



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE TOCANTINÓPOLIS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ANDRESSA IREMBETE PEREIRA DA SILVA APINAGÉ

**PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA E PROTAGONISMO DE
MULHERES INDÍGENAS APINAYÉ:
DA ESCOLA AO ENSINO SUPERIOR**

**Tocantinópolis – TO
2020**

ANDRESSA IREMBETE PEREIRA DA SILVA APINAGÉ

**PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA E PROTAGONISMO DE
MULHERES INDÍGENAS APINAYÉ:
DA ESCOLA AO ENSINO SUPERIOR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a UFT –
Universidade Federal do Tocantins, *Campus*
Universitário de Tocantinópolis, para obtenção do título
de Licenciada em Pedagogia sob orientação do Prof. Dr.
Raimundo Nonato de Pádua Câncio.

**Tocantinópolis – TO
2020**

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

- A642p Apinagé, Andressa Irembete Pereira da Silva.
Práticas de resistência e protagonismo de mulheres indígenas Apinayé:
da escola ao ensino superior. / Andressa Irembete Pereira da Silva Apinagé.
– Tocantinópolis, TO, 2020.
100 f.
- Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus
Universitário de Tocantinópolis - Curso de Pedagogia, 2020.
Orientador: Raimundo Nonato de Pádua Cândia
1. Mulheres Apinayé. 2. Ensino Superior. 3. Feminismo Decolonial. 4.
Protagonismo e resistência. I. Título

CDD 370

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

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

ANDRESSA IREMBETE PEREIRA DA SILVA APINAGÉ

**PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA E PROTAGONISMO DE MULHERES
INDÍGENAS APINAYÉ: DA ESCOLA AO ENSINO SUPERIOR**

Monografia apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Tocantinópolis, Curso de Pedagogia foi avaliada para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

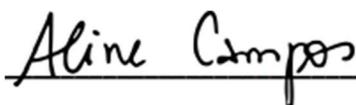
Data de Aprovação: 13/12/2020

Banca Examinadora:

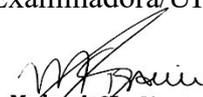


Prof. Dr. Raimundo Nonato de Pádua Câncio

Orientador/UFT



Prof.ª MSc. Aline Campos
Examinadora/UFT



Mariane da Silva Pisani
Prof.ª Curso de Ciências Sociais
SIAPE: 3105157

Prof.ª Dr.ª Mariane da Silva Pisani
Examinadora/UFT

**Tocantinópolis – TO
2020**

*A mulher tem que ser Livre como um Pássaro
e Corajosa como uma onça.*

(Lavinia Macuxi)

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar ao Deus de todos os povos pelo dom da vida, pela força e garra para seguir com fé. À minha família, em especial à minha amada mãe Iraídes Pereira da Silva (*in memoriam*), por possibilitar que meus sonhos se tornassem realidade.

À minha avó Helena Pereira da Silva e ao meu avô José Ribeiro da Silva, por me ensinarem que coragem e integridade são características fundamentais a qualquer profissional. À minha bisavó Feliciano Ribeiro da Silva (*in memoriam*), por ter me contado as histórias da origem de nosso povo Apinayé e ter me ensinado tudo sobre a importância de preservar nossa cultura e nossa língua materna indígena.

Agradeço aos meus filhos Victor Gabriel Kamêr da Silva Apinajé, Niccoly Kutekwyj Torres da Silva Apinagé e Esther Kapri Queiroz Labre da Silva Apinagé, por serem minha motivação diária aos meus estudos e para seguir em frente a vida.

Agradeço ao meu povo da Etnia Apinayé por serem minha inspiração para lutar, persistir e produzir conhecimento em prol da garantia dos nossos direitos. Agradeço especialmente às mulheres indígenas Apinayé Baxy, Gerti e Pàx, nossas interlocutoras neste estudo, por terem aceitado participar desta pesquisa e por terem contribuído para a construção deste trabalho com suas histórias inspiradoras.

À Universidade Federal do Tocantins (UFT) pelas condições humanas e materiais que ofereceram a nós, estudantes, nos motivando cada vez mais na busca pela realização dos nossos sonhos. Agradeço ao corpo docente, na figura do meu orientador Professor Dr. Raimundo Nonato de Pádua Cândia, que aceitou caminhar comigo na construção deste trabalho com sua orientação segura, com o diálogo esclarecedor sempre tirando dúvidas, horando seu compromisso com a minha formação, que não seria possível sem sua orientação.

Quero agradecer aos meus amigos, em especial à Anna Thercia José Carvalho de Amorim, Benedita da Silva Monteiro, Lucimeyre Reis Silva Gomes, Daiane Araújo Aquino Bezerra e Illana Oliveira Pinto, por todas as conversas “jogadas fora”, pelas “xícaras de café” que sustentaram cada um de nossos encontros, e pelas discussões fundamentais que alimentaram a construção deste importante trabalho.

A todos e a todas o meu muito obrigada!

RESUMO

O objetivo deste estudo que investigou práticas de resistência e protagonismo de mulheres indígenas Apinayé (Macro-Jê) foi verificar como as mulheres indígenas Apinayé expressam poder e resistência no processo de escolarização e no ensino superior. Para tanto, foi necessário caracterizar a condição social e política da mulher indígena Apinayé; identificar os embates sociais vivenciados por essas mulheres nas relações com a sociedade não indígena na luta pela garantia de direitos; e identificar os principais desafios vivenciados no processo de escolarização e no ensino superior. Metodologicamente, caracteriza-se como um Estudo de Caso do Tipo Etnográfico, cuja abordagem é qualitativa, realizado com quatro mulheres indígenas Apinayé das aldeias Aldeinha, Botica e Cipozal, localizadas na Terra Indígena Apinayé, no Norte do estado do Tocantins, com as quais estabelecemos um diálogo. Utilizou-se como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada e o questionário. O estudo apresenta como base teórica crítica de reflexão a perspectiva Decolonial e faz aproximações com o Feminismo Decolonial. Os resultados do estudo evidenciam que muitas coisas mudaram a partir da aceitação das vozes das mulheres Apinayé nas aldeias. Elas estão cada vez mais cientes de sua força e representação e têm ocupado um lugar de destaque nas decisões que dizem respeito à melhoria da qualidade de vida de seu povo. Os principais desafios vivenciados no processo de escolarização e no ensino superior foram o deslocamento para as cidades, as fronteiras linguísticas, o preconceito e a discriminação da sociedade não indígena e as dificuldades para associar os estudos com as atribuições de uma mulher indígena.

Palavras-chave: Mulher Apinayé. Ensino Superior. Feminismo Decolonial. Protagonismo e resistência.

ABSTRACT

The objective of this study, which investigated the resistance and protagonism practices of Apinayé indigenous women (Macro-Jê), was to verify how Apinayé indigenous women express power and resistance in the schooling process and in higher education. Therefore, it was necessary to characterize the social and political condition of Apinayé indigenous women; to identify the social struggles experienced by these women in their relations with non-indigenous society in the struggle to guarantee rights; and to identify the main challenges experienced in the schooling process and in higher education. Methodologically, it is characterized as a Case Study of the Ethnographic Type, whose approach is qualitative, carried out with four Apinayé indigenous women from the villages Aldeinha, Botica and Cipozal, located in the Apinayé Indigenous Land, in the northern state of Tocantins. Semi-structured interviews and the questionnaire were used as data collection instruments. The study presents the Decolonial perspective as a critical theoretical basis for reflection and makes approximations with Decolonial Feminism. The results of the study show that many things have changed since the acceptance of Apinayé women's voices in the villages. They are increasingly aware of their strength and representation and have occupied a prominent place in decisions regarding the improvement of the quality of life of their people. The main challenges experienced in the schooling process and in higher education were displacement to cities, linguistic boundaries, prejudice and discrimination from non-indigenous society and difficulties in associating studies with the duties of an indigenous woman.

Keywords: Apinayé woman. University education. Decolonial Feminism. Protagonism and resistance.

PRĪHĀ KWÝ JARĒNH - PANHĪ APINAYÉ

Kagà xujakopja rý kot hã kagàja na Panhĩ Apinayé nijaja (Macro Jê) jamaxpêr nê kot amnhĩ nhĩpêx kôt harê. Na prĩhã mênijaja kot kagà pumunh o môrja kôt nê kaxyw kagà superior kôt mē ahpumunh kamã ihtýxja. Ja kaxyw mē paxàhpumunh kôt nê kupê xàhpumunh kôt Panhĩ Apinayé nijaja kot tanhmã amnhĩ nhĩpêx to kaxyw. Nê mênijaja kupê kot amnhĩ nhĩpêx kôt mē kutã mē paxyrpê nê mē pahte nhĩpêx o mex nê ho ihtýx kaxyw kapêr. Nê mênijaja kot kagà pumunh o paja nê kagà superior kôt mē kot amnhĩ nhĩpêx kôt kukamã hã apunuj kôt harê. Kagàja kot tanhmã amnhĩ nhĩpêx to o môr kaxyw na: Prĩhã mē pahte amnhĩ nhĩpêx kôt mē kukjêr nê kôt omunh kaxyw. Tanhmã na hte Panhĩ Apinayé hamaxpêr nê tanhmã amnhĩ nhĩpêx to? Nê mē kukjêrja kaxyw mênijê ho kwat nê Krĩ pê Aldeinha nê Botica nê Cipozal jajê mē kapi. Mē kukjêrja kaxyw. Panhĩ Apinayé nhõ pyka kamã. Na mē Norte do estado do Tocantins kamã na mē pa. Kagàja nhĩpêx kaxyw na prĩhã mē kukjêr xã hã kagà. Kot Kagàja xyrpê kapêr nê harênh kaxyw na mē kapêr kaxkrit kôt kupê jamaxpêr kaxkrit pê Decolonial ja axtem mē hamaxpêr kaxkrit õ pê Mênija Decolonial wa hamaxpêr axpêntã kapi rý prĩhã wa hamaxpêr kôt omunh kaxyw. Kagà xàhpumunhja kôt na prĩhã mênijê kapêr kôt âm ra axtem mē amnhĩ nhĩpêx o mō. Na mē hãmri ra amnhĩ xyrpê nê mē paxyrpê kapêr. Nê mē amnhĩ xihtýx kôt amnhĩ pumunh mex nê mē pahte amnhĩ nhĩpêx ho ihtýx mã. Mênijaja mē kot kagà pumunh o môrja kôt nê kaxyw kagà superior kôt mē ahpumunh kaxywja xyrpê mē kot amnhĩ kamã amak punuj rý mē kot kagà pumunh hã kêp apunuj kôt harênh. Na: Xahtã ma krĩrax mã paja. Kupê kapêrja. Kupê kot mē paxyrpê kapêr punujja. Nê universidade kot kormã prĩhã panhĩ nijê kot kagà pumunh kaxyw tãm hipêx kaxyw kot omunh kêt. Jakamã universidade ja tee ri kukamã amaxpêr. Mē inhnijaja axwýj mē ixàhpumunh nê mē inhmã kagà pumunh prãm. Axwýj mē inhmã ixàhpumunh prãm.

Kagà pàrkrax: Panhĩ Ni Apinayé. Kagà Superior. Mênija Decolonial. Mē ixàhpumunh tyx hã nê mē ihtýx hã karôt.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
1.1	Sobre minha relação com o objeto de estudo.....	11
1.2	A pesquisa e seus objetivos.....	15
1.3	Caminhos metodológicos da pesquisa.....	17
2	PERSPECTIVA TEÓRICA DO ESTUDO.....	23
2.1	O ensino superior para os estudantes indígenas no Brasil.....	23
2.2	Acesso, ingresso e permanência de estudantes indígenas nas universidades.....	28
2.3	Aproximações com o feminismo decolonial como base teórica crítica de reflexão	31
3	SOBRE O POVO INDÍGENA APINAYÉ.....	38
3.1	Quem é o povo indígena Apinayé?.....	38
3.2	Transformações recentes no ambiente e na vida dos Apinayé.....	43
3.3	Educação escolarizada entre os Apinayé.....	48
4	PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA E PROTAGONISMO DA MULHER INDÍGENA APINAYÉ NA ESCOLA E NO ENSINO SUPERIOR.....	55
4.1	Confrontos culturais e primeiros desafios da mulher indígena Apinayé.....	55
4.2	A mulher Apinayé e a percepção de si.....	72
4.3	Desafios, posição de poder e práticas de resistência da mulher Apinayé na escola e no ensino superior.....	82
5	CONCLUSÃO.....	92
	REFERÊNCIAS.....	95

1 INTRODUÇÃO

*Ao escrever,
dou conta da minha ancestralidade;
do caminho de volta,
do meu lugar no mundo.*

(Graça Graúna)¹

1.1 Sobre minha relação com o objeto de estudo

A escrita é uma conquista recente para a maioria dos povos indígenas deste país, pois quase sempre priorizamos a oralidade como instrumento de transmissão de nossos conhecimentos ancestrais. Por meio da oralidade fazemos com que as novas gerações sempre exercitem a memória, guardiã de nossas histórias vividas e criadas. Assim como a oralidade, a memória é também para nós a garantia do passado e do presente, que se encontram para “atualizar os repertórios e encontrar novos sentidos, que se perpetuarão em novos rituais que abrigarão elementos novos, num circular movimento repetido à exaustão ao longo de sua história” (MUNDURUKU, 2008).

Antes vista como uma “arma”, como instrumento de catequização e assimilação, agora a escrita passa a ser uma “arma” favorável a nós indígenas, pois também tornou-se um instrumento de divulgação e valorização de nossa cultura, de luta política na defesa e na garantia de nossos direitos e também como um recurso para denunciar os conflitos vivenciados em nosso cotidiano. Na verdade, “A escrita sempre esteve presente no contato entre índios e brancos. Trata-se agora de um processo de recuperação, ou melhor, apropriação de seus meios” (ALMEIDA; QUEIROZ, 2004).

A epígrafe acima chama atenção justamente para esse movimento, para o uso da escrita como um mecanismo de denúncia e de luta indígena. E ao escrever este trabalho tive essa oportunidade de me colocar num caminho de volta não às minhas origens, mas ao que realmente sou, mulher indígena. E isso me ajudou também a repensar o meu lugar de mulher indígena no mundo. Nessa direção, abordar o objeto de estudo buscando estabelecer uma relação com a minha trajetória de vida e acadêmica exigiu que eu buscasse na memória momentos de alegrias, mas também de tristezas, como uma oportunidade de (re)encontro comigo mesma. Desta forma, posso dizer que este trabalho é parte integrante de todos esses momentos de minha vida, de

¹ Graça Graúna (pseudônimo de Maria das Graças Ferreira) é poetisa, professora, escritora e Potiguar de São José do Campestre (RN). É formada em Letras pela UFPE, defendeu dissertação de Mestrado sobre Mitos Indígenas na Literatura Infantil brasileira, em 1991. E em 2003 defendeu tese de Doutorado sobre Literatura Indígena Contemporânea no Brasil.

minhas interações, porque é fruto de um sonho alimentado muito antes da entrada na Universidade.

Nascida na microrregião do “Bico do Papagaio”, em Tocantinópolis (TO), sou indígena de descendência Apinayé² e habitante da Aldeia Botica Apinayé, localizada na Terra Indígena Apinayé, nesta mesma região. Sempre estive cercada dos acontecimentos políticos e sociais que envolvem as populações indígenas de minha região, pois sou neta de uma das grandes lideranças indígenas, hoje cacique ancião da minha aldeia. Foi ele que, por meio de suas histórias de lutas, desafios e conquistas pelo nosso povo Apinayé, me inspirou a voltar minha atenção e a buscar novos conhecimentos para as questões que envolvem o nosso povo.

Aos poucos fui adquirindo consciência de um dos primeiros passos para minha busca de conhecimentos, além dos saberes tradicionais do meu povo, seria pela inserção na escola. E isso me levou a sair da minha aldeia para estudar na cidade, para ter acesso a uma outra escola, pois no meu convívio familiar sempre fui orientada que para alcançar algo melhor na vida eu deveria estudar. A partir daí passei a ter contatos mais frequentes com os não indígenas. No entanto, eu já dominava a língua portuguesa porque em nossas aldeias sempre houve a presença de (brancos) não indígenas, como missionários, professores, padres, funcionários que prestavam serviço para órgãos ligados aos indígenas, como a Saúde, Funai, órgãos que protegem o indígena e outros.

