidades.

Nessas teses, as identidades indígenas são valorizadas e colocadas como parte de uma cultura que tem seu modo próprio e alternativo de conceber o mundo e que, em virtude disso, refletem essa perspectiva em sua forma de interpretá-lo nos espaços que circulam.

É comum, nos textos analisados, o caráter de defesa da memória ancestral da população da qual são originários ou do grupo a que pertencem. Dessa maneira, o discurso invariavelmente traduz a perspectiva do povo indígena a que se faz referência ou, de maneira mais ampla e genérica, ao sujeito indígena. Essa ação permite publicizar a cultura dessas populações e sujeitos ou ainda irradiar para os não-indígenas a memória ancestral cultural ou/e individual desses intelectuais indígenas.

Na produção acadêmica autoral, há traços comuns não só no plano estrutural, mas também discursivo. Apresentam estruturalmente muitas similaridades, pois atendem a um padrão de produção do conhecimento. De igual modo, o discurso mostra-se homogêneo, pois, deseja-se explicar a perspectiva do indígena para não-indígenas. Entretanto, mesmo sendo um ponto em comum, é interessante o discurso de valorização e insurgência que se apresentam nessas teses.

As teses analisadas aqui respondem também à pergunta que dá nome a este trabalho: “O que você veio fazer na escola?”, que é um questionamento correntemente feito aos intelectuais que recebe de cada intelectual uma motivação própria e comum. Sendo assim, as teses respondem a esta questão e apresentam as repercussões do acesso à educação escolar.

Obviamente, ao tentar responder a esse questionamento, os intelectuais em suas teses elaboram discursos que evocam, como mencionado anteriormente, a identidade indígena a partir de sua própria experiência humana, mas também, expressa o pensamento dos indígenas sobre a educação escolar indígena e a educação da tradição indígena, bem como os fenômenos inerentes a elas. Assim, mesmo apresentando convergências conceituais, estes trabalhos acadêmicos têm particularidades condicionadas a sua natureza.

Quanto à identidade indígena, as teses expressam de modo semelhante que ser indígena incorreu em discriminação, subalternização e questionamento de sua capacidade intelectual e epistemológica. Essa forma de racismo teve sua maior ocorrência nos espaços educacionais em que frequentavam os intelectuais. Porém, o racismo que foi impetrado aos indígenas serviu como ferramenta de fortalecimento da identidade indígena, que, por sua vez, foi assumida e utilizada como “carta de apresentação” ou legitimadora do discurso e lugar de fala.

No que se refere ao pensamento indígena em Educação Escolar Indígena e suas repercussões, para os intelectuais a educação escolar indígena tem seus paradoxos, visto que ao mesmo tempo em que se apresenta como um elemento da colonização, é um lugar de elaboração de estratégias de revide e de consolidação da cultura e dos conhecimentos indígenas.

As teses analisadas expressam que os intelectuais indígenas consideram a importância da escolarização, já que por meio dela os povos e o sujeito indígena poderão conquistar novos espaços, assumir novas posições, dialogar com não-indígenas, participar de decisões com entidades estatais sobre questões em prol de suas populações.

Além disso, nas teses dos intelectuais indígenas, identificamos que estes dão destaque a formação escolar como elemento de ascensão social, pois formar-se requer a manipulação de dois mundos distintos e próximos: mundo indígena e não-indígena. Sendo assim, encontram-se nas teses relatos que indicam que estudar propiciará um “melhor viver” ou “bem viver” tanto para o sujeito indígena quanto para a comunidade em que este se insere.

É importante ressaltar também que a formação escolar permite aos indígenas maior conscientização de salvaguardar suas tradições, culturas, e conhecimentos ante ao contato intercultural, já que proporciona a criação de estratégias para a resignificação e entrelaçamento entre a cultura da tradição indígena e o moderno.

Dessa maneira, nos estudos são encontrados depoimentos que reforçam a ideia do quão desejada é a educação escolar entre os indígenas, inclusive, em algumas comunidades há um crescente incentivo familiar e grupal para que os mais jovens frequentem escolas e universidades. Afinal, sonhar com a educação escolar tornou-se possível quando os primeiros líderes e intelectuais indígenas, oriundos dessas instituições, serviram como exemplo nacional para o orgulho étnico.

São também uníssonos ao defenderem que a educação escolar indígena colabora para a compreensão de seu ambiente, por essa razão, atribuem, junto com a educação da tradição, um caráter de complementariedade. Demonstram também que a educação escolar indígena almejada pelos povos indígenas é aquela em que haja o entrelaçamento entre os conhecimentos não-indígenas com os indígenas, e que tenha qualidade para que possam ser efetivamente capazes de colaborar com seus grupos étnicos.

Outro aspecto identificado nas teses diz respeito à existência de muitas dificuldades e limitações para que a educação escolar indígena aconteça de modo a satisfazer os interesses das populações indígenas. As teses declaram que a falta de autonomia no gerenciamento dessa educação é um limitador por inviabilizar a apropriação da escola para a elaboração de um projeto pedagógico específico e que seja compatível com as demandas apresentadas pelo povo indígena.

Uma segunda dificuldade da Educação Escolar Indígena é a carência de recursos aplicados na escola indígena, que, diante da precariedade material e estrutural, inviabiliza a realização do trabalho docente. Soma-se a isso a precariedade de formação inicial e continuada que impede aos indígenas desenvolverem métodos e técnicas próprias, assim como um modelo educacional específico. Isto resulta na falta de materiais didáticos apropriados para lecionar sobre a cultura, história e língua dos povos indígenas.

As teses dos intelectuais indígenas brasileiros, além de demonstrarem como os aspectos externos às populações indígenas limitam a construção de uma educação escolar indígena desejada e de qualidade, afirma que é a falta de consenso entre esses povos que dificulta a elaboração de uma agenda de debate em torno da educação escolar oferecida aos indígenas. Portanto, é notório que cada população espera algo da escola. Enquanto algumas populações acreditam que a escola é um espaço de afirmação étnica e de valorização dos conhecimentos indígenas, outras defendem que ela deve se dedicar a ensinar os conteúdos modernos/ocidentais que permitirão o diálogo com o mundo não-indígena e que contribuirá para competir fora da aldeia.

Nas teses reside essa falta de consenso entre os povos indígenas e o seguinte questionamento: Qual seria então o modelo de educação escolar indígena mais adequado e possível de implantar? De um lado, “os índios não querem aprender na escola coisas de índio”, pois, defendem que isso não colabora com a uma suposta igualdade com os não-indígenas, de outro, acreditam que a educação escolar indígena pode contribuir para com a revitalização, manutenção, ressignificação de suas culturas e identidades. Um modelo de educação escolar indígena desejável seria então, na perspectiva dos intelectuais, aquele que pudesse de forma equilibrada abordar ambos conhecimentos: indígenas e não indígenas.

A educação escolar indígena enfrenta também dificuldades relativas à homogeneidade com que são abordados e discutidos assuntos referentes aos povos indígenas, principalmente aqueles que são pertinentes à educação escolar desses povos. Assim, as teses apontam também como um desafio a ser superado a desvalorização e falta de reconhecimento que os intelectuais indígenas enfrentam, pois, embora possam possuir formação em diversos níveis, ainda tem que lidar com a desconfiança tanto do seu povo quanto com a dos não-indígenas.

Nesses termos, podemos afirmar que mesmo quando o indígena tem formação de nível elevado, ele é visto como um sujeito de lealdade “partida”, pois, para seu povo indígena, ele representa aquele que assimilou parte da educação e dos conceitos do colonizador e, por isso, pode reproduzir um comportamento contra os indígenas, bem como entre os não-indígenas representa um sujeito que tem sua capacidade intelectual e profissional questionada por ter recebido uma educação “fraca”.

Como apontado em linhas anteriores, muitas são as dificuldades enfrentadas pelos indígenas para conquistarem uma escolarização que lhes seja coerente e específica. Nas teses, são traçados alguns pontos que limitam a educação escolar, no entanto, quando se trata apenas de abordar temas de educação escolar indígena, nossos intelectuais sempre que podem fazem referência aos processos de educação próprio ou, como definimos, tradicionais.