Quando ingressei na escola pública da cidade, logo me deparei com muitos acontecimentos novos, diferentes do que estava habituada a viver. Tive muitos desafios que envolviam dificuldades para ler e escrever em outra língua que não era a minha e o enfrentamento de atos de discriminação e preconceito por ser indígena, devido aos meus costumes tradicionais, por ter vindo da aldeia. Estas foram as minhas primeiras e dolorosas decepções e já me colocavam, mesmo sendo criança, em situações de discriminação racial. Todavia, mesmo estando na escola da cidade, no convívio social não indígena, sempre estive ligada às minhas origens, à minha aldeia, e nunca me distanciei de meus costumes e saberes indígenas.

Neste processo de convivência com os não indígenas percebi que para eles um indígena que não podia estar ali naquele espaço, não era capaz, porque era diferente na sua cultura, na sua língua materna falada, e no simples fato de ser “índio”, termo que é usado muitas vezes contra nós em tom depreciativo, como uma expressão preconceituosa e excludente.

² Neste trabalho optei por utilizar o termo *Apinayé*, como registrado por Nimuendajú (1983). Albuquerque (2011) explica que esse termo resultou de uma mudança fonética ocorrida nas primeiras formas *pinarés* e *pinagés*.

Por toda minha infância e adolescência indígena vivi o desafio de lutar contra o preconceito e a discriminação, contra as dificuldades para permanecer na escola no decorrer de minha jornada como mulher e estudante indígena. Mas isso nunca me fez desistir de mim mesma, ou seja, nunca me fez ter vergonha de quem eu sou, a ponto de negar a minha própria história, a minha origem e o meu povo indígena Apinayé. Isso porque desde muito cedo somos ensinadas pelos mais velhos a lutar pelo nosso povo, a nos defender e a defender a todos e a lutar pelos nossos direitos. Esses ensinamentos sempre me moviam, pois eu sabia que de alguma forma iria me deparar com situações de exclusão naquela sociedade à qual eu “não pertencia” no olhar do não indígena. Mas também tinha consciência de que os conhecimentos ali adquiridos poderiam me ajudar a superar as minhas dificuldades e, se compartilhados, também poderiam ajudar o meu povo a fazer com que nossos direitos sejam garantidos e respeitados.

Nesse processo, posso dizer que a educação tem uma marca muito grande em mim, em minha vida, pois foi pela educação que vi a possibilidade de crescimento profissional. Devido à histórica falta de investimentos na educação escolar indígena, nós indígenas, mesmo com o ensino médio completo, temos o direito de exercer a profissão docente dentro de nossas escolas indígenas. Assim, no ano de 2011, como professora auxiliar, tive a minha primeira experiência como professora na escola de minha aldeia. Entretanto, eu sabia que precisava de uma melhor formação, que precisava estudar e obter mais conhecimentos na área, pois tinha consciência de que meus alunos precisavam aprender mais e de que eu tinha essa responsabilidade de buscar e de dar essa possibilidade a eles. Foi então que surgiu o meu interesse de ingressar na Universidade.

No ano de 2012, com muito esforço consegui ingressar na Universidade Federal do Tocantins (UFT), no Curso de Pedagogia do Câmpus de Tocantinópolis, pelo sistema de cotas. Foi uma batalha árdua que precisei enfrentar todos os dias para estivesse presente nas aulas, pois eu residia na aldeia. Ao longo desse processo encontrei muitos desafios para permanecer, e isso se acentuou pelo fato de ser mãe e pai ao mesmo tempo, o que se tornou para mim outro grande desafio. Eu tinha que trabalhar para dar o sustento aos meus filhos, o devido cuidado e acompanhamento que toda criança deve que ter.

Essas preocupações se misturavam às dificuldades encontradas nas disciplinas, à falta de compreensão de alguns professores à minha cultura, principalmente com relação aos momentos que precisei me ausentar por conta de nossas tradições culturais. Tudo isso me causou um desgaste muito grande a ponto de ter muitas vezes pensado em desistir. Muitos

estudos, como os de Tassinari (2018)³ e Paladino (2012), entre outros, têm evidenciado que boa parte dos estudantes indígenas que ingressam no ensino superior não conseguem concluir os cursos, devidos a muitos problemas não tão diferentes dos meus.

Com tudo isso, em determinado momento eu cheguei a me perguntar: eu trabalho ou estudo? Optei então por continuar com os meus estudos, o que foi possível devido a uma bolsa concedida pelo Ministério da Educação (MEC) para estudantes indígenas. Esta bolsa me permitiu seguir alimentando meus filhos sem desistir do objetivo de estudar para continuar a minha vida como mulher indígena. Tive muitas dificuldades ao longo do caminho, como qualquer outro aluno tem, independente da origem, mas o fato de ser mulher e indígena marca uma diferença em muitos aspectos na Universidade e na própria vida, onde lutamos e resistimos contra variadas formas de imposições e desigualdades forçosamente atribuídas a nós mulheres indígenas. Essas questões serão aprofundadas ao longo do texto.

Ao longo do meu processo de formação na UFT, a partir de minhas vivências e experiências como estudante indígena, essas questões começaram a adquirir significado em minha vida e se traduziam em muitos questionamentos. Tudo isso fez despertar em mim o interesse em compreender ainda mais como as outras mulheres indígenas Apinayé expressam poder e resistência no processo de escolarização e no ensino superior. Ao ingressar no Curso de Pedagogia da UFT, eu já sabia que precisava estudar e produzir um trabalho voltado à realidade e aos interesses do meu povo, e que fosse útil de alguma forma para a melhoria de nossas vidas.

O contato com as teorias e com os autores que se aproximam destas temáticas foram fundamentais para que eu estabelecesse novas aproximações teóricas que me ajudassem a compreender as relações sociais que envolvem as questões de gênero, especialmente às relativas às mulheres indígenas. Essa questão é importante principalmente porque, atualmente, vivenciamos muitos ataques aos povos indígenas e aos seus direitos. Com isso, a sociedade na qual vivemos tende a se mostrar cada vez mais preconceituosa ou a se posicionar em defesa de nossos direitos.

Há, portanto, um agravamento das questões relativas aos povos indígenas. Os problemas observados até aqui, que se traduzem num breve relato de minhas experiências como mulher Apinayé, já mostram o quanto é importante que nossos direitos sejam garantidos nas políticas públicas educacionais ou por meio de ações afirmativas, para que possamos continuar

³ A pesquisadora e antropóloga destacou que os estudantes indígenas são os que menos contam com apoio público para pagar a universidade. Fonte: g1.globo.com. Disponível em: <http://www.tribunadeituverava.com.br>

as nossas vidas com dignidade e saíamos das margens do desenvolvimento socioeconômico neste país.

1.2 A pesquisa e seus objetivos

Dada a importância de se estudar o protagonismo de mulheres indígenas Apinayé no processo de escolarização e no ensino superior, o que neste estudo é relacionado às lutas individuais, aos confrontos culturais com a sociedade não indígena e aos desafios como mulher indígena Apinayé, a pergunta que mobilizou este estudo foi a seguinte: *como as mulheres indígenas Apinayé expressam poder e resistência no processo de escolarização e no ensino superior?*

Sobre a escrita deste texto, quero chamar atenção para o emprego da primeira pessoa, ao mesmo tempo em que também utilizo a terceira pessoa. Sobre a questão da impessoalidade, Pádua (1996, p. 82) observa que o trabalho deve ser redigido na terceira pessoa. E isso se justifica, segundo Coracini (2007, p. 7), porque o “cientista não deve falar. É o objeto que deve falar por meio dele. Daí o estilo impessoal”. No entanto, importa esclarecer que quando utilizo marcas de pessoalidade é também para que fique evidente tanto o espaço de autoafirmação das mulheres indígena Apinayé com as quais dialogo, quanto o meu. E para que seja observado que nós, mulheres indígenas, falamos de um espaço social que não é único, mas que nos permite assumir diversas posições.

Considerando que a linguagem não é neutra, que ela “não é apenas uma ferramenta usada na comunicação entre sujeitos, ela é também uma forma da ação social pela qual o sujeito pode manifestar suas intenções procurando alcançar seus objetivos” (BORGES, 2011), a presença das marcas de primeira pessoa no texto também tem a ver com a própria tradição oral das culturas indígenas, porque evita que em determinadas situações eu me coloque em posição distante, como mera observadora da pesquisa e de seus resultados, passando a uma posição de agente, co-partícipe direto deste processo. Isso permite imprimir ao texto não somente um tom agente, de sinceridade, de fidelidade, mas também de testemunha viva dos fatos.

Segundo Coracini (2007), antes a preocupação era o envolvimento do interlocutor, tentando provar a validade da pesquisa por ela própria, anulando a subjetividade que poderia desmerecê-la. Sobre essa questão, a autora destaca que

É graças à opacidade da linguagem, que permite a ilusão da aproximação efetiva do real, sem a interferência do sujeito e da ideologia, que esses

discursos alcançam o objetivo que se propõem, qual seja: o de convencer o interlocutor da verdade (aparente) que enunciam. (CORACINI, 2007, p. 46).

Assim, na contramão de um sujeito-enunciador que “assume a postura de um observador distante do objeto observado, como que provando, com sua ausência explícita, a ausência do sujeito-pesquisador na etapa da investigação científica” (CORACINI, 2007), neste trabalho em muitos momentos me assumo também como sujeito no texto, como mulher indígena, negando a minha ausência como mera espectadora.

Neste sentido, há uma intencionalidade inevitável, pois há a minha presença declarada e intencional como mulher indígena autora, que dialoga com outras mulheres indígenas em várias passagens do texto, sem que estas percam o seu destaque como principais protagonistas deste estudo. As histórias de vida dessas mulheres se assemelham à minha em muitos aspectos, como na origem comum, na caracterização da identidade étnica, nos motivos que nos levaram ao deslocamento para a cidade, sem que nunca tenhamos perdido a ligação com o nosso território, com nossa própria cultura indígena, o que me ajuda a pensar na minha própria trajetória.

Nicolescu (1999, p. 80) propõe que por meio de uma experiência vivida integremos os saberes baseados na teoria e na experiência científica a “nosso próprio ser, fazendo-nos descobrir em nós mesmos um novo nível de percepção”. Assim, o relato das experiências vividas aqui sistematizadas teve como principal objetivo constituir um espaço de diálogo entre o vivido e o estudo teórico. Foi também uma possibilidade de evidenciar o empoderamento da mulher indígena por considerar nossas experiências e aprendizagens válidas, originais e passíveis de serem investigadas à luz do conhecimento científico.

Nesse sentido, este estudo é também um exercício de (auto)observação, de (auto)crítica, de autonomia, sempre na relação com as condições materiais, culturais e sociais que vivemos. Com os conhecimentos acerca da condição social e participação política da mulher indígena Apinayé, das práticas de resistência no processo de escolarização, cremos ser possível contribuir com reflexões acerca do acesso, do ingresso e da permanência das mulheres indígenas Apinayé no ensino superior. Além de representar o empoderamento das mulheres Apinayé, este estudo também possui um significado muito importante para o nosso povo por respeitar o lugar de fala da mulher indígena, que aqui deixa de ser representada por intermediários.

Ao me tornar também objeto de estudo, ainda que este não seja o foco deste trabalho, visualizo nas interlocuções o meu próprio processo formativo como mulher indígena, só que na condição de sujeito, não mais de objeto, tendo a “voz” e a liberdade de falar por mim e *junto*

com o meu povo. No que se refere a essa relação, Santos (2010) chama atenção para as mudanças nas ciências que acenam para uma relação de integração, interdependência e inseparabilidade entre sujeito e objeto. Neste caso, essa relação “perde os seus contornos dicotômicos e assume a forma de um continuum” (SANTOS, 2010, p. 45).

Delimitado o objeto de estudo e a questão a ser investigada, o objetivo geral do estudo é identificar os principais desafios das mulheres Apinayé para o acesso ao ensino superior e as relações de poder vivenciadas nas inter-relações com a sociedade não indígena para a garantia de direitos. Para tanto, foi necessário caracterizar a condição social e política da mulher indígena Apinayé; identificar os embates sociais vivenciados por essas mulheres nas relações com a sociedade não indígena na luta pela garantia de direitos; e identificar os principais desafios vivenciados no processo de escolarização e no ensino superior.

1.3 Caminhos metodológicos da pesquisa

A pesquisa pode se constituir uma importante oportunidade de aprendizado, pois possibilita a construção da consciência crítica a partir da interligação dos conhecimentos produzidos na Universidade com os conhecimentos vivenciados na realidade, mediante a interpretação dos contextos. Para que estes conhecimentos sejam desenvolvidos, há uma série de procedimentos que precisam ser observados e descritos em seus momentos específicos. Por metodologia, entendemos um conjunto de procedimentos utilizados para se chegar a um conhecimento desejado, tendo como sustentação um referencial teórico-metodológico claro e consistente, que dê suporte e garanta consistência ao processo de sistematização do conhecimento produzido.

Para tanto, esse processo exige do investigador/a muita atenção no que se refere ao conjunto de elementos de natureza objetiva e subjetiva com relação à temática a ser investigada. Dito isto, caracterizamos este estudo como um Estudo de Caso do Tipo Etnográfico. Para André (2008), trata-se de uma “adaptação da etnografia ao estudo de um caso educacional”, uma vez que este tipo estudo está preocupado com o processo educativo, neste caso trata-se de dar destaque a um conhecimento singular⁴. É importante observar que devido às diferenças de enfoque em relação à Antropologia, esse tipo de estudo deixa de cumprir alguns requisitos,

⁴ Esse tipo de estudo “geralmente se volta para uma instância em particular, seja uma pessoa, uma instituição, programa inovador, um grupo social” (ANDRÉ, 2008).

como por exemplo a longa permanência do pesquisador em campo, a totalidade dos aspectos das questões observadas, o uso de amplas categorias sociais de análise (ANDRÉ, 2008, p. 24).

Segundo Lüdke e André (1986), “os estudos de caso enfatizam a interpretação em contexto”, o que produz uma variedade de dados e fontes de informação resultantes do envolvimento direto com o objeto de estudo. Na educação, o estudo de caso pode contribuir para os problemas da prática educacional (ANDRÉ, 2005). A pesquisa etnográfica, por sua vez, se caracteriza pelo estudo do comportamento das pessoas em dado contexto de interação social, com foco na interpretação cultural desse comportamento. A etnografia, portanto, está para além da mera descrição, pois busca a compreensão dos significados culturais por meio das falas e comportamentos dos sujeitos envolvidos no processo.

Considerando as possíveis relações entre etnografia e estudo de caso na educação, André (2005) compreende que se deve fazer estudo de caso etnográfico nas seguintes condições:

(1) quando se está interessado numa instância em particular, isto é, numa determinada instituição, numa pessoa ou num específico programa ou currículo; (2) quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; (3) quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados; (4) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno; e (5) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural. (ANDRÉ, 2005, p. 50-51).

Neste estudo específico, contudo, não estamos interessados na investigação de uma determinada instituição, nossa ênfase é dada ao processo, ou seja, ao *que* está ocorrendo e *como* estão ocorrendo as relações de poder e de resistência de mulheres indígenas Apinayé no processo de escolarização e no ensino superior. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, pois seu foco está no caráter subjetivo do objeto analisado, envolvendo um processo de investigação com mulheres indígenas, de modo a produzir conhecimentos sobre a questão investigada para alcançar respostas aos objetivos pretendidos. Nesse sentido, André (2005) observa que

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que valoriza o papel ativo do sujeito no processo de produção de conhecimento e que concebe a realidade como uma construção social. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. (ANDRÉ, 2005, p. 47).

Nesta abordagem, as fontes de coletas de dados estão no ambiente da pesquisa, ou seja, não será necessário quantificar dados, pois o objeto “não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações” (CHIZZOTTI, 1991). A pesquisa qualitativa entende que “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”, uma vez que o “ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave” (PRODANOV, 2013). Para Lüdke (1986), “O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas”.

Na execução deste Estudo de Caso do Tipo Etnográfico seguimos algumas etapas: houve uma *fase exploratória*, uma *fase de desenvolvimento da pesquisa de campo*, e uma *fase classificação, organização e análise dos dados*. A *fase exploratória* compreende as minhas primeiras aproximações como a temática indígena no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT) no Câmpus de Tocantinópolis, o contato direto com livros e publicações sobre os temas abordados e as leituras sistemáticas das obras. Compreende também as reflexões sobre minhas próprias vivências como mulher indígena Apinayé e as aproximações com as mulheres Apinayé investigadas.