Quanto à educação da tradição indígena, nossos intelectuais elaboram suas concepções e apresentam fenômenos a ela correspondente. Os relatos coletados nas teses indicam, assim, que de forma ampla, considera-se educação da tradição aquela recebida nas práticas cotidianas, que tem como base a tradição, que independe da escola para acontecer e, por isso, ocorre em todos os espaços, o que, conseqüentemente, a torna uma educação holística e integralizante, assim como considera e respeita o meio (mãe natureza).

Embora tenhamos dissertado sobre os principais aspectos convergentes entre as teses analisadas, as produções de nossos intelectuais indígenas têm particularidades que enriquecem o debate e suscitam novas compreensões de diversos fenômenos delineados por eles.

Conforme o que expusemos aqui, entendemos que esta dissertação é uma das primeiras a analisar este tema relacionado à própria perspectiva do indígena enquanto intelectual. Além disso, como não há produções acadêmicas, no formato deste texto, que estudam o processo de intelectualidade indígena atrelado à manifestação dessa intelectualidade aos escritos acadêmicos, em nosso caso teses, nem estudos que destaquem o pensamento intelectual do indígena em Educação, consideramos esta dissertação original.

Sendo assim, mesmo não tendo essa pretensão, este estudo pode estar inaugurando no Brasil um debate dentro da área dos estudos indígenas ao defender a existência da intelectualidade indígena e apresentar possíveis classificações dessa intelectualidade. Essa afirmativa consiste na intensa dificuldade que tivemos em localizar referenciais que nos permitissem conjecturar ou refletir sobre a intelectualidade indígena brasileira.

Reconhecemos, porém, que há em muitos estudos de formatos diversos menção à intelectualidade indígena, estes, no entanto, apresentam concepções restritas e/ou confusas sobre o processo de intelectualidade dos povos indígenas.

Além disso, há também um número reduzido de trabalhos que estudem ou façam análises sobre as produções dos intelectuais indígenas que tiveram acesso à educação superior. Menos ainda, dissertações que tentam a partir de uma temática comum examinar aspectos convergentes e divergentes nas produções dos intelectuais indígenas com formação em nível de doutorado.

Então, consideramos que esta dissertação pode colaborar com outras pesquisas sobre temas como intelectualidade indígena, produção acadêmica dos intelectuais indígenas, pensamento indígena, além de acreditarmos que estudos como este são importantíssimos para as populações indígenas, pois, permite refletir sobre as demandas que estes apresentam por educação e como tem se dado, na visão de seus protagonistas, as repercussões dela à vida das populações indígenas.

Por fim, esperamos que o debate suscitado nesta dissertação permita a compreensão da perspectiva indígena sobre Educação Escolar Indígena e seus fenômenos educacionais, contribuindo também para com estudos que tentem discutir o fenômeno da intelectualidade indígena no Brasil, pois, como já tratado, existe uma limitada produção escritural sobre esse tema. Adicionado a isto, entendemos que estudos da natureza desta dissertação aplicados a

outras áreas podem servir para a divulgação da memória, cultura, e da intelectualidade das populações indígenas do país.

FONTES

BRITO, E.M. **A educação Karipuna do Amapá no contexto da educação escolar indígena diferenciada na aldeia do Espírito Santo**. 2012. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

JESUS, N.T. **Áudio Visual na Escola Terena Lutuma Dias: Educação Indígena Diferenciada e as mídias**. 2014. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

LUCIANO, G.J.S. **Educação para o manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real – Os dilemas da Educação Escolar Indígena no Alto Rio Negro**. 2011, 370f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, Brasília 2011.

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

REFERÊNCIAS

AIRES, M.M.P. Antropologia no México e a invenção do intelectual indígena. **Antipoda: Revista de Antropologia e Arqueologia**, Bogotá, n. 20, p. 73-93, set-dez. 2014.

ALMEIDA, S.A.C. **Histórias de Índio, de Daniel Munduruku, e Will's Garden, de Lee Maracle: Afirmando a Identidade Indígena pela Literatura**. Monografia (Graduação) – Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

ANDRADE, U.M. **O real que não é visto: Xamanismo e relação no Baixo Oiapoque (AP)**. 2007. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ARAÚJO, Tiago. Amazônia fala 120 línguas indígenas. **Povos Indígenas no Brasil**, 17 set. 2007. Disponível em: <https://www.indios.org.br/pt/Not%C3%ADcias?id=49283>. Acesso em: 13 jun. 2019.

ASSIS, E.C. Descobrindo as Mulheres Indígenas no Uaçá - Oiapoque: uma antropóloga e seu diário de campo. **Gênero na Amazônia**, Belém, n. 1, p. 163-180, jan.-jun. 2012. Disponível em: <http://www.generonaamazonia.ufpa.br/edicoes/edicao-1/Artigos/Artigo%20-%20Descobrindo%20as%20Mulheres%20Indigenas.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2017.

BAILEY, C.F-P.; ZILBERMAN, R. Entrevista com Daniel Munduruku. **Revista Iberoamericana**, v. 76, n. 230, p. 219-223, jan.-mar. 2010.

BANDEIRA, Lourdes; BATISTA, Analía soria. Preconceito e discriminação como expressões de violência. **Revista Estudos Feministas**, [S. l.], 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11632.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019.

BANIWA, G. Indígenas no Ensino Superior: novos desafios para as organizações indígenas e indigenistas do Brasil. In: SMILJANIC, M.I.; PIMENTA, J.; BAINES, S.G. **Faces da indianidade**. Curitiba: Nexo Design, 2009. p.187-202

BANIWA, Gersem luciano. Proteção E Fomento Da Diversidade Cultural E Os Debates Internacionais – A Ótica Dos Povos Indígenas. **Seminário Diversidade Cultural Brasileira**, [S. l.], p. s/n, 2004. Disponível em: http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/palestras/Diversidade_Cultural/FCRB_DiversidadeCulturalBrasileira_GersemBaniwa.pdf. Acesso em: 13 abr. 2019.

BAPTISTA, Geilsa Costa Santos. Importância da demarcação de saberes no ensino de Ciências para sociedades tradicionais. **Ciência & Educação (Bauru)** [online]. 2010, vol.16, n.3, pp.679-694. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132010000300012>. Acesso em: 13 abr. 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Constituição da república Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. 292p.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833-41.

BERGAMASCHI, M.A. Intelectuais indígenas, interculturalidade e educação. **Tellus**, v. 14, n. 26, p. 11-29, jan./jul. 2014; Campo Grande, MS.

_____, MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**. [online]. 2010, vol.30, n.60, pp.55-75. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882010000200004>. Acesso em: 11 abr. 2019.

CÂNCIO, Raimundo Nonato de Pádua. Para além da aldeia e da escola: um estudo pós e decolonial de aquisição da língua portuguesa pelos indígenas wai-wai da aldeia mapuera, Amazônia brasileira. 2017. Tese (Doutorado em educação. Programa de Pós-graduação em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2017.

CRUZ, SIMONE DE FIGUEIREDO. **A criança terena: o diálogo entre a educação indígena e a educação escolar na aldeia buriti**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2009.

CAPIBERIBE, A.M.G. **Batismo de fogo: os Palikur e o cristianismo**. 2001. 273f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 2001.

CARVALHO, J.J. O olhar etnográfico e a voz subalterna. **Horizontes Antropológicos**, v. 7, n. 15, jul. 2001. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832001000100005>. Acesso em: 29 ago. 2017.

CHAVES, Luiz Antônio da Costa; RONCO, Adriana Patricia. IDENTIDADE INDÍGENA, DIREITOS E QUESTÃO TERRITORIAL. **Revista Augustus**, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://apl.unisuam.edu.br/revistas/index.php/revistaaugustus/article/download/1981-1896.v17n33p87/45>. Acesso em: 5 abr. 2019.

CHONG, N.G. **Mitos nacionalistas e identidades étnicas: los intelectuales indígenas y el Estado mexicano**. México: Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, 2012, p. 342.

CLAUDINO, Zaqueu key. **A formação da pessoa nos pressupostos da tradição: Educação indígena kaingang**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação. Programa de Pósgraduação em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2013.

CRUZ, SIMONE DE FIGUEIREDO. **A criança terena: o diálogo entre a educação indígena e a educação escolar na aldeia buriiti**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação. Programa de Pósgraduação em Educação) - UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO, Campo Grande, MS, 2009.

CUNHA, Manuela Carneiro da. O futuro da questão indígena. **Estudos Avançados**, São Paulo, 1994. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141994000100016>. Acesso em: 11 abr. 2019.