A *fase de desenvolvimento da pesquisa de campo* se refere tanto às minhas próprias reflexões como mulher indígena sobre os desafios e problemas vivenciados no processo de escolarização e no ensino superior, quanto à socialização e busca de informações com outras mulheres Apinayé, o que, num segundo momento, possibilitou o registro de informações e coleta de dados nas próprias aldeias Apinayé, por meio da aplicação de entrevistas e de questionário a essas mulheres. No que se refere à *fase de classificação, organização e análise dos dados*, para que fosse possível a análise dos dados foi necessária classifica-los e organizá-los em eixos temáticos, categorias e subcategorias, os quais serão descritos na Seção 04 deste estudo, para o melhor encaminhamento das possíveis respostas ao problema levantado nesta investigação. Na análise, optamos pela Triangulação de Métodos, a qual será discutida no final desta subseção.

Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada e o questionário, de modo a capturar e registrar as experiências vividas, descrever as ações e representações como atores sociais. É importante observar que, de acordo com André (2005, p. 51), no estudo de caso do tipo etnográfico, o objetivo é “revelar os significados atribuídos pelos participantes a uma dada situação, a entrevista se impõe como uma das vias principais”.

A entrevista se tornou uma importante ferramenta pela qual foi possível adquirir dados de forma fiel e eficiente, no próprio contexto social, diretamente com o participante/informante, o que se deu por meio de conversação simples, sendo registrada em gravação de voz, mediante autorização prévia e individual de cada mulher indígena. Segundo Lüdke e André (1986, p. 34), a principal vantagem da entrevista “é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. As entrevistas foram realizadas com três mulheres indígenas: Baxy, Gerti e Pàx das aldeias Botica, Cipozal e Aldeinha, respectivamente. Todas são professoras da educação escolar indígena do Estado do Tocantins. Neste estudo elas são identificadas pelo nome indígena. Na Seção 04 trazemos mais detalhes do perfil destas mulheres Apinayé.

O questionário foi um instrumento utilizado de forma complementar com as mulheres Apinayé para a obtenção de dados mais sistemáticos acerca de seus aspectos acadêmicos e socioculturais. Gray (2012) destaca que os questionários, por serem uma das técnicas mais usadas de coleta de dados primários, permitem uma abordagem analítica explorando as relações entre as variáveis. Com este instrumento elaborei questões que me possibilitaram um levantamento de dados e me permitiram a identificação de cada mulher por seu nome indígena e não indígena, povo, aldeia, línguas faladas, nível de escolarização, atuação profissional, dentre outras informações que foram agrupadas em um quadro na Seção 04 deste trabalho.

Ao longo de todo do texto trago para dialogar com as mulheres entrevistadas, principais sujeitos deste estudo, a minha experiência pessoal como mulher indígena e estudante do ensino superior. Os relatos de minha história de vida e de formação são entrelaçados aqui com as vivências e experiências pessoais e acadêmicas das mulheres Apinayé entrevistadas. Trata-se de uma possibilidade de reflexão por caminhos diferentes daqueles que, até então, faziam parte de minhas histórias e formações.

Desta forma, podemos dizer que neste trabalho também somos orientados pelos encaminhamentos do método história da vida, o qual possibilita que os indivíduos relatem as suas histórias, recorram a sua memória e falem de si. Nesse método o pesquisador não confirma a autenticidade dos fatos, o que deve ser destacado é o ponto de vista de quem está narrando o fato (SPINDOLA; SANTOS 2003), pois o objetivo é apreender e compreender a vida como ela é relatada e interpretada pelo próprio sujeito. Para isso, é preciso haver uma relação de cumplicidade entre pesquisador/a e sujeitos pesquisados, e a qualidade dessa relação vai influenciar também na qualidade das entrevistas.

Este método exige que as entrevistas sejam prolongadas, com realização de, no mínimo, três entrevistas com cada sujeito. Isso é necessário para que haja melhor interação,

melhor relacionamento entre o pesquisador e o pesquisado (SPINDOLA; SANTOS, 2003). Como neste estudo as mulheres Apinayé entrevistadas são do mesmo povo indígena da investigadora, e as mesmas possuem uma relação de proximidade devido aos constantes diálogos e interações nas aldeias, não foi necessário a retomada das entrevistas nessa frequência, a não ser para fins de confirmação de alguns dados.

Trabalhar com as histórias de vida

[...] ratifica a compreensão de que todo pesquisador está enredado em suas metanarrativas, o que de certa forma ratifica também a importância de se levarem em conta os processos de auto-referência, as histórias de vida colocadas a serviço dos processos de construção do conhecimento nas pesquisas. Tais processos estão na gênese da pesquisa, no olhar do pesquisador, influenciando a escolha do problema a ser pesquisado e decisões importantes. (MORAES; VALENTE, 2008, p. 44).

Uma investigação que priorize as informações dos entrevistados exige uma aproximação do pesquisador com os pesquisados para que se estabeleça um contato, uma relação de confiança, essa relação de confiança foi muito importante para a consolidação dos dados. Ainda que haja essa relação de confiança por se tratarem de “parentes”⁵, como nós indígenas nós reconhecemos, consideramos neste estudo a garantia do sigilo quanto à privacidade dos sujeitos e os dados envolvidos na pesquisa. Para isso, seguimos as orientações dispostas na Resolução N.º 510, de 07 de abril de 2016, que versa sobre questões éticas na pesquisa em Ciências Humanas, principalmente com relação ao respeito à dignidade humana e à proteção devida dos participantes das pesquisas científicas, de modo a evitar possíveis danos aos participantes. Consideramos também os princípios éticos contidos na Resolução CNS N.º 466, de 12 de dezembro de 2012. A cada mulher indígena participante foi aplicado, explicado, lido e assinado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Na análise dos dados seguimos a orientação da Triangulação de Métodos. Depois da leitura exaustiva das narrativas das histórias de vidas, organizadas em eixos temáticos, categorias e subcategorias, buscando compreendê-las em sua totalidade. No que se refere à triangulação de métodos, Tuzzo e Braga (2016, p. 156) comentam que a possibilidade da triangulação em pesquisa qualitativa “parece ser uma abordagem que se sustenta e faz sentido à medida que oferece ao pesquisador olhares múltiplos e diferentes do mesmo lugar de fala”. Com esta orientação de análise, tivemos maior possibilidade de articular os dados empíricos

⁵ Termo utilizado entre os povos para marcar uma relação de proximidade, de origem comum, por ser indígena.

com os autores que tratam da temática e com a análise conjuntural, evitando, assim, o “distanciamento entre a fundamentação teórica e a prática da pesquisa” (GOMES, 2010, p. 69).

A triangulação foi uma alternativa de análise que possibilitou “a utilização de abordagens múltiplas para evitar distorções em função de um método, uma teoria ou um pesquisador” (GÜNTHER, 2006, p. 206). Na perspectiva deste estudo, a triangulação é considerada em duas óticas: a estratégia que contribui com a validade de uma pesquisa; e como uma alternativa para a obtenção de novos conhecimentos, através de novos pontos de vista (VERGARA, 2006). E também para a análise do “contexto, da história, das relações, das representações [...], visão de vários informantes e o emprego de uma variedade de técnicas de coleta de dados que acompanha o trabalho de investigação” (MINAYO, 2010).

A triangulação aqui é aplicada na análise das informações coletadas. Nesse sentido, a técnica prevê dois momentos distintos que se articulam, favorecendo uma percepção de totalidade do objeto de estudo e a unidade entre os aspectos teóricos e empíricos, sendo essa articulação importante para preservar e imprimir o caráter de cientificidade ao estudo. Assim, nesta análise, procedi à preparação do material coletado por meio da articulação de três aspectos na análise (MARCONDES; BRISOLA, 2014): o diálogo com os autores e os conceitos que envolvem a temática, ou seja, o aporte teórico conceitual; as informações concretas levantadas, ou seja, os dados empíricos, neste caso as narrativas das mulheres entrevistados; e o diálogo desses com a análise contextual, ou seja, com a análise de conjuntura, do contexto mais amplo e mais abstrato da realidade.

2 PERSPECTIVA TEÓRICA DO ESTUDO

Esta seção aborda questões referentes à perspectiva teórica adotada neste estudo. Nela, destacamos alguns aspectos históricos referentes ao ensino superior para estudantes indígenas no Brasil, bem como os fatores que permeiam o acesso, ingresso e permanência destes estudantes nesta fase de ensino. Também discutimos questões relativas à perspectiva teórica crítica que se convencionou chamar feminismo decolonial, com a qual estabelecemos aproximações teóricas para discutir a questão das mulheres indígenas no ensino superior.

2.1 O ensino superior para os estudantes indígenas no Brasil

Falar sobre o ensino superior para os estudantes indígenas no Brasil demanda que nos reportemos ao passado, de modo mais específico há algumas décadas, quando o debate passou a ser mais intenso no que se refere à formação de professores para ensinar as crianças indígenas a preservarem sua cultura, sua língua e as demais características dos povos indígenas. De acordo com Barroso-Hofmann (2005), tal questão

se colocou como decorrência das normas jurídicas relativas ao ensino escolar bilíngüe e diferenciado garantido aos indígenas pela Constituição de 1988, que passou a requerer a formação de professores indígenas para atuar nas escolas das aldeias, tanto no nível do ensino fundamental quanto no do ensino médio. A exigência de diploma universitário para sua atuação foi o que desencadeou, de forma mais direta, a criação dos cursos de 3º Grau Indígena, com vestibular específico para indígenas e, até o momento, implantados apenas nos estados de Mato Grosso e Roraima. A adoção da política de cotas nas universidades públicas do país é a segunda razão que colocou em pauta a discussão do ingresso de indígenas no ensino superior – agora não mais apenas dentro da carreira de magistério específico, mas em todos os cursos universitários oferecidos regularmente no país. (BARROSO-HOFMANN, 2005, p. 01-02).

No entanto, a formulação e efetivação de políticas de inclusão de indígenas nas universidades públicas data dos anos de 1990. No Brasil, esta questão vai ocorrer paralela à histórica pauta nacional de reivindicações dos povos indígenas por diretos, como a demarcação de terras, a autodeterminação e a saúde (OLIVEIRA FILHO; ROCHA FREIRE, 2006), as quais ainda não alcançam muitos territórios, situação que se agrava pela falta de escolaridade, que é uma reivindicação contínua dos povos indígenas (FAUSTINO; NOVAK; RODRIGUES, 2020).

O ingresso de estudantes indígenas na universidade pública brasileira se deu por meio de convênios entre a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e algumas instituições privadas e comunitárias. Esse ingresso vai se efetivar por meio de ações em dois segmentos, por cursos específicos, como o Programa Diversidade na Universidade (Diversidade) e o Programa de Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind), criado pelo Ministério da Educação (MEC); ou por meio da oferta de vagas especiais ou suplementares em cursos regulares (BERGAMSCHI; BRITO; DOEBBER, 2018, p. 39).

Nessa perspectiva, Cohn e Dal’Bó (2016) discutem o contexto das políticas de inclusão de estudantes indígenas na universidade e as contradições inerentes à compreensão sobre os parâmetros da iniciativa, de divergências sobre autodeclaração indígena, além dos métodos de avaliação para o vestibular diferenciado. Aguirrela Urquiza et al. (2011) observam que o

acesso e a permanência na Universidade deste, daquele ou de um grupo de indivíduos é assunto que interessa às coletividades mais amplas a que eles se ligam; trajetórias escolares individuais se alimentam e fortalecem na relação e no compromisso do estudante com seus parentes, sua comunidade de origem, seu povo, sua condição indígena. (AGUILERA URQUIZA, et al., 2011, p. 20).

Bergamaschi *et al* (2018, p. 03) destaca que “O aumento significativo de escolas e de alunos aponta um crescente e acelerado processo de escolarização em terras indígenas, que sugere também a universidade como um direito”. Diante destas considerações, podemos dizer que o ingresso de estudantes indígenas no ensino superior surge da necessidade destes povos possuírem e fornecerem uma educação que tivesse significado para eles e que preservasse o ensino da sua língua materna, bem como mantivesse as escolas das aldeias funcionando de modo a garantir ensino de qualidade para todas as crianças indígenas.

Somado as essas questões, a presença do estudante indígena na universidade para Bergamaschi, Benites e Nabarro (2013), exige novos relacionamentos, necessidades de novos olhares nos aspectos culturais e sociais, colocando em questão algumas ideias já tão enraizadas, principalmente aquelas que desconsideram os conhecimentos tradicionais indígenas.

Como podemos verificar,

[...] historicamente, as políticas públicas não alcançam os grupos indígenas. Psacharopoulos e Patrinos (1993) evidenciam que essas comunidades situam-se abaixo da linha de pobreza, são discriminadas e têm poucos direitos de participação na cidadania, situação causada, dentre outros, pela falta de escolaridade adequada com níveis de acesso e formação suficientes. (FAUSTINO *et al*, 2020. p. 08).

Nesse sentido compreendemos que há extrema necessidade em fornecer formação acadêmica a estes povos. Assim,

A nova Constituição contempla o direito à educação escolar específica e diferenciada dos povos indígenas. No entanto, ações que de fato propiciem o ingresso de estudantes indígenas no ensino superior são mais recentes, instituídas desde o início da década de 1990 por meio de convênios entre a Fundação Nacional do Índio (Funai) e algumas instituições privadas e comunitárias. Desde 2004, o Programa Universidade para Todos (ProUni), do governo federal, também tem sido importante porta de entrada para instituições de ensino superior privadas. (BERGAMASCHI et al, 2018, p. 03).

Todavia, muita coisa ainda precisa ser organizada com relação a este ensino, pois não se trata apenas de garantir ensino superior aos povos indígenas, mas de adequá-lo às especificidades de seu público alvo e de alcançar quantidade relevante de pessoas para cursar esta fase de ensino. Neste sentido, observamos que

[...] junto aos especialistas envolvidos com a educação indígena — antropólogos, educadores e lingüistas, atuando dentro ou fora de organismos governamentais — pensar a questão do acesso indígena ao ensino superior significava tocar em uma das dicotomias mais firmemente estabelecidas no senso comum dourado ligado à questão: aquela que coloca, de um lado, os “saberes indígenas” (pensados como algo a ser resgatado, recuperado, afirmado, valorizado, etc.) e, de outro, a “ciência ocidental”, construídos como um par de opostos com difíceis possibilidades de diálogo. (BARROSO-HOFMANN, 2005, p. 03).

Seguindo esta compreensão, entendemos que conforme o debate avançava novas indagações surgiam, o que gerava novos debates e dificuldades em torno da formação acadêmica para indígenas, entre as quais destacam-se: a grade curricular acadêmica eurocentrada, a “transmissão” dos conhecimentos de forma diferenciada, o diálogo e a aceitabilidade dos conhecimentos específicos dos povos indígenas, entre outras.

Paladino (2012, p. 107) destaca que “são recentes as reivindicações dos movimentos indígenas por educação superior”, as quais também foram sustentadas com o argumento de que neste país ainda há preconceito e racismo contra as populações indígenas, o que antes era negado com fundamento no mito da “igualdade racial”, amparado na ideia de que neste país não havia preconceito.

O que geralmente direciona os debates em torno da temática é a história dos povos indígenas desde o processo de colonização, tendo em vista o genocídio vivido, a escravização

e a discriminação vivenciados, os quais fizeram (e ainda fazem) parte de nossas vidas ao longo dos séculos.

No caso do acesso de indígenas à universidade, Barroso-Hofmann (2005) enfatiza que:

acrescentou-se ao debate sobre a compensação pelos danos históricos que lhes foram impingidos desde a colonização, o problema específico dos preconceitos embutidos nas representações que os enquadram como “povos primitivos” e que colocam a questão, para muitos paradoxal, de como juntar o “primitivo” ao cerne do mundo letrado moderno — as universidades — sem atingi-los em sua essência: como continuar a ser índio “civilizando-se”, freqüentando a universidade? Isto, do ponto de vista do senso comum da maioria da população, aí incluídos grande número de professores e administradores universitários. (BARROSO-HOFMANN, 2005, p. 03).

Assim, o acesso dos povos indígenas ao ensino superior poderia ser entendido como uma forma de compensar o que nos foi tirado, porém sempre esbarrando na ideia de que a partir do contato com o mundo do “branco” nós indígena perderíamos nossa identidade, nossa essência. Este pensamento perdura até os dias atuais. Muitas são as críticas quanto à inserção dos povos indígenas em diversos ambientes com os quais nossa cultura não era antes habituada.

No caso das universidades, há a preocupação do que e como ensinar de modo a garantir a manutenção da cultura, das crenças e dos costumes de nossos povos. O respeito à diversidade e aos aspectos particulares da vida indígena devem estar em consonância com o projeto, com o currículo de ensino superior a nós destinado.

Neste sentido, Barroso-Hofmann (2005) ressalta que:

Tanto no caso das licenciaturas indígenas, das propostas sobre universidades indígenas, ou das discussões sobre a elaboração de currículos diferenciados para atender aos indígenas dentro das universidades regulares, vem se destacando a problemática da interculturalidade e, com ela, a emergência de um outro viés de processos de construção identitária, que primam pela associação de povos, grupos sociais, unidades nacionais e comunidades políticas a determinados tipos de conhecimento. Nestes processos, são centrais as buscas pela definição do que sejam os saberes indígenas, o que é feito, em grande medida, como apontado anteriormente, pelo contraste com aquilo que seria uma ciência ocidental. (BARROSO-HOFMANN, 2005, p. 08).

Esta compreensão nos leva ao entendimento de que a busca em torno de uma aproximação entre nosso povo e os conhecimentos transmitidos no ensino superior tem sido constante, porém não se trata apenas de aproximar, mas de manter vivas a identidade e a cultura indígenas atreladas aos conhecimentos científicos que são repassados na universidade.

Assim, é importante estarmos atentos ao ensino com o qual os povos indígenas estão em contato. Precisamos perceber até que ponto este ensino poderá ser significativo e promover a real formação sem que se efetive um novo processo de colonização. Para que isso não ocorra, é necessário observarmos

Uma questão importante a ser destacada na leitura dos estudos é que, se, por um lado, a criação das políticas de ações afirmativas decorreu da reivindicação dos povos indígenas pelo acesso ao ensino superior, por outro, observa-se pouca participação da comunidade indígena na formulação e no acompanhamento dessas políticas. (BERGAMASCHI et al, 2018. p. 07).

Todavia, faz-se necessária a investigação sobre essa nossa não participação na formulação e acompanhamento das políticas que correspondem ao ensino superior. Assim, algumas questões podem ser levantadas: porque não participamos? São oferecidas oportunidades de participação? São dadas também as condições de participarmos dessas decisões? Os ambientes de reuniões e tomada de decisões são receptivos aos povos indígenas? Todas estas questões são pertinentes quando pensamos na pouca participação dos povos indígenas nas decisões que nos dizem respeito, principalmente em se tratando de nossa formação acadêmica.

A preocupação com nossas particularidades é fundamental na formulação de políticas de acesso ao ensino superior. Muitos autores já discutem aspectos que nos diferenciam dos demais alunos das universidades apontando para a real necessidade de valorização e respeito às nossas especificidades. Segundo Bergamaschi *et al* (2018, p. 08),

Por tais motivos, os trabalhos analisados destacam a necessidade de as universidades que recebem estudantes indígenas, além de ampliarem suas ações, qualificarem as já existentes, conformando “políticas públicas de ensino superior voltadas efetivamente a esses sujeitos e sensíveis aos pertencimentos por eles construídos” (AMARAL, 2010, p. 10).

Desta forma, pensar no pertencimento dos povos indígenas é pensar em políticas de acesso ao ensino superior que nos garantam não somente a entrada numa universidade, mas a permanência na mesma, uma vez que são muitas as desistências de estudantes indígenas após ingresso no curso superior porque acabam não recebendo condições adequadas de permanência e conclusão em sua formação acadêmica.

2.2 Acesso, ingresso e permanência de estudantes indígenas nas universidades

O acesso, ingresso e permanência de estudantes no ensino superior são questões bastante discutidas ao longo dos anos e constitui uma temática que carece de muita atenção quando pensamos nas inúmeras pessoas que necessitam de oportunidade para entrada na universidade e continuidade dos estudos, especialmente os indígenas. Partindo desse pressuposto, é importante conceituar acesso, ingresso e permanência no sentido de oferecer ao leitor uma melhor compreensão da questão com a qual estamos trabalhando.

Lázaro e Montechiare (2016), sobre a questão do acesso pelos povos indígenas ao ensino superior, destacam que

O acesso pelos povos indígenas ao ensino superior é um tema de justiça histórica. Esses povos poderiam recusar os modelos de aprendizagem com que trabalha a cultura envolvente das sociedades indígenas. No entanto, cientes de que se trata de luta, a maioria dos povos indígenas reconhece que é preciso dominar minimamente a estratégia de saber dos “brancos” para estabelecer relações mais próximas ao ideal de respeito pelo qual se pautam. (LÁZARO; MONTECHIARE, 2016, p. 7).

O acesso, portanto, refere-se à oferta do ensino. Como sabemos, no Brasil a educação é direito de todos, sem que haja distinção de classe social ou etnia. Nesse sentido, os povos indígenas têm direito ao ensino superior assim como todas as outras pessoas. Desta forma, o acesso diz respeito às oportunidades de cursos de formação superior aos povos indígenas (BERGAMASCHI; DOEBBER; BRITO, 2018).

O ingresso de estudantes indígenas no ensino superior carece de mais estudos. Mas esta questão está relacionada à possibilidade de entrada dos povos indígenas nas universidades e nos espaços de formação acadêmica. Muitas questões, como as burocráticas, estão envolvidas nesse processo. O processo seletivo tem se tornado um obstáculo para o ingresso no ensino superior, pois muitos estudantes precisam ir às cidades se submeterem às provas e não têm lugar para dormir, ou mesmo dinheiro para pagarem suas passagens de ida e volta. Essas provas também precisam estar em consonância com a realidade de nossos povos, para que sejam aprovados e consigam entrar na universidade (COHN; DAL’BÓ, 2016).

Já a permanência está relacionada às condições de continuidade na universidade. Essas condições se materializam tanto na adequação dos conteúdos às nossas realidades, quanto na garantia de transportes para ida à universidade ou oferta de moradia estudantil. Para nossa permanência nas universidades é importante ainda que haja políticas públicas para garantia de

bolsas estudantis que serão utilizadas em materiais didáticos, compras de livros e apostilas, alimentação, apresentações em congressos, seminários e demais eventos universitários. Paladino (2012, p. 187) observa que não existe, até hoje, uma política de governo destinada a estimular a permanência de indígenas no ensino superior.

Deste modo, quando nos referimos a nós, estudantes indígenas, a discussão se torna ainda mais necessária tendo em vista que tanto o nosso acesso ao ensino superior quanto a permanência dependem de uma série de fatores que envolvem muitas questões. Sobre esta temática, Bergamaschi *et al* (2018) faz a seguinte observação:

Os escassos dados sobre as possibilidades oferecidas aos estudantes indígenas para a permanência nas universidades, embora representem desafios para as instituições, apontam que a ênfase dos programas de ações afirmativas para indígenas, em um primeiro momento, tem sido no ingresso, tornando-se secundária a questão da permanência. Nesse sentido, os pesquisadores apresentam uma série de argumentos que justificam a preocupação com o momento inicial do percurso, que é o período com os maiores índices de desistência. (BERGAMASCHI *et al*, 2018, p. 08).

Podemos compreender assim que um dos períodos mais críticos no que se refere à nossa entrada na universidade é o início da formação acadêmica, pois é o momento no qual os estudantes começam a se desencontrar o com o ensino que lhes é oferecido. Há então a necessidade de observação dos fatores que permeiam a entrada e permanência de estudantes indígenas nos cursos universitários. Estes fatores envolvem questões como o uso da língua, a aplicação de avaliações de acesso adequadas/coerentes, professores com formação específica (com conhecimentos sobre os povos indígenas), transporte universitário, bolsas para aquisição de material acadêmico, apostilas, alimentação, moradia estudantil, entre outras.

Compreendendo a especificidade e diferença dos povos indígenas, as universidades precisam acolher esses estudantes de modo a lhes oferecer uma formação que tenha significado, que os faça adquirir o conhecimento científico sem perder suas particularidades étnicas e culturais. Por isso, é preciso o estudo, a compreensão e o reforço de que “no Brasil, a política de ações afirmativas para indígenas precisa caminhar no sentido de afirmar, por parte das universidades, o duplo pertencimento – acadêmico e étnico-comunitário – vivido pelos estudantes indígenas” (BERGAMASCHI *et al*, 2018, p. 10).

Este duplo pertencimento deve ser visto como algo que enriquece o ambiente universitário, como uma forma de agregar novos valores e aspectos culturais aos ambientes de formação acadêmica, pois somos cidadãos de direitos como todos os outros e devemos ser vistos e tratados desta forma.

Quando pensamos na formação de mulheres indígenas, devemos ter ainda uma atenção redobrada, tendo em vista que, como se verifica em muitos estudos, as mulheres têm participação ativa na luta por ensino superior e escolarização para os seus povos; e ainda são o maior público com formação superior quando fazemos uma comparação de gênero. Para Faustino *et al* (2020, p. 10),

As políticas públicas de inclusão dos povos indígenas na universidade e atenção às mulheres estão baseadas nessas recomendações, nas quais defende-se a necessidade de reconhecimento e apoio ao direito das mulheres e das meninas indígenas à escolarização, bem como a promoção de uma educação que atenda às necessidades, aspirações e culturas indígenas, mediante a elaboração de programas educativos, planos de estudo e meios didáticos apropriados nas línguas das populações indígenas; com a participação das mulheres indígenas nesses processos.

A participação feminina é fundamental na construção de um sistema de formação eficaz e significativo para o nosso povo. Desde as primeiras lutas por escolarização, nós, mulheres, sempre estivemos presentes atuando de forma ativa na construção de políticas de direito e cidadania para nossos semelhantes. Mesmo com todas as atribuições que possuímos no dia a dia, ainda temos grande representatividade no processo de luta pelo acesso de nosso povo no ensino superior. Todavia, é necessário pensarmos a nossa permanência nas universidades, pois são muitas as dificuldades que enfrentamos cotidianamente:

Dos problemas identificados e ou reportados pelas/os estudantes (NOVAK, 2014), destacam-se a dificuldade de permanência nas cidades, a formação básica deficitária, a distância entre a universidade e a realidade das terras e culturas indígenas, a dificuldade de compreensão e produção de textos acadêmicos científicos, que são alheios às ciências, às línguas e aos conhecimentos indígenas. (FAUSTINO *et al*, 2020. p. 16).

Tais questões nos permitem afirmar que a nossa permanência nas universidades está diretamente ligada a fatores que carecem de atenção por parte do poder público para que nós consigamos entrar, permanecer e concluir nossa formação em nível superior.

No entanto, não se trata apenas do que ocorre quando ingressamos nos cursos superiores, mas também do tipo de formação escolar que recebemos antes de entrarmos na universidade. Dito isto, o processo de escolarização dos povos indígenas, na maioria das vezes, não fornece os mesmos subsídios e as mesmas condições de continuidade no ensino de nível superior. Não se trata de uma incapacidade nossa, pela qual muitas vezes somos julgados, mas

de uma formação escolar deficitária que recebemos, em grande parte por não haver profissionais com formação específica para trabalhar em nossas escolas indígenas.

Contudo, nós, povos indígenas, permanecemos em busca de melhores condições de vida e de educação. E cada vez mais temos consciência de que

O ensino superior tem sido um espaço que vem se tornando cada vez mais presente na vida das populações indígenas no Brasil, como forma de busca por conhecimentos, luta por igualdade e justiça social, diminuição do preconceito, maior espaço de atuação econômica e política em suas aldeias e junto à sociedade envolvente; inclusão e autonomia (FAUSTINO et al, 2020. p. 22).

Assim, podemos dizer que o ensino superior tem sido um dos principais caminhos que nós encontramos para adquirir melhor qualidade de vida dentro e fora das aldeias e superamos nossos obstáculos. Por meio da formação acadêmica podemos transformar nossas histórias e darmos novas oportunidades para os nossos filhos, amigos e parentes indígenas em geral.

2.3 Aproximações com o feminismo Decolonial como base teórica crítica de reflexão

A expansão capitalista na Amazônia tem ocasionado uma série de problemas relacionados à concentração da terra e à desestruturação gradual das populações indígenas, assim como de seus saberes culturais historicamente constituídos. Entre o nosso povo Apinayé (Macro-Jê), esses problemas vão se manifestar entre outras questões sociais, decorrentes das relações assimétricas de poder, e nos convidam a refletir sobre a histórica desagregação social e marginalização vivenciados por nosso povo indígena, e também a questionar as profundas transformações ocasionadas no confronto com os não indígenas, principalmente no que se refere à educação escolarizada.

Para tanto, este estudo apresenta como base teórica crítica de reflexão o pensamento Decolonial, tendo em vista os principais desafios das mulheres Apinayé para o acesso à escola, à permanência no ensino superior, devido as relações assimétricas de poder vivenciadas em decorrência dessa relação. Neste estudo fazemos uma aproximação teórica com o que se convencionou chamar de feminismo indígena decolonial, questionando a dominação e a

opressão demandados pela lógica da colonialidade⁶, com destaque àquelas relacionadas à educação escolarizada.

O semiólogo argentino Walter Mignolo (2007) argumenta que a “invenção” da América foi um dos pontos que permitiu que se criasse as condições necessárias para a expansão dos padrões eurocêntricos de conhecimentos e também para a classificação das populações de acordo com os padrões europeus, nos quais os indígenas e os povos de origem africana não se enquadravam. A exploração das terras e de seus recursos naturais eram tidos como “justos e legítimos”, uma vez que somente a Europa detinha a luz do conhecimento verdadeiro de Deus. Portanto, para o autor, a “América” nunca foi um continente a ser descoberto, mas uma invenção forjada durante o processo da história colonial europeia e para a expansão das ideias e instituições ocidentais.

Tais críticas serviram também de base para a constituição do Grupo Modernidade/Colonialidade, cujo objetivo, entre outros, é promover reflexões sobre as heranças coloniais dos impérios espanhol e português produzidas na América. Esse grupo procura intervir e questionar o discurso das ciências modernas como uma maneira de apontar para uma outra lógica de produção de conhecimentos, como uma possibilidade de falar sobre “mundos e conhecimentos de uma outra maneira” (ESCOBAR, 2005, p. 63-64).

Assim, desde os anos 1990 o Grupo Modernidade/Colonialidade⁷ vem desenvolvendo uma proposta de renovação teórica articulada politicamente. Esse grupo teve na figura de Walter Mignolo um de seus fundadores e realizou um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das Ciências Sociais na América Latina no século XXI. (BALLESTRIN, 2013). Trata-se do questionamento e de uma profunda revisão dos fundamentos do conhecimento, instituições e valores ocidentais “apagados” pelos processos de colonialidade. Os membros desse grupo desenvolveram pesquisas e intervenções teóricas críticas orientadas por uma perspectiva libertária, visando promover modos de resistência aos povos que sofreram ao longo da história.

A Linguista norte-americana, radicada no Equador, Catherine Walsh, sugeriu a utilização da expressão “decolonização”, com ou sem hífen, e não “descolonização”

⁶ Na modernidade, o *colonialismo* está relacionado ao que se convencionou chamar de *colonialidade*. A colonialidade está relacionada à continuidade das estruturas de poder, mesmo com o fim do colonialismo na América Latina. Formas de vida, saberes e subjetividades continuam a ser subjugados. Se por um lado a colonialidade é a cara invisível de modernidade, é também, por outro lado, a energia que gera a decolonialidade (MIGNOLO, 2008, p. 9-10).

⁷ O Grupo Modernidade/Colonialidade é um movimento acadêmico criado por intelectuais que estudam sobre e a partir da América Latina. Foi constituído no final dos anos 1990 nos Estados Unidos e é também chamado de projeto Modernidade/Colonialidade. Esse grupo não possui um “mestre”, cuja obra e exemplo são seguidos, mas um grupo de pesquisadores que pesquisam temáticas diversas no ideal de um “pensamento outro”.

(MIGNOLO, 2008, 2010). A supressão da letra “s” marcaria a diferença entre o projeto decolonial do Grupo Modernidade/Colonialidade e a ideia histórica de descolonização. Em linhas gerais, os estudos Decoloniais voltam-se para um projeto semelhante aos dos teóricos críticos de esquerda, os quais buscam a emancipação de todos os tipos de dominação e opressão, num diálogo interdisciplinar entre a economia, a política e a cultura (DAMÁZIO, 2011, p. 67).

Tal enfoque foi impulsionado pelos teóricos latino-americanos que compõem o Grupo de estudos Colonialidad-Modernidad (Mignolo, Madonado-Torres, Walsh, Grosfoguel, Castro-Gomez), grupo que apresentava “Outra” proposta epistêmica, teórica e metodológica, para estudar e compreender as relações de poder instauradas pelo ocidente a partir das relações de *poder, ser, saber e status cosmogônico* (CÂNCIO, 2017, p. 38). Para Maldonado-Torres (2007), a opção Decolonial é, portanto, uma marca epistêmica, teórica e política deste grupo de estudos, que atua na reivindicação de identidades negadas, uma vez que a invasão colonial não se deu apenas por meios físicos brutais, mas também pela violência simbólica e epistêmica.