DARA, D. A luta indígena é contra extinção da humanidade. **Brasil de Fato**. 2009. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/noticias?id=65866>_Acesso em: 03 mar. 2018.

DULCE, E Dia do Índio: Relembre ataques do governo Bolsonaro aos povos originários. **Brasil de Fato**, São Paulo, p. online, 19 abr. 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/04/19/dia-do-indio-or-relembre-ataques-do-governo-bolsonaro-aos-povos-originaarios/>. Acesso em: 13 jun. 2019

FERREIRA, M.G. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. 200f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. **Revista ensaios e pesquisa em educação**, [S. l.], 2016. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/2534828/mod_resource/content/1/Cinco%20ideias%20equivocadas%20sobre%20o%20indio%20.pdf. Acesso em: 10 abr. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, A.E.C. (Org.). **Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora E-papers, 2015.

GALLOIS, D.T.; GRUPIONI, D.F. **Povos Indígenas no Amapá e Norte do Pará**: quem são, onde estão, quantos são, como vivem e o que pensam? IEPÉ – Instituto de Pesquisa e Formação em Educação Indígena, 2003.

GAMBOA, S.A.S. Pesquisa Qualitativa: Superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**, v. 3, n. 3, p. 393-405 Itajaí, set./dez. 2003.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, José Luís. Invisibilidade e reconhecimento : a construção da literacia moral em pedagogia social. **Cadernos de Pedagogia social** , Porto, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2244>. Acesso em: 11 abr. 2019.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a formação da cultura. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1982.

GUERRERO, A. Una imagen ventrílocua: el discurso liberal de la ‘desgraciada raza indígena’ a fines del siglo XIX. In: MURATORIO, B. (ed.). **Imágenes e imagineros**: Representaciones de los indígenas ecuatorianos, siglos XIX y XX. FLACSO-Ecuador, Quito, 1994. p.197-252

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 10a. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HIREME, H.T.R. **Cultural Theory Made Critical**: Towards a Theory of the indigenous intellectual. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Waikato, Nova Zelândia, 2002.

IBARRA, H. Intelectuales, indígenas, neoindigenismo e indianismo em el Ecuador. **Revista Ecuador Debate**, n, 48, 1999.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010**. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/downloads.html>. Acesso em: 07. set. 2017.

IEPÉ. Instituto de Pesquisa e Formação em Educação Indígena. **Turé dos Povos Indígenas do Oiapoque**. Museu do Índio. Fundação Nacional do Índio: Rio de Janeiro, 2009.

JESUS, N.T. **Artigos**: breve portfólio. 2015. Disponível em: <https://oraculocomunica.files.wordpress.com/2015/05/breve-portfolio.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2017.

KETZER, Patricia. **Teorias Contextualistas Em Epistemologia**. Dissertação (Mestrado) Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Centro de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

LIMA, T.C.S.; MIOTO, R.C.T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**. Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe>. Acesso em: 15 abr. 2018

LISBOA, J.F.K. Escolarização e intelectuais indígenas: da formação à emancipação. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v. 11, n. 2, p. 20-51 2017. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/viewFile/26074/pdf>. Acesso em: 09 out. 2017.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. 233p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154565>. Acesso em: 14 abr. 2019.

LUZ, A.M. Desafios céticos e o debate internalismo versus externalismo em epistemologia. **Veritas**, Porto Alegre, v. 54, n. 2 p. 74-95, maio-ago. 2009.

MACHADO, AFONSO ANTÔNIO. Uma forma de preconceito: INVISIBILIDADE. **Jundiáí Agora**, [S. l.], p. s/n, 11 mar. 2017. Disponível em: <http://jundiagora.com.br/preconceito-invisibilidade/>. Acesso em: 19 abr. 2019.

MAHER, Terezinha Machado. **Ser professor sendo índio : questões de lingua(gem) e identidade**. 1996. Tese de Doutorado (Doutorado em Linguística. Programa de Pósgraduação em Letras e Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 1996.

MARIN, G. **Intelectuales Indígenas**: Los intelectuales indígenas en México. 2009. Disponível em: <http://www.toltecayotl.org/tolteca/index.php/2014-03-30-23-46-16/biblioteca-tolteca/6260-intelectuales-indigenas>. Acesso em: 09 out. 2017.