Considerado que os estudos decoloniais utilizam um amplo número de fontes, Câncio (2017, p. 42) observa que:

Trata-se de uma perspectiva heterogênea que prioriza os estudos transdisciplinares, isto é, aqueles que fazem uso de conhecimentos provenientes de várias áreas para a análise de um objeto particular. Significa, portanto, a não exclusão, mas a inclusão de distintos conhecimentos em cada investigação.

Compreendemos, desta forma, que esta corrente teórica possibilita aos grupos colonizados uma oportunidade de reivindicação crítica para na sociedade. É uma possibilidade de orientação numa perspectiva crítica, de apontar para novas condições de lutas contra o sistema imposto. Isso por si não vai apagar o sofrimento pelo qual passamos, tampouco destruir as relações de poder até então constituídas, mas dará subsídios para a criação de novas relações e de um novo pensamento crítico, fundamental para a transformação das relações sociais entre estes grupos.

Walsh (2005) considera esse novo pensamento crítico um “posicionamento crítico de fronteira”, o que “significa tornar visíveis outras lógicas e formas de pensar, diferentes da lógica eurocêntrica dominante” (CANDAUI; OLIVEIRA, 2010, p. 25).

O pensamento de fronteira se preocupa com o pensamento dominante, mantendo-o como referência, como vimos em Fanon, mas sujeitando-o ao constante questionamento e introduzindo nele outras histórias e modos de pensar. Walsh considera essa perspectiva como componente de um projeto intercultural e decolonizador, permitindo uma nova relação entre

conhecimento útil e necessário na luta pela decolonização epistêmica (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 25).

Desta forma, com este pensamento vemos uma possibilidade de apresentar ao sistema dominante uma nova maneira de explicar a realidade e tornar visíveis as ideias e construções sociais dos grupos que foram estigmatizados e afastados do convívio com as demais pessoas por serem considerados inferiores, ruins ou inaptos ao contato com outros. É também a oportunidade para negros e indígenas (visivelmente os grupos mais prejudicados do ponto de vista das relações de colonização) construírem conhecimento e instrumentos para aplicar os saberes construídos entre eles e com os outros grupos considerados subalternos. Mas, para tanto, é preciso compreender a permanência da colonialidade, em diferentes níveis, na vida pessoal, política e social, e nas relações de gênero.

Os estudos socioantropológicos e de gênero sobre mulheres indígenas também têm evidenciado a condição social e política das mulheres na Amazônia brasileira. Camargo (2016) chama atenção para a questão da condição social e política das indígenas. Segundo ele, esse reconhecimento só começa a se efetivar “nas últimas décadas do século XX, a partir dos estudos realizados sobre questões de gênero, etnicidade e relações de trabalho, nos últimos anos e o destaque ganharam na luta política”, uma vez que para o autor “Durante muito tempo suas histórias sociais e culturais ficaram silenciadas como também a violência histórica praticada contra elas” (CAMARGO, 2016, p. 214).

Considerando que esta perspectiva é um importante construto teórico de análise da legitimação da escravidão, dominação e da naturalização da inferioridade da mulher indígena, fazemos aproximações com o feminismo decolonial. Nas palavras da socióloga argentina María Lugones (2014), trata-se de uma leitura da relação entre o colonizador e colonizado em termos de gênero, raça e sexualidade, discute opressão de gênero, raça e a exploração capitalista, a partir da diferença colonial, questionando a dominação e a opressão instaurados pela lógica da colonialidade. Lugones (2007) propõe a intersecção das categorias raça e gênero, para que nós mulheres tenhamos visibilidade e nossas lutas reconhecidas. Mas, para a autora, o discurso do colonizar e a despatriarcalização só são possíveis se houver a descolonização do *saber* e do *ser*, a partir de um feminismo decolonial (LUGONES, 2012, p. 1).

Deste modo, tais correntes teóricas nos permitem problematizar a exploração dos colonizadores sobre os colonizados, o que se naturalizou como algo “válido” historicamente, e pode ser entendido, inclusive, como uma forma de castigá-los por serem diferentes dos demais povos pertencentes à sociedade. No que diz respeito à essas inúmeras situações de racismo,

preconceito, exploração e estigmatização dos povos em vários lugares do mundo, Goffman (2004) aponta que:

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser - incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável - num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande - algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem - e constitui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real (GOFFMAN, 2004, p. 06).

Compreendemos tais práticas como formas de desvalorização da existência negra e indígena, de todas as suas atribuições e contribuições, não só para a constituição da sociedade como um todo, mas também para a preservação dos recursos naturais e construção da história e identidade desses povos ao longo dos séculos, o que caracteriza a colonialidade. Com isso, podemos dizer que no processo de colonialidade há a negação da humanidade. Em contraposição, na construção da decolonialidade, esses povos têm a oportunidade de se (re) fazerem como pessoas, seres humanos, como contribuintes da história da humanidade e do conhecimento gerado desde os tempos mais remotos. De acordo com Candau e Oliveira (2010):

[...] decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 24).

Destacamos, entretanto, a importância da *interculturalidade* na decolonialidade, pois esta é fundamental para a criação de um pensamento diferente do que sempre esteve posto e para solidificar as construções de grupos desfavorecidos, sobretudo no que se refere às oportunidades de inserção destes na sociedade de um modo geral, como pessoas com direitos e deveres iguais a todos os cidadãos.

Neste sentido, Candau e Oliveira (2010) destacam que:

[...] a interculturalidade não é compreendida somente como um conceito ou termo novo para referir-se ao simples contato entre o ocidente e outras civilizações, mas como algo inserido numa configuração conceitual que propõe um giro epistêmico capaz de produzir novos conhecimentos e outra compreensão simbólica do mundo, sem perder de vista a colonialidade do

poder, do saber e do ser. A interculturalidade concebida nessa perspectiva representa a construção de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária (CANDAUI; OLIVEIRA, 2010, p. 27).

Assim, a interculturalidade é uma importante aliada dos grupos menos favorecidos e pode contribuir para a constituição de um novo modelo social, cultural e hierárquico e para as relações destes com os demais grupos. Atrelada à interculturalidade está a possibilidade de se constituir um novo modelo educacional que contribua para a formação dos povos colonizados, em especial os indígenas. A educação intercultural é, portanto, importante fonte formadora destes povos. Considerando-se que:

[...] o conceito de educação intercultural designa toda a formação sistemática que visa a desenvolver melhor compreensão das culturas nas sociedades modernas; maior capacidade de comunicação entre pessoas de culturas diferentes; atitudes mais adaptadas ao contexto da diversidade cultural, através da compreensão dos mecanismos psicossociais e dos fatores sociopolíticos capazes de produzir racismo; maior capacidade de participar na interação social, sendo esta vista como criadora de identidades e promotora de sentido de pertença comum à humanidade. (OUELLET, 1991 apud ALMEIDA, 2013, p. 02 - 03).

Este modelo educacional torna-se primordial para a compreensão e valorização das culturas, bem como dos hábitos e contribuições dos povos indígenas. De acordo com Almeida (2013),

Podemos dizer que a educação intercultural, enquanto instrumento que nos ajuda a interferir e a intervir no mundo que nos rodeia, inscreve-se numa perspectiva mais ampla, como é o caso da educação para a cidadania, onde a coesão social aparece associada à valorização da diversidade (ALMEIDA, 2013, p. 03).

A valorização da diversidade é essencial nesta perspectiva, pois promove o respeito aos povos que, durante muito tempo, sofreram com racismo, preconceito, injúrias e que ainda carregam o peso deste sofrimento até os dias atuais. A promoção de um modelo educacional que contribua para desconstruir a imagem ruim que foi associada aos indígenas desde a colonização é fundamental no processo de valorização destes povos e na constituição de novas relações sociais e de poder entre povos e etnias diversas.

Esta forma de ensino a partir da valorização da diversidade contribui para firmar a escola indígena dentro um modelo educacional que valoriza a cultura e a língua como formas

de aprender e produzir conhecimento sistematizado, agindo na vida de cada indivíduo e possibilitando transformações que auxiliarão no crescimento e desenvolvimento da história de um povo e de suas crenças e costumes. No que diz respeito à educação escolar indígena, Almeida (2013) destaca em seus escritos que esta

[...] problematiza enfaticamente a relação entre sociedade, cultura e escola, reassociando a escola a todas as dimensões da vida social, e estabelecendo novos sentidos e funções a partir de interesses e necessidades particulares a cada sociedade indígena. Assim, a escola indígena será específica a cada projeto societário; e diferenciada em relação a outras escolas, sejam de outras comunidades indígenas, sejam das escolas não indígenas. diversidade (ALMEIDA, 2013, p. 04).

Nessa perspectiva da promoção do respeito aos povos indígenas por meio da educação escolarizada, percebemos o quanto é necessária e importante a educação escolar indígena no processo de decolonialidade das narrativas que descreveram e caracterizaram os povos indígenas como maus, inferiores e incapazes, diante dos grupos mais favorecidos economicamente e em termos de escolarização. É preciso então buscar alternativas e modos de produzir a educação indígena tal qual esta deve ser: atendendo às reais demandas e necessidades dos povos indígenas, com total comprometimento de quem cria e implanta as políticas para atendimento a este povo. Um dos modos de colocar isto em prática é perceber

[...] a importância da participação indígena na construção de propostas educativas, especialmente no aspecto cultural. Para isso é preciso incorporar visões e conhecimentos tradicionais e depois estabelecer pontes para o diálogo e a interação com a sociedade nacional, com suas visões e conhecimentos. (ALMEIDA, 2013. p. 05).

Com o incentivo à participação dos povos indígenas na tomada de decisões e na elaboração de projetos, programas e políticas para fortalecimento de uma educação direcionada para as suas demandas e objetivos, muitas mudanças podem acontecer de modo a garantirem os seus direitos. E a ideia de um feminismo decolonial possibilita um olhar contra hegemônico, de contraposição e reivindicação da mulher indígena, uma possibilidade de participação indígena na tomada de decisões sobre a nossa própria vida, permitindo que nos (re) façamos como pessoas, seres humanos, diante da histórica negação de nossa existência.

3 SOBRE O POVO INDÍGENA APINAYÉ

Nesta seção apresentamos um pouco da história do povo Apinayé, nossas contribuições históricas, hábitos, crenças, transformações territoriais, sociais e educacionais, com o objetivo de evidenciar nossas vivências, relações de poder e resistências. São abordados também os conflitos que vivenciamos, decorrentes do contato entre indígenas e não indígenas, bem como as questões pertinentes ao nosso território.

3.1 Quem é o povo indígena Apinayé?

Nosso povo indígena Apinayé pertence ao tronco linguístico Macro-Jê e à família linguística Jê e vive na Terra Indígena⁸ (TI) Apinajé, localizada no extremo norte do Tocantins, na região denominada “Bico do Papagaio”, na confluência dos Estados do Tocantins, Pará e Maranhão. Em sua dissertação de mestrado em Ciências do Ambiente, na UFT, Cassiano Apinagé (2017) observa que as pesquisas antropológicas apontam como hipótese mais provável “a ramificação dos Apinajé formando o ramo Timbira Ocidental⁹. Fato disso é que percebemos que os estudos e pesquisas apontam alguns aspectos culturais bem semelhantes, bem como nas festas, línguas, rituais e as histórias” (APINAGÉ, 2017).

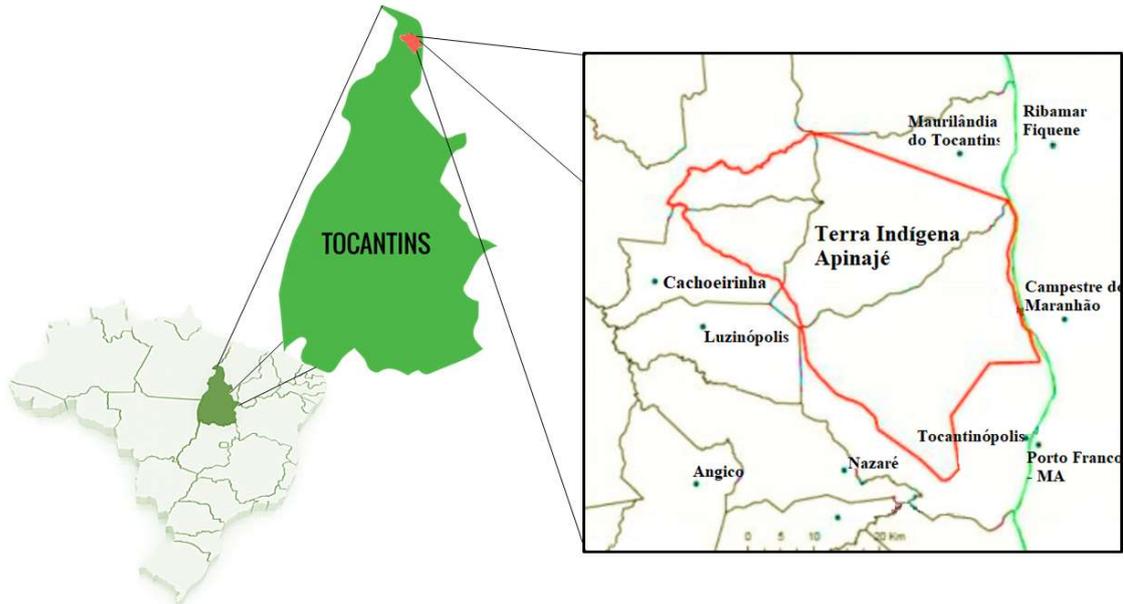
No momento da demarcação desta TI, nos anos de 1980, era possível encontrar apenas as aldeias São José e Mariazinha. Com a demarcação, nosso povo se subdividiu passando a ocupar de forma mais sistemática o território que nos pertence, criando novas aldeias. As aldeias Apinayé estão situadas nos municípios de Tocantinópolis, Maurilândia, São Bento, Itaguatins, Cachoeirinha e Nazaré, ligadas diretamente às rodovias TO-126, TO-134 e BR-230. As principais aldeias, denominadas de aldeias centro, são a Aldeia São José e a Aldeia Mariazinha, esta última fica a 18 km de Tocantinópolis.

Atualmente vivemos numa área (TI Apinajé) com aproximadamente 142 mil hectares, e possuímos uma população estimada em 2.342 pessoas, segundo os dados da Sesai de 2014. A seguir, mostramos a localização da Terra Indígena Apinayé:

⁸ Compreende parte do que era o território indígena, quando eles viviam autonomamente. Vale ressaltar, conforme informações de Giraldiv, que nem mesmo toda a terra que eles reivindicavam foi demarcada.

⁹ Nimuendaju (1983) fez essa classificação e colocou os Apinaje como Timbira Ocidental, como sendo o único povo dessa parcela, uma vez que percebeu grandes diferenças culturais deles para com os Timbira Orientais.

Figura 01: Localização da Terra Indígena Apinayé e cidades circunvizinhas.



Fonte: Irembete Apinagé (2020).

A figura 01 mostra a localização da nossa Terra Indígena Apinajé, a qual, segundo o Instituto Socioambiental¹⁰ (ISA, 2020), abrange os municípios de Cachoeirinha, Maurilândia do Tocantins, São Bento do Tocantins e Tocantinópolis, sendo que esta T I ocupa 44,65% (maior área entre todos os municípios) do município de Tocantinópolis, na região do “Bico do Papagaio”. Trata-se de uma área caracterizada como uma “zona de transição entre o bioma cerrado e amazônico, apresentando diversos tipos de cerrado nas regiões de “chapada” e de florestas de galeria nas margens dos cursos d’água” (FAGUNDES, 2017).

Nesta região, a BR-230 (rodovia Transamazônica) fica próxima à Aldeia Mariazinha, uma das aldeias centrais; a TO-126 fica próxima à Aldeia São José, outra aldeia central. A situação oficial da T I Apinayé é de reconhecimento, ou seja, é uma T I homologada: Reg. Cri. e Spu. (Decreto s/n - 04/11/1997). Até o ano de 2018, essa T I possuía 45 aldeias. Segundo Fagundes (2017), a processo de identificação de limites da área Apinayé compõe diversos documentos que datam desde a década de 1970 até meados da década de 1990, formando um importante acervo documental sobre o povo Apinayé durante o regime militar. Trata-se do Processo N.º FUNAI.BSB.2029.76, identificação da T I Apinayé, compondo 3 volumes.

Segundo Cassiano Apinagé (2017), a origem de nosso povo está relacionada aos nossos mitos. Estes mitos envolvem o sol, a lua, as estrelas, alimentos como frutos e comidas

¹⁰ Acesso: <https://terrasindigenas.org.br/>

típicas indígenas. São histórias que descrevem a origem dos Apinayé a partir da percepção e de nossas crenças. Alguns estudos apontam para ramificações dos Apinayé com outros povos indígenas, que também têm relação com as nossas origens. Sobre esta questão, Nimeundajú (1983) observou que

Os Apinayé consideram a sua tribo uma ramificação dos Timbira do Leste do Tocantins e, em particular dos Krinkati (Caracaty), chamados por eles [sic] Makráya, que vivem atualmente nas cabeceiras do rio Pindaré. Se essa tradição corresponde aos fatos históricos, a separação deve datar de muitos séculos, pois, hoje, os Apinajé se distinguem tanto linguística como culturalmente daqueles [sic] seus parentes a Leste, aproximando-se mais aos Kayapó Setentrionais. (NIMUENDAJÚ, 1983, p. 14).

No que diz respeito à origem da palavra Apinayé, que dá nome ao nosso povo, esta decorre de alterações de outras palavras indígenas, visto que:

De acordo com a literatura Apinayé, o nome da comunidade foi citado pela primeira vez, na forma de *pinarés* e *pinagés*, passando, posteriormente, para Apinayé. Nimuendaju (p. 3) afirma não ter nenhuma explicação para esse nome. Segundo o autor, o sufixo pessoal *-yé*, das línguas Timbira orientais, soa no próprio Apinayé como *ya*. Há uma hipótese de que o nome tenha sido dado pelos Timbira, não sendo, portanto, uma autodenominação primitiva dessa tribo. Além do nome tribal Apinayé, existem outros – tanto na própria comunidade como entre os Timbira orientais – derivados da palavra que significa “Canto” ou “Pontal”. Apinayé: “ôd”, “ôdo”; Timbira oriental: “hot”, “hôtô”, referindo-se à sede no pontal formado pelos rios Araguaia e Tocantins. (ALBUQUERQUE, 2007. p. 04).

Apinayé, portanto, é uma designação que se originou de outras palavras da língua indígena e sofreu alterações ao longo do tempo, conforme as mudanças no tronco linguístico Macro-Jê e a dinâmica da cultura de nosso povo. Segundo Nimuendajú (1983, p. 20), a língua dos Apinayé “forma um dialeto próprio da Língua Timbira, nitidamente distinto do grupo de dialetos dos Timbira de Leste do Tocantins e aproximando-se muito da língua dos Kayapó Setentrionais”. Mas, como toda língua, a língua Apinayé também sofreu modificações ao longo do tempo.

Os timbiras partilharam semelhanças linguísticas e culturais, dentre as quais destacamos a língua, alguns aspectos do cabelo, as rodela auriculares, as aldeias em formato de círculo e a tradicional corrida de toras. Eles são compostos pelos povos Apinajé, Canela Apanyekrá, Ramkokamekrá, Gavião Parkatejê, Gavião Pykopjê, Krahô e Krinkati (ISA, 2018).

Os primeiros não indígenas a alcançarem a T I Apinayé foram Jesuítas que, entre 1633 e 1658, empreenderam quatro entradas no Tocantins acima, com o objetivo de “descerem” indígenas para as aldeias do Pará. À medida que os caminhos pelos rios Araguaia e Tocantins foram sendo abertos, o contato com os grupos indígenas que habitavam esta região foram se intensificando.

Albuquerque (2007) destaca que “Os Apinayé apareceram pela primeira vez, sob esse nome, em fins do século XVIII, e segundo Villa Real datam de 1793 as primeiras notícias sobre os Pinagé ou Pinaré”. Segundo esse autor, são apresentados como:

muito fortes e mais trabalhadores que os Karayá, dedicavam-se à lavoura e tinham grandes plantações de mandioca. Consta que, naquela época, os Apinayé viviam às margens do Araguaia, embora suas habitações não tenham sido localizadas nas praias desse rio. Consta também que, durante o primeiro contato com os não-índios, os Apinayé possuíam embarcações próprias, estando familiarizados com as navegações dos rios Araguaia e Tocantins. (ALBUQUERQUE, 2007, p. 02).

Nimuendajú (1983) descreve que o primeiro contato dos Apinayé com os *Kupê* (não indígenas) ocorreu em 1774, quando Antônio Luiz Tavares navegou pelo rio Tocantins e viu uma grande quantidade de “índios” na margem esquerda do rio, próximos às cachoeiras de Três barras e de Serra Quebrada. Na medida em que eram abertas mais entradas entre os rios Tocantins e o rio Araguaia, esses contatos se tornaram mais intensos. Nimuendajú (1983) refere-se a vários contatos indígenas com a sociedade nacional, no século XVIII, em que o rio Tocantins era o ponto principal desses contatos, devido ao crescimento das navegações.

No decorrer das constantes aproximações dos não indígenas com o nosso povo, ocorreram várias expedições coloniais nos rios Araguaia e Tocantins, no século XVIII, vindas não apenas do sul, mas também do Maranhão e Pará. Havia interesse na posse do mineral da região recentemente descoberta pelos bandeirantes de São Paulo no sul de Goiás. Até o final desse mesmo século, nosso povo entrou por diversas vezes em conflito com os não indígenas. Os confrontos com os exploradores provocaram doenças e guerras, obrigando nosso povo, conhecido como valentes guerreiros do Norte, a viver em aldeias para a sobrevivência da população.

Ainda sobre esse contato conflituoso dos não indígenas com o nosso povo Apinayé, é importante observar os detalhes descritos por Nimuendajú (1983):

Em 1774 deu-se o primeiro encontro historicamente comprovado entre os Apinayé e os civilizados, quando Antônio Luiz Tavares empreendeu a sua

viagem de Goiás ao Pará, Tocantins abaixo; na Cachoeira das Três Barras viu-se rodeado de grande número de índios, “e além dos de cerco tantos eram os que se vião pela parte de baixo na praya [sic] da esquerda que parecião [sic] regimentos formados, andando actualmente [sic] três canoas a passar índios para engrossarem o cerco. Neste tempo tivemos algumas investidas de flechas, disparando, porém, alguns tiros, rebatemos o furor dos gentios que se puzeram [sic] mais distantes”. No dia seguinte seguiram-no em duas canoas [sic] e com um forte contingente por terra, disparando várias vezes, suas flechas contra êle, sem resultado. Em frente à boca de Lajeado, Antônio Luiz Tavares viu um porto com uma canôa [sic], e na ponta setentrional da Ilha da Serra Quebrada, encontrou índios atravessando numa canôa [sic]. (NIMUENDAJÚ, 1983, p. 15, grifos do autor).

Podemos observar neste pequeno trecho da obra de Nimuendajú (1983) que o contato entre indígenas e não indígenas ocorreu em meio a estranhamentos, o que gerou muitos conflitos (armados) entre eles. Tendo em vista a ideia de colonização muito presente desde o início deste contato, são compreensíveis as nossas atitudes de defesa frente aos não indígenas, que começavam a habitar as terras tocantinenses naquele período.

Tal período foi de bastante conturbação a vida Apinayé, pois até então somente nós habitávamos estas terras. Porém, após a chegada dos não indígenas, muitas transformações ocorreram, ocasionando diversos desentendimentos que só aumentaram ao longo do tempo, uma vez que

A partir de 1797 entraram os Apinayé em contato permanente com os civilizados. Nêste [sic] ano o governo do Pará fundou na boca do Araguaia o pôsto [sic] militar de São João da Duas Barras (hoje São João do Araguaia). Porém, ao invés de se estabelecer uma paz permanente, começaram desde logo lutas sangrentas entre os Apinayé e a guarnição do pôsto [sic]. (NIMUENDAJÚ, 1983, p. 17).

Diante disto, podemos dizer que nosso povo vivenciou e ainda vivencia muitos conflitos nesta região, o que gerou e ainda gera vários problemas no nosso dia a dia. Muitas mudanças aconteceram tornando nossa vida mais difícil, uma vez que não estávamos acostumados a conviver com outras pessoas que não fossem indígenas. Há registros de que em 1817 ocorreu uma epidemia de varíola que também nos atingiu. Uma das principais mudanças na vida de nosso povo foram as relacionadas ao nosso território, pois, após a chegada dos não indígenas, passamos a perder espaços em nossas terras e enfrentar sérios problemas com estas perdas.

3.2 Transformações recentes no ambiente e na vida Apinayé

A questão territorial sempre foi muito problemática em se tratando de terras indígenas. Para Saquet (2009), o território tem a ver com a ligação ao chão, o enraizamento, anexação, fixação, onde a natureza ainda não foi transformada. Assim, para o autor,

O território também significa pensamento, relações sociais e mesmo cósmicas, naturais, psicossociais, desterritorialização e territorialização, especialmente, no nível do pensamento. Ficam evidentes, também, aspectos da economia (capital), da cultura (conhecimento) e da política (Estado) tratados no plano filosófico, o que inspirará outras abordagens teórico-metodológicas e/ou vinculadas aos processos de T-D-R e manifestações simbólico-culturais e políticas efetivadas na vida cotidiana (SAQUET, 2009, p. 120).

É importante considerar que, além do espaço de produção, de relações sociais, o território para as populações indígenas da Amazônia é também um lugar de representações, do imaginário mitológico desses povos. Por isso, para Saquet (2009, p. 120), território também significa pensamento, relações sociais e mesmo cósmicas, além de manifestações simbólico-culturais e políticas efetivadas na vida cotidiana. Considerando essas relações, é quase impossível não relacionar o campo simbólico e mitológico com os lugares em que vivemos. No entanto, no contexto da expansão colonial, os territórios indígenas sempre foram vistos como obstáculos ao desenvolvimento e ao progresso¹¹.

Muitos conflitos surgiram, principalmente os relacionados à demarcação da T I Apinayé, pois se tratava, para os não indígenas, da divisão e separação das terras pertencentes a estes povos. No nosso caso, esses conflitos são datados de séculos atrás, desde os primeiros contatos, e perduram até os dias atuais.

Segundo Nimuendajú (1983), as terras indígenas pertencentes aos Apinayé eram bem diferentes das terras dos dias atuais. Havia muita mata ao redor do rio e algumas colinas, além de muitas palmeiras de coco babaçu, importante matéria prima para criação de objetos e alimentos diversos:

O país dos Apinayé, ligeiramente colinoso, é coberto de campos com numerosas árvores e arbustos, sem formar propriamente “cerrados”. Os cursos d’água são acompanhados de matas ciliares. No Tocantins a faixa de mata alcança em alguns lugares a largura de cinco quilômetros, contados da beira

¹¹ Os agentes do poder capitalista, as grandes corporações e empresas, para legitimar a dominação dos territórios indígenas, sempre utilizaram o discurso da “civilização”, do “desenvolvimento econômico”, de “progresso” e, mais recentemente, de “democracia” e de “direitos humanos” para a legitimação de seus empreendimentos.

do rio. Em outros pontos o campo começa imediatamente na margem. Esta mata é ainda legítima hylaea amazônica com grande número de palmeiras babassú [sic] (*Orbignia speciosa*), tão importantes para os índios pelas suas amêndoas oleosas [sic] e pelas suas folhas de aplicações variadas. A região é rica em riachos, mas pobre em lagos e pântanos. (NIMUENDAJÚ, 1983, p. 22, grifos do autor).

A descrição de Nimuendajú mostra o quão belo e saudável era o território habitado pelo nosso povo no Tocantins. Todavia, essa lógica foi alterada devido à invasão dos não indígenas que começaram a modificar os terrenos e a tomar para si os campos pertencentes ao nosso povo. A esse respeito, Albuquerque (2007) destaca que

Na região do Araguaia, os índios habitavam as duas margens, desde São João até a aldeia Cocal Grande. Porém, as lutas com os “civilizados” fizeram com que os Apinayé se concentrassem às margens do Tocantins. Na medida em que a área indígena era invadida por fazendeiros e povoados, os índios migravam das aldeias, muitas vezes para trabalharem para os fazendeiros, outras tantas porque estes se aproximavam tanto das aldeias que os Apinayé não tinham como sobreviver com o que sobrava das terras que lhes eram retiradas. Apesar disso, os Apinayé resistiram às invasões, cada vez maiores, apegando-se à sua cultura e ao seu território, procurando ajuda junto às autoridades, como o presidente da República, e ao Serviço de Proteção ao Índio – SPI. Entretanto, de acordo com Villa Real (*apud* Nimuendaju, 1983, p. 9), o abandono das aldeias e a diminuição da população no início do século XX deram margem para que os fazendeiros se considerassem os verdadeiros donos das terras indígenas. (ALBUQUERQUE, 2007, p. 04-05, grifos do autor).

As invasões cada vez maiores às nossas terras indígenas fizeram com que fôssemos nos afastando e perdendo nosso território, os quais usávamos não só para morar, mas para plantar, trabalhar, prover sustento as nossas famílias e preservar as riquezas naturais da região. Em se tratando dessas riquezas, umas das mais importantes eram as palmeiras de babaçu, que forneciam rica matéria prima para produções diversas, atraindo amplo interesse dos não indígenas que vinham para o Tocantins. Nas palavras de Albuquerque (2007):

Na região, além da expansão pastoril, outro fator que atraía a cobiça dos regionais eram os babaçuais indígenas. A industrialização da amêndoa do babaçu em Tocantinópolis passou a requerer uma grande quantidade de matéria-prima para extração do óleo e fabricação de sabão, e os índios só colhiam o suficiente para comprarem os produtos de consumo nas aldeias para subsistência do grupo. (ALBUQUERQUE, 2007, p. 06).

Toda esta cobiça fez com que os Apinayé perdessem quase todo o seu território no decorrer dos anos. Além dos fazendeiros, muitas outras pessoas passaram a viver na região, o

que modificou a demarcação das terras e reduziu em muito o espaço habitado pelo nosso povo. Isto se evidencia nas palavras de Nimuendajú (1983) quando descreve que

Dêste [sic] seu antigo território, hoje quase nada lhes resta. Em tôda [sic] a região acham-se moradores neo-brasileiros, se bem que muito espalhados. Alguns se fixaram na vizinhança das aldeias dos índios. Até há uns vinte anos passados, os Apinayé não se lembrariam de ver nisto um perigo para o futuro da tribo. Devido à sua índole afável, tomavam como verdadeiras, tôdas [sic] as promessas de solidariedade dos intrusos e quando abriram os olhos já era tarde: excetuadas duas pequenas áreas em torno das aldeias Bacaba e Gato Prêto [sic], tôda [sic] a terra da tribo já tinha seus donos “legais”, e também aquê [sic] pouco que ainda lhes resta corre o perigo de ser “legalizado” por qualquer fazendeiro suficientemente poderoso e descarado. (NIMUENDAJÚ, 1983, p. 22).

A confiança depositada por nosso povo aos não indígenas, nesse período, nos levou a acreditar nessas pessoas estranhas que acabaram por tomar o que nos era de direito, como povos originários. Mas não só as ocupações e o povoamento do território indígena contribuíram para as transformações e invasões ocorridas. Com o aumento da população que passou a viver na região, o desenvolvimento das cidades, bem como a chegada do “progresso”, muitas rodovias e estradas foram construídas em território indígena com o intuito de interligar os municípios, o que acabou por invadir e cortar as nossas aldeias, destruindo as matas, afastando os indígenas e espantando os animais que ali viviam.

Nesse sentido, podemos dizer que as transformações ocorridas foram malélicas para a vida indígena, já que

Atualmente, as terras indígenas Apinayé sofrem a interferência direta de rodovias: TO 126 que liga os municípios de Tocantinópolis e Maurilândia, seccionando toda a reserva no sentido norte-sul; a TO 134, trecho Angico entroncamento BR 230; e a Transamazônica, com 9 aldeias localizadas ao longo de seu eixo, estão localizadas nove aldeias: São José, Patizal, Cocalinho, Buriti Comprido, Palmeiras, Prata, Serrinha, Cocal Grande e Boi Morto. Já ao longo da BR 126, estão localizadas as outras seis aldeias: Mariazinha, Riachinho, Bonito, Brejão, Girassol e Botica. Localizam-se na região compreendida pela confluência dos rios Tocantins e Araguaia, com uma população aproximada de 1597 índios distribuídos em 15 aldeias. (ALBUQUERQUE, 2007, p. 07).

Todas essas transformações territoriais influenciaram em muitos outros aspectos a vida indígena. Elas foram responsáveis não só pela separação e desestruturação das moradias e dos campos de trabalho de nosso povo Apinayé, mas também por modificar alguns de nossos hábitos, costumes e modos de viver.