MARTÍ, Salvador. **Sobre la emergencia e impacto de los movimientos indígenas en las arenas políticas de América Latina**. Barcelona: CIDOB, 2004.

MATTIOLI, E.A.K. **Povos indígenas na universidade**: ação afirmativa e a geopolítica do conhecimento. 2014. 201f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2014.

MELATTI, J.C. **Índios do Brasil**. 9. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

MELIA, Bartomeu. Educação indígena na escola. **Cadernos CEDES** [online]. 1999, vol.19, n.49, pp.11-17. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621999000200002>. Acesso em: 11 abr. 2019.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: O Lado mais escuro da Modernidade. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 329-402, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17666/329402/2017>. Acesso em 13 jun. 2019.

MIRANDA, S.A.A. Epistemicídio: monoculturalismo e a destruição dos saberes. **Diário Liberdade**. 2016. Disponível em: <https://gz.diarioliberalidade.org/america-latina/item/92965-epistemicidio-monoculturalismo-e-a-destruicao-dos-saberes.html>. Acesso em: 23 set. 2018.

MUNDURUKU, Daniel. Dia do índio é data folclórica e preconceituosa, diz escritor indígena Daniel Munduruku. Entrevista de Danil Munduruku à BBC News. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/19/dia-do-indio-e-data-folclorica-e-preconceituosa-diz-escriptor-indigena-daniel-munduruku.ghtml>. Acesso em: 21 abr. 2019.

NARRATIVAS INDÍGENAS: conheça as histórias de Daniel Munduruku. Entrevista. **Plataforma do Letramento**. 2016. Disponível em: <http://www.plataformadoletramento.org.br/acervo-dica-letrada/519/narrativas-indigenas-conheca-as-historias-de-daniel-munduruku.html>. Acesso em: 10 dez. 2017.

NASCIMENTO, Mirthis Elizabeth Costa do. **Intelectualidade indígena no Brasil: o mapa da questão**. Monografia (graduação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Curso de História. Natal, RN, 2017.

NEGRÃO, J. Naine Terena: na luta pela terra no MS a mídia desinforma e fomenta a ira e a discórdia. Entrevista. **Revista Fórum**, 2013. Disponível em: <https://www.revistaforum.com.br/mariafro/2013/06/07/naine-terena-luta-pela-terra-no-ms-midia-desinforma-e-fomenta-a-ira-e-a-discordia/>. Acesso em: 08 nov. 2017.

NIMUENDAJÚ, C. Die Palikur indianer und ihre nachbarne. **Goetborg**, Fjard Foeljden, v. 31, n. 2, 1926.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. Os (des)caminhos da identidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [S. l.], 2000. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092000000100001>. Acesso em: 11 abr. 2019.

OPY. **O Marabaixo é o símbolo da cultura do Estado do Amapá**. 2015. Disponível em: <http://www.opy.com.br/brand/o-marabaixo-e-o-simbolo-da-cultura-do-estado-do-amapa/>. Acesso em: 11 out. 2017.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT**. Brasília: OIT, 2011.

PALADINO, Mariana. Uma análise da produção acadêmica de autoria indígena no Brasil. In: LIMA, A.C.S. **A Educação Superior de Indígenas no Brasil: Balanços e perspectivas**. Rio de Janeiro: E-papers, 2016. p. 95-122.

PERRELLI, Maria Aparecida de Souza. Conhecimento tradicional" e currículo multicultural: notas com base em uma experiência com estudantes indígenas Kaiowá/Guarani. **Ciência & Educação (Bauru)**, Bauru, 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132008000300002>. Acesso em: 13 abr. 2019.

PIZZANI, L. et al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**. Campinas, v. 10, n.1, p. 53-66, jul.-dez. 2012. Disponível em: www.sbu.unicamp.br/seer/ojs/index.php. Acesso em: 06 jun. 17.

RAMA, A. **Transculturación narrativa em América Latina**. México: Siglo XXI Editores, 1985.

_____. **La ciudad letrada**. Buenos Aires: Ediciones Norte, 2004.

RAMOS, Alcida Rita. Indigenismo De Resultados. **SÉRIE ANTROPOLOGIA**, Brasília, p. 1-14, 7 mar. 1990. Disponível em: <http://www.dan.unb.br/images/doc/Serie100empdf.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2019.