As transformações ambientais nos territórios pertencentes ao nosso povo começaram há muito tempo. Segundo Fagundes (2017), foi

A partir da segunda metade do século XX, os Apinajé enfrentaram a implantação de projetos econômicos de Estado em seu território. Efetivamente, o processo influenciou as comunidades a partir da introdução de agricultura mecanizada, das restrições ao uso do território tradicional, além de uma maior dependência de produtos industrializados potencializada pela introdução de cantinas nas aldeias. (FAGUNDES, 2017, p. 03).

Podemos dizer, assim, que as mudanças na vida indígena datam de muito tempo. E com relação à atualidade não tem sido diferente, elas continuam a se aprofundar, o que tem exigido maior atenção, organização e mobilização dos povos indígenas. Muitas transformações estão acontecendo na vida do povo Apinayé diariamente. Alguns estudos, como o de Fagundes (2017), apontam para o surgimento do movimento indígena já na década de 1980, o que nos permite compreender um pouco sobre as mudanças que ocorreram posteriormente, considerando que

O fenômeno histórico do surgimento do movimento indígena, na década de 1980, e a luta pelo reconhecimento dos direitos originários destes povos no âmbito da elaboração da constituição de 1988 levaram a um redimensionamento do papel dos indígenas na história do Brasil. Colocou-se em xeque a tese de desaparecimento dos povos indígenas e estes passaram a emergir como protagonistas de sua própria história. A partir desse contexto, foram impulsionados os estudos voltados para o reconhecimento de direitos territoriais dos povos indígenas e estes constituem-se hoje uma importante fonte de pesquisa para os estudos em história indígena. (FAGUNDES, 2017, p. 04-05).

Deste modo, entendemos que o movimento indígena foi um grande marco na vida do povo Apinayé. Após este surgimento, muitas mudanças aconteceram, o que possibilitou, inclusive, mais estudos sobre nosso povo, exigindo assim novas investigações sobre as nossas realidades. Em um de seus estudos, Fagundes (2017) destaca que

Os Apinajé possuem uma forma particular de conceber as transformações históricas de suas sociedades, que são expressas em seus mitos e seus processos de significação próprios. As formas de se perceberem através da experiência do tempo histórico consistem em dar significado a essa passagem do tempo e a experiência vivida. Assim, pensar os Apinajé a partir de suas “perspectivas históricas” significa redimensionar o regime linear de historicidade cristão-ocidental que é configurado a partir da ideia de “progresso”. Em outras palavras, a situação de relação interétnica estabelecida entre Estado – pensado aqui através de sua matriz institucional e econômica –

e os povos indígenas se estabelece através do choque de distintos regimes de historicidade. (FAGUNDES, 2017, p. 07).

Embora saibamos que o contato com os não indígenas modificou muito a vida Apinayé, nossos hábitos e costumes, ainda assim mantemos viva a nossa cultura, nossas crenças e muito de nossos conhecimentos ancestrais. Todavia, esses conhecimentos foram confrontados com modelos de desenvolvimento baseados na comercialização de espécies vegetais e na exploração das terras, orientados por formas autoritárias e desiguais, imediatistas e assistencialistas, apresentadas como soluções emergenciais para a solução de problemas alheios ao nosso contexto indígena.

Segundo Fagundes (2017), no ano de 1850, no norte de Goiás houve um afluxo populacional provocado pela expansão pastoril na região, impulsionando o surgimento de cidades como Carolina, no Maranhão, e Boa Vista do Tocantins, atual Tocantinópolis. Como havia certa estagnação econômica na região, devido ao seu isolamento, e nós Apinayé éramos vistos como obstáculo,

o governo provincial instalou ao longo do Araguaia postos militares que tinham o objetivo de combater os indígenas “hostis”. “A partir daí os Apinajé afastaram-se cada vez mais da região do rio Araguaia e aproximaram-se do Tocantins” (NIMUENDAJÚ, 1983, p. 23). A partir da segunda metade do século XX, durante o governo de Juscelino Kubitschek, o estabelecimento de políticas desenvolvimentistas procurou incentivar a ocupação da Amazônia legal. A construção da rodovia Belém-Brasília proporcionou o surgimento de diversos núcleos populacionais ao longo das margens do rio Tocantins. A partir deste processo, tem início a problemática relação dos Apinajé com os projetos econômicos de Estado que ainda hoje afetam seu território tradicional. (FAGUNDES, 2017, p. 34).

O principal impacto da expansão de obras de infraestrutura na região é o aumento da pressão sobre nossas terras, isso porque a “região de ocupação tradicional Apinajé caracterizou-se por ser uma zona de confluência de projetos econômicos de Estado, chamado de “corredor do desenvolvimento norte-sul” (FAGUNDES, 2017). Muito próximo à Terra Indígena Apinayé há a interseção das rodovias Belém-Brasília, da transamazônica e da ferrovia Norte-Sul, além da usina hidrelétrica do Estreito, evidenciando a pressão dos projetos econômicos sobre o território.

As mudanças no Rio Tocantins provocadas pelas alterações no comportamento do rio são apontadas pelos indígenas como o principal impacto sofrido, sobretudo considerando o acúmulo de barragens. Essas mudanças impactam sobretudo na alimentação das aldeias, que é baseada no consumo de peixe, pois pescar sempre foi a base da alimentação Apinayé. São

significativos esses impactos e as essas mudanças na vida e nos hábitos Apinayé, pois além das mudanças socioculturais houve também a restrição do uso de nosso território. O Conselho Indigenista Missionário (CIMI) calcula que nesse processo são atingidas ainda as TIs Avá Canoeiro, Kraolândia, Funil, Xerente, Apinajé, Krikati e Mãe Maria, uma vez que as suas atividades se dão sempre na relação com o rio.

Vale ressaltar que o poder público também tem influência direta nesta questão, uma vez que tem a obrigação de preservar os direitos indígenas e nos dar segurança para vivermos em sociedade, pois a nossa intenção é mantermos nossa vida da maneira que acreditamos ser melhor para nós mesmos, sem agredir ou ofender às demais pessoas pertencentes da sociedade.

Importa dizer que, apesar dos conflitos e transformações que tanto influenciaram a nossa vida Apinayé, somos ainda um povo forte e que tem resistido a todas as variantes que nos afetaram, pois

Ao longo dos anos de contato com a sociedade envolvente, os povos Apinayé vêm tentando manter-se enquanto comunidade minoritária, enfrentando conflitos tanto de ordem social quanto linguística, religiosa e cultural. Mesmo diante de tal situação, os Apinayé têm aumentado suas aldeias e conseqüentemente [sic] a sua população. (ALBUQUERQUE, 2007, p. 14).

Sendo assim, vale dizer que mesmo com todas as dificuldades enfrentadas, nosso povo Apinayé está sempre resistindo a tudo que possa nos ferir ou prejudicar. E uma boa maneira de lutar e vencer essas injustiças é pela educação. No nosso caso, a educação indígena também sofreu diversas alterações com o passar dos anos.

3.3 Educação escolarizada Apinayé

A educação escolarizada entre os Apinayé é um tema já discutido por diversos estudiosos, mas não foi sempre assim, pois por muito tempo essa educação ficou invisibilizada. A ideia de escolarização para os povos indígenas é relativamente nova, pois muitos autores consideram que o primeiro contato dos indígenas com a educação¹² se deu por meio do contato com as pessoas não indígenas.

¹² Maher et al. (2006, p. 17) conceitua educação indígena como “processos educativos tradicionais de cada povo indígena. Aos processos nativos de socialização de suas crianças”. Luciano (2006, p. 129) conceitua a educação escolar indígena como “processos de transmissão e produção dos conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores”.

Segundo Cassiano Apinagé (2017, p. 98),

Os Apinajé reconheceram historicamente a escola como algo muito estranho, uma imposição que os kupê (não índios), trouxeram para o meio social. Com o passar do tempo, a escola vem causando gradativamente mudanças no aspecto sociocultural e linguístico em função desses novos conhecimentos da sociedade envolvente. Aos poucos os saberes tradicionais são substituídos por novos conhecimentos e novas atitudes comportamentais. Por essa razão, a escola entre os Apinajé não nasceu por iniciativa própria dos índios, mas sim por meio do SPI, uma vez que todos os assuntos eram tratados por aquele órgão.

Albuquerque (2011) comenta que “a educação escolar nas comunidades indígenas brasileiras teve seu início em 1956, quando o *Summer Institute of linguistics* (SIL) implantou o programa de estudo aqui no Brasil, em convênio com o Museu Nacional (1959)”. Depois esse convênio passou a ser realizado com a Universidade de Brasília (1963) e com a FUNAI (1967). O SIL tinha o objetivo de criar para as línguas indígenas um sistema de escrita e de tradução dos materiais escritos de educação moral e cívica e de caráter religioso. Albuquerque (2011) observa que ele pretendia desenvolver entre os indígenas “programas de educação e assistência social”, a fim de proporcionar a eles melhores condições de vida.

Segundo esse mesmo autor,

a partir da década de 1970, o governo brasileiro, preocupado em estabelecer uma prática escolar indígena dentro das diretrizes das instituições internacionais, buscando melhorar sua imagem mediante a opinião pública mundial, incluiu a prática escolar indígena e o uso das línguas maternas no seu projeto de integração. A partir desta década, então, a FUNAI adota oficialmente a metodologia do ensino bilíngue, além de iniciar uma reavaliação dos programas de educação escolar indígena anteriormente existentes. Leitão (1997, p. 59) afirma que, até aquele momento, a educação escolar indígena brasileira baseava-se nas tentativas de alfabetização das crianças indígenas na língua portuguesa. (ALBUQUERQUE, 2011, p. 65).

O primeiro momento da educação escolar teve início no período colonial e foi marcado por iniciativas de escolarização que tinham como objetivo a dominação e a assimilação dos indígenas, momento que se estendeu até o final do século XX. A segunda tendência, marcada pela escola atual, inicia nos anos 70 e se fortaleceu com a Constituição Federal de 1988, quando se reconheceu o direito dos indígenas à diferença, à especificidade, quando se inaugura um novo paradigma de educação escolar de respeito à diversidade cultural dos povos indígenas.

Após a Constituição de 1988, com a nova legislação que passou a amparar a educação escolar indígena, houve o aumento de escolas em territórios indígenas. Isso exigiu que novas configurações a essas escolas, daí surgiram termos que revelavam com mais clareza as propostas de uma educação escolar indígena diferenciada. Entretanto, o debate em torno desta questão aponta para muitas direções. Todavia, o centro da discussão varia entre a escolarização do estudante indígena enquanto cidadão, e aquela educação escolar voltada para o projeto político de um povo, diferente daquele da sociedade nacional. Desta forma, segundo Ladeira (2004),

O discurso da escola como fator de integração nacional e mobilidade social tem sido legitimado pela “ascensão” de uns poucos estudantes indígenas (quando dentro desta ótica ela é bem sucedida) e tem justificado a situação de abandono da grande maioria das escolas nas aldeias e da ausência de novas propostas educativas atentas às especificidades das sociedades indígenas. As escolas nas aldeias têm sido, com raras exceções, réplicas das escolas das cidades: a mesma proposta de currículos, de critérios de avaliação, carga horária, estrutura de funcionamento etc. A escola sendo pensada como possibilidade de que os grupos indígenas se “incluam” na sociedade nacional, abandonando com o passar do tempo o seu modo próprio de ser. (LADEIRA, 2004, p. 143).

Em contraposição, e isso já foi comprovado em muitos estudos, podemos dizer que

Os próprios índios possuem uma pedagogia própria para a transmissão de conhecimentos, mantendo vivas as tradições. Essas pedagogias contribuem para uma política e prática educacional adequada aos desejos e necessidades dos povos indígenas. Alguns destes conseguiram manter sua alteridade graças a estratégias próprias das quais uma é a ação pedagógica. Antes da colonização já existia uma educação indígena, a educação escolar é que é nova. (FERNANDES, 1964, p. 35).

No entanto, com as modificações e perdas de território e com o aumento populacional na região, bem como com a tentativa de inserção do modelo educacional do homem “branco” na vida indígena, nós tivemos que nos adaptar, em muitas situações, a um padrão de vida bastante diferenciado do que tínhamos. Essa adaptação teve que ocorrer, principalmente, na educação. Porém, isso não durou muito, tendo em vista as reivindicações do movimento indígena que procurou formas de garantir nossos seus direitos, considerando os aspectos de nossas próprias culturas. De acordo com Novaes (s/d, p. 05):

Na década de 1970, o cenário passa por uma mudança, o movimento indígena começa a se articular, os encontros passam a ser mais expressivos, para

discutir seus problemas e pensar soluções. Passam a reivindicar seu direito ao território, à saúde, à educação, autonomia e participação política nacional.

Com os indígenas se manifestando em busca dos direitos educacionais que garantissem respeito às nossas particularidades, muitas transformações ocorreram e o poder público teve que se responsabilizar por promover tal garantia. Assim, de acordo com Novaes (s/d, p. 06): “O direito à uma educação diferenciada foi garantida na Constituição de 1988, com a LDB de 1996, e da Resolução de 3/99 do Conselho Nacional de Educação [...]”.

Neste sentido, compreendemos que a educação escolarizada indígena passou a ter alguns ganhos com o passar dos anos. Com a nova legislação, a cultura e os hábitos indígenas tiveram que ser considerados no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando, inclusive, o respeito à diversidade.

De acordo com os escritos de Novaes (s/d, p. 06):

A educação escolar indígena caminha devagar, porém nestes últimos anos ocorreram várias conquistas e inúmeros obstáculos foram ultrapassados. A Educação ganhou uma maior importância, na medida que mobilizou vários atores, instituições e recursos. As discussões cada vez mais recorrentes e com mais participantes, fez com que o movimento pró-indigenista ganhasse mais força para que reivindicassem a educação que atendesse suas necessidades e seus projetos futuros.

Em se tratando da educação de crianças indígenas, muitos ganhos também vêm ocorrendo. Isto é fundamental para o desenvolvimento e valorização dos indígenas, pois:

Na perspectiva da pedagogia indígena, a criança aprende experimentando, vivendo o dia a dia da aldeia e, acima de tudo, acompanhando a vida dos mais velhos, imitando, criando, inventando, sendo que o ambiente familiar, composto pelo grupo de parentesco, oferece a liberdade e a autonomia necessárias para esse experimentar e criar infantil. (NASCIMENTO, s/d, p. 08).

Embora saibamos que muito ainda precisa ser feito, os passos que foram dados até aqui já são de grande valia para o reconhecimento dos povos indígenas como indivíduos que detêm e produzem conhecimento. Conhecimento este que é útil não só para o nosso povo Apinayé, mas para a sociedade de um modo geral.

Segundo Albuquerque (2011), “a educação escolar indígena entre os Apinayé foi introduzida na década de 1960, nas aldeias de São José e Mariazinha, por Patrícia Ham, membro do SIL, no então Estado de Goiás”. O autor comenta que naquela época, as políticas

educacionais dirigidas aos Apinayé, “não eram diferentes daquelas oferecidas aos demais grupos indígenas, que eram compatíveis às práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas das comunidades rurais brasileiras” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 65). Explica que

Após alguns anos da implantação da educação indígena nas escolas das comunidades Apinayé, segundo os relatórios da FUNAI, os primeiros materiais escritos nessa língua foram elaborados pelo SIL na década de 70. De acordo com o referido relatório, à proporção que os estudos avançavam, novas cartilhas e novas versões das cartilhas, já existentes, eram elaboradas. Esta data marca a primeira edição da “Cartilha de História Apinayé”. Além deste volume, foram publicados outros cinco: Livro de Lendas 1, Livro de Lendas 2, Leitura Suplementar das Cartilhas e Introdução à Leitura e Livro de Caligrafia. Após essas publicações, vieram outras cinco cartilhas de alfabetização (PUMË KAGÁ PUMU), Livro de Canções Novas na Língua Apinayé (livro de cunho religioso) e Aspectos da Língua Apinayé. (ALBUQUERQUE, 2011, p. 66-67).

O mesmo autor relata que “muitos monitores Apinayé foram alfabetizados pelos linguistas do SIL, para produzirem novos materiais escritos, que foram publicados posteriormente”. Tais livros “foram utilizados nas escolas Apinayé pelos professores da FUNAI e pelos missionários que atuaram como professores nessas escolas até o ano de 2001”. E continuam “a ser usados por muitos professores, especialmente, por aqueles ligados às religiões evangélicas” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 67). Albuquerque (2011) chama atenção para, ao longo dos anos de contato com a sociedade majoritária, o que ele chamou de perda étnica, ou seja, a perda dos valores culturais, que naquele contexto são subjugados pela sociedade majoritária.

O povo Apinayé, no entanto, sempre desejou se apropriar da escola e essa luta pela educação escolar indígena Apinayé, para Gomes (2017), se fez um pouco mais tardia e sempre esteve implicada na luta pela terra e defesa do território. Para o autor, um dos reflexos dessa presença indígena vai acontecer no Movimento realizado em 17 de março de 2016, na cidade de Tocantinópolis-TO. Trata-se da primeira manifestação pública “organizada com pleno protagonismo Apinajé, reivindicando uma escola diferenciada de acordo com as expectativas indígenas”, que ocorreu “à revelia da sociedade nacional e regional, representada por fazendeiros, políticos, órgãos de governos e boa parte dos moradores dos municípios abrangentes da área demarcada” (GOMES, 2017, p. 482).

Para Gomes (2017), a escola indígena Apinayé, ainda que não seja a escola que desejamos, “já serve como plataforma de inúmeras ações e atividades que vão despertando as comunidades, dando vistas da realidade indígena diante dos descompassos da educação e de

políticas públicas a este povo destinadas”. Também decorrentes dessas movimentações em favor de direitos, para Albuquerque (2011), com a implementação de uma política pedagógica adotada pelo Estado do Tocantins, centrada na questão da autonomia socioeconômica e cultural dos povos indígenas, e também a partir da implantação do Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Indígena Apinayé, “este quadro tem mudado muito nos últimos anos, uma vez que o número de escolas tem aumentado e o número de evasão e reprovação vem diminuindo significativamente” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 67).

O autor complementa que

Atualmente, todos os estudantes Apinayé têm o privilégio de estudar em escolas de suas próprias aldeias, uma vez que possuem duas escolas com Ensino Fundamental e Médio funcionando nas aldeias de São José e de Mariazinha. Das vinte e quatro aldeias Apinayé, treze possuem escolas bilíngues, embora ainda não estejam funcionando regularmente. As aldeias São José e Mariazinha são as que mais possuem material escrito em Apinayé e são as que possuem educação bilíngue há mais tempo. (ALBUQUERQUE, 2011, p. 68).

Acerca dessa relação, Ladeira (2004, p. 145) adverte que, sendo a escola uma instituição extremamente relacionada à política, e considerando os arranjos do Estado para as suas concessões seletivas, “suas políticas de certificação e poderes legais, influencia as práticas escolares no interesse da ideologia dominante tem, no caso dos povos indígenas, um dos exemplos mais significativos e preocupantes”.

Segundo Gomes (2017), recentemente “as escolas Apinajé vêm recebendo apoio para formação continuada dos professores indígenas, com o Saberes Indígenas na Escola, Ação mantida com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)”. Como uma crítica à escola indígena que se deseja diferente, numa relação explícita de poder, o autor comenta:

A Escola Indígena Tekator apresenta-se atualmente mais como “diferente” do que diferenciada. Diferente para não indígenas, por ser “escola de índios”, que, diante dos contatos com a sociedade envolvente e os bens de consumo que ela proporciona, os membros ainda falam a língua materna, tem “cara de índio” e mantém ou readaptam a bem ou mal da escolarização, alguns rituais e manifestações tradicionais. Diferente mesmo para os próprios indígenas Apinajé, que ainda não a reconhecem como uma escola integralmente diferenciada, distante das suas aspirações (GOMES, 2017, p. 486).

São muitos os desafios da educação escolarizada entre os Apinayé, mas o principal deles é garantir um espaço de luta e resistência para que os nossos conhecimentos e nossa

cultura não sejam vistos como periféricos nos espaços de luta. Trata-se de romper com os modelos vigentes para que as escolas das aldeias não sejam réplicas das escolas das cidades. Para o nosso povo a escola é pensada muito mais que uma instituição do Estado, é uma possibilidade de inclusão na sociedade nacional para a garantia de nossos direitos.

4 PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA E PROTAGONISMO DA MULHER INDÍGENA APINAYÉ NA ESCOLA E NO ENSINO SUPERIOR

Nesta seção abordamos as mulheres indígenas Apinayé, dando destaque às lutas travadas no processo de construção de conhecimentos, fundamentais para o fortalecimento de suas identidades. Estes conhecimentos, com destaque ao ensino superior, estão atrelados aos direitos indígenas, às políticas públicas voltadas para o povo Apinayé, às conquistas das mulheres e à história indígena de modo mais abrangente. As questões são abordadas visando uma melhor compreensão da vida da mulher indígena Apinayé na sua relação com a escola e o ensino superior, sobretudo no que se refere à participação política na construção de uma vida melhor tanto para as mulheres quanto para os povos indígenas de modo geral.

4.1 Confrontos culturais e primeiros desafios da mulher indígena Apinayé

Conhecer quem são as mulheres indígenas Apinayé com as quais dialogamos neste estudo, suas trajetórias de vidas e acadêmicas, ajuda a traçar um breve perfil das questões vivenciadas por essas mulheres, entender como se dão os primeiros confrontos culturais com a sociedade não indígena e os seus/nossos primeiros desafios como mulher/es indígena/s Apinayé diante da escola e no ensino superior.

No que se refere à questão de gênero entre os povos indígenas, é importante ressaltar, inicialmente, o pensamento de Rocha (2002) sobre a etnologia Jê:

[...] a construção dos gêneros também aparece balizada em pares de oposições entre: público/privado; cerimonial/doméstico; natureza/cultura; feminino/masculino. [...] a etnologia absorveu as noções e pensamentos seculares a respeito das relações entre os gêneros, generalizando uma associação entre masculinidade e feminilidade com esses pares de oposição que aparentemente se encaixavam na cosmologia indígena. (ROCHA, 2002. p. 27).

Nessa direção, Rocha (2019, p. 27) também chama atenção para uma questão importante. Segundo ela, “Quanto à categoria de gênero, esta surge por vezes atrelada ao feminismo ocidental, branco e eurocentrado, distanciando-se da realidade dos povos indígenas”. Considerando estas questões iniciais, é necessário destacar como organizamos e procedemos a análise dos dados nesta seção.

De forma mais ampla, três temas¹³ foram abordados nas entrevistas com as mulheres Apinayé, estudantes do ensino superior: vida na Aldeia, saberes ancestrais e tradicionais Apinayé; condição social e participação política da mulher indígena Apinayé; e educação Apinayé e educação escolarizada, e o desafio do acesso ao ensino superior. Desses temas mais amplos emergiram as categorias e as subcategorias que serão trabalhadas neste estudo, organizadas no quadro a seguir:

Quadro 01: Temas, categorias e subcategorias do estudo.

TEMAS ABORDADOS NAS ENTREVISTAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1 - Vida na Aldeia, saberes ancestrais e tradicionais Apinayé.	Confrontos culturais e primeiros desafios da mulher indígena Apinayé.	- Desafios cotidianos e confrontos culturais. - A voz da mulher Apinayé.
2 - Condição social e participação política da mulher indígena Apinayé.	A mulher Apinayé e a percepção de si.	- Língua e identidade - Atuação política da mulher Apinayé.
3 - A educação Apinayé, a educação escolarizada e o desafio do acesso ao ensino superior.	Desafios, posição de poder e práticas de resistência no ensino superior.	- O desafio das fronteiras linguísticas; - Práticas de resistência.

Fonte: Irembete Apinayé (2020).

O quadro acima apresenta os três temas que foram abordados nas entrevistas com as mulheres indígenas Apinayé de três aldeias distintas da Terra Indígena Apinayé. As três categorias utilizadas emergiram das entrevistas realizadas com essas mulheres indígenas e nos ajudam a sistematizar as dimensões da vida e as vivências dessas mulheres, tanto dentro quanto fora das aldeias. Estas três categorias maiores foram subdivididas em seis subcategorias objetivando destacar questões específicas da vida da mulher indígena e ressaltar as transformações ocorridas a partir de suas formações escolares e acadêmicas, bem como as suas participações na política e nas decisões referentes a seu povo e às suas famílias.

Com relação aos dados provenientes dos questionários aplicados às mulheres Apinayé, reunimos as seguintes informações, as quais nos ajudam a traçar um perfil dos sujeitos investigados:

¹³ Esses temas foram delineados a partir da análise dos dados. Tratam-se questões convergentes abordadas nas falas das mulheres indígenas entrevistadas.

Quadro 02: Dados dos sujeitos da pesquisa.

Nome Indígena	Instrumento Aplicado	Etnia	Aldeia/T I	Línguas Faladas	Formação
Baxy	Entrevista e questionário	Apinayé	Botica Apinayé – Terra Indígena Apinayé - TO	Apinayé e português.	Educação Intercultural Indígena- Ciências da Cultura (UFG) – 2020.
Grerti	Entrevista e questionário	Apinayé	Cipozal Apinayé - Terra Indígena Apinayé – TO	Apinayé e português.	Educação Intercultural Indígena- Ciências da Cultura (UFG) – 2013.
Pàx	Entrevista e questionário	Apinayé	Aldeinha Apinayé - Terra Indígena Apinayé – TO	Apinayé e português.	Educação Intercultural Indígena- Ciências da Cultura (UFG) – 2013.

Fonte: Irembete Apinayé (2020).

O segundo quadro apresenta alguns aspectos do perfil das mulheres entrevistadas. Tratam-se de três indígenas do povo Apinayé: Baxy, Grerti e Pàx, pertencentes respectivamente às aldeias Botica Apinayé, Cipozal Apinayé e Aldeinha Apinayé, todas localizadas na Terra Indígena Apinayé, no Norte do estado do Tocantins, na região denominada “Bico do Papagaio”. As três mulheres falam a língua materna Apinayé, correspondente à sua etnia, e a língua portuguesa como segunda língua. Duas delas possuem formação superior completa e uma está em fase de conclusão. Todas têm formação no Curso de Educação Intercultural Indígena – Ciências da Cultura, pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Grerti e Pàx formaram-se em 2013 e Baxy formará em 2020, na mesma instituição. É importante observar que neste estudo dialoguei¹⁴ com essas três mulheres indígenas considerando as minhas próprias experiências tanto como mulher Apinayé quanto como estudante do ensino superior.

A seguir, os relatos de Baxy, Grerti e Pàx sobre as suas vivências na infância evidenciam a vida dessas mulheres nas aldeias Apinayé, a relação com os saberes ancestrais, o que nos permite uma melhor compreensão de seus desafios como mulheres indígenas:

Nós indígenas, quando somos crianças, não pensamos assim: ah, quando eu crescer vou ser enfermeira, médica, essas coisas. Quando eu era criança, não pensava assim, não tinha essa preocupação. A gente ficava só brincando. (ENTREVISTA COM GRERTI, em 23/04/2020).

¹⁴ Destaco que neste trabalho, em situações onde falo de minhas vivências e experiências como mulher Apinayé e como estudante do ensino superior, utilizo a primeira pessoa para dialogar com Grerti, Pàx e Baxy.

Na minha época de criança eu tive muitos ensinamentos para preservar a nossa língua, a cantoria e as diversas tradições, crenças, costumes. Tive esses ensinamentos e até hoje carrego o que a minha bisavó deixou pra mim, os costumes, as histórias que ela me contava do nosso povo antes do contato com os não indígenas. Ela me contava as histórias de como os Apinayé vieram parar aqui no Tocantins [...] temos os ensinamentos, a educação em casa, e temos a educação na escola, onde se aprende a escrita. Mas a prática vai ser em casa, com o aconselhamento das famílias, né. (ENTREVISTA COM BAXY em 23/04/2020).

[...] desde quando era criança, quando eu frequentei a escola, já comecei a sentir dificuldades. Dificuldades a gente sente desde de criança, mas vai melhorando [...] até que terminei. Antigamente, na Aldeia São José, na escola era só do pré ao quarto ano. Como não tinha o quinto ano, mas a Funai tinha recursos, eles nos ajudaram a estudar na cidade [...] terminei o quinto e o sexto lá na cidade, mas terminei depois a oitava aqui na aldeia [...] aí foi quando a Funai e o Estado começaram a pensar em criar a escola pra nós nas aldeias maiores. (ENTREVISTA COM PAX, em 23/04/2020).

Os relatos dessas mulheres indígenas nos permitem dizer que elas tiveram uma infância com muitas brincadeiras com as outras crianças indígenas em suas aldeias. Nessa perspectiva da criança indígena Apinayé como sujeito histórico, cabe situar nosso olhar para o reconhecimento desta condição social de sujeito. Já numa dimensão mais contextual¹⁵, podemos dizer que as interações entre as crianças Apinayé nos chamam atenção para os nossos próprios processos de socialização, seja por meio de brincadeiras, seja por meio de outros momentos interativos. E isso é importante especialmente porque evidencia a afirmação da criança Apinayé com uma identidade própria, marcada pelas suas experiências cotidianas e desafios já nesta fase da vida.

Tais questões ficam evidentes na fala de Grerti ao dizer que quando era criança ela não tinha preocupação do que viria a ser quando crescesse, pois a criança indígena brinca muito nessa fase do desenvolvimento, ou seja, vive a infância, não introjetando as preocupações dos adultos, como a questão econômica, por exemplo. Baxy lembra que quando era criança, além das brincadeiras que eram comuns, teve muitos ensinamentos para preservar a sua língua, as cantorias, as diversas tradições, crenças e costumes. São ensinamentos que até hoje ela traz consigo, repassados pela sua bisavó, a qual ainda lhe contava muitas histórias do povo Apinayé antes do contato com os não indígenas e sobre a história de como eles vieram para o Tocantins. Sobre as brincadeiras das crianças indígenas, Mubarac Sobrinho (2014) observa:

O convívio entre as crianças é algo fundamental, ultrapassando as barreiras etárias, sendo que elas participam de diversas atividades diárias, havendo um

¹⁵ “O contexto é o mundo apreendido através da interação e o quadro de referência mais imediata para actores mutuamente envolvidos” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 25).

processo de interação constante, porém com pouca relação econômica, inclusive quando se trata da confecção do artesanato. Suas brincadeiras são situações fundamentais na construção das culturas da infância e representam possibilidades de reconstruções do cotidiano social (MUBARAC SOBRINHO, 2014, p. 117).

Por sua vez, Pàx não hesita em destacar as suas dificuldades na escola quando era criança, seja pela falta de escola na própria aldeia seja devido aos problemas que isso demandava, como no caso de precisar ir para a cidade para continuar os estudos. Como podemos verificar, desde muito cedo nós mulheres já somos desafiadas a termos de nos afastar de nossas famílias para irmos viver noutro contexto, onde se fala uma outra língua e as relações se apresentam bastantes diferenciadas, o que “tende a gerar uma cultura da infância indígena cuja linguagem transita entre o dito da cultura nativa e o dito legitimado socialmente pela escola” (MUBARAC SOBRINHO, 2014).

4.1.1 Desafios cotidianos e confrontos culturais

A subcategoria desafios cotidianos e confrontos culturais nos permite identificar que desde criança essas mulheres já tinham aproximações com elementos da cultura ocidental, que eram adquiridos como presentes doados pelos não indígenas. Mas estes elementos não eram comuns à todas as crianças e nem sempre eram acessíveis, como pode ser verificado nos relatos a seguir:

Antes, quando eu era criança eu não tinha brinquedo. Eu não tinha boneca. Aí eu fazia boneca de pano, pois criança quando não tem boneca faz ela mesma. Faz uma boneca com roupa, pega a roupa do pai, da mãe, ou lençol, faz a boquinha brincando. Quando eu era criança a minha brincadeira foi assim, fazia minha bonequinha brincando. (ENTREVISTA COM PÀX, em 23/04/2020).

A gente brincava com boneca. Na época tinha um padre que ia para a aldeia e distribuía brinquedos para as crianças. Com esse brinquedo nós brincávamos, ajuntávamos várias crianças e aí brincávamos na aldeia [...]quando eu ficava lá as coisas eram difíceis. Hoje as coisas estão tão fáceis para as crianças, mas na minha época as coisas eram tão difíceis, até pra comprar os alimentos, brinquedos, essas coisas (ENTREVISTA COM GRERTI, em 23/04/2020).

Eu brincava muito, tinha os horários para brincar. Eu fui criada pela minha bisavó, ela me levava pra brincar. Havia as pessoas com as quais eu brincava e os tipos de brincadeira que tinha naquela época. A minha bisavó fazia pra mim as bonequinhas. Eu me lembro que nós íamos para a roça, tinha uns grupos de mulheres que acompanhavam seus esposos e levavam os filhos. Nós brincávamos, nós tínhamos casinha na roça e ficávamos aguardando os nossos