_____. Uma Crítica Da (Des)Razão Indigenista. **Serie Antropologica**, Brasília, 1998. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/K2D00054.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2019.

REZENDE, Gerson Carlos. **A relação entre indígenas e não-indígenas em escolas urbanas: um estudo de caso na cidade de Campinópolis-MT**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação. Programa de Pósgraduação em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2003.

RODRIGUES, A.D. Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil. **Ciência e Cultura**, v. 57, n. 2, p. 35-38, 2005. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000200018&lng=en. Acesso em :01 set. 2017.

ROLLA, G. **Conceitos de conhecimento no debate contemporâneo: internalismo e externalismo**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SANTILLANA, A.; QUEVEDO, T. Indagaciones sobre lo índio, campo intelectual mestizo, intelectuales orgânicos e intelectuales indígenas em el contexto ecuatoriano. **Revista Ruffián**, n. 14, jun. 2013.

SANTOS, B.S. (Org.). **Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais**. Porto: Afrontamento, 2005.

SEMERARO, G. Intelectuais “Orgânicos” em tempos de Pós-Modernidade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 70, p. 373-391, set.-dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v26n70/a06v2670.pdf>. Acesso em 28 jan. 2018.

SILVA, C.Z. Origen y función de los intelectuales indígenas. **Cuadernos Interculturales**, v 3, n.4, p. 65-87, jan.-jun. 2005.

SILVA____. **Intelectuales Indigenas piensan América Latina** (v. 2). Quito: UASB- Abya Yala- CECLUCH, 2007.

SILVA____. Los Intelectuales Indígenas y el pensamiento anticolonialista. **Discursos/prácticas**, n. 2, 2008.

SIMÓN, J. D. Los intelectuales indígenas y la formación de talentos humanos para un mejor y buen gobierno. **El vuelo de la Luciérnaga**, n. 3, p. 112-137, 2009. Disponível em: <https://www.monografias.com/trabajos82/intelectuales-indigenas-formacion/intelectuales-indigenas-formacion.shtml>. Acesso em: 28 jan. 2018.

TAPIA, P.C. Etnointelectualidad: Construcción de “Sujetos Letrados” En América Latina, 1980-2010. **Alpha** [online], n. 39, p. 189-202, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012014000200013> Acesso em: 02 fev. 2018

____; CAMPOS, C.R. (Ed.). **Claro de Luz: descolonización e “intelectualidades indígenas”** en AbyaYala, siglo XX-XXI. Chile: Instituto de Estudios Avanzados-IDEA-USACH, 2013.

TASSINARI, A. Concepções indígenas de infância no Brasil. **Revista Tellus**, ano 7, n13, p. 11-25, out. 2007.

TENÓRIO, C. Indígenas inspiradoras: conheça a história de cinco mulheres. **Cidadania. Portal EBC**. 2016. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/cidadania/2016/04/dia-do-indio-cinco-historias-de-mulheres-inspiradoras>. Acesso em: 04 mar. 2018.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VERDUM, Ricardo. (2006a). **A cidadania multicultural e os limites do indigenismo brasileiro**. 28 p. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228449121_A_cidadania_multicultural_e_os_limites_do_indigenismo_brasileiro. Acesso em: 13 abr. 2019.

____. **Etnodesenvolvimento: nova/velha utopia de indigenismo**. 2006b. 200 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais)-Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/2154>. Acesso em: 14 abr. 2019.

WAGNER, Daize Fernanda. Identidade étnica, índios e direito penal no Brasil: paradoxos insustentáveis. **Revista direito GV**, SÃO PAULO, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2317-6172201806>. Acesso em: 11 abr. 2019.

WALSH, C. (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WATSON, Fiona. Bolsonaro: 100 dias de guerra contra os povos indígenas. **El País**, 16 abr. 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/11/politica/1554971346_439815.html. Acesso em: 13 jun. 2019.

WEIGEL, Valéria Augusta C. de Medeiros. **Escola de branco em malocas de índio: formas e significados da educação dos Boniwa no Rio Içana**. 1998. Tese (Doutorado em Ciências Sociais. Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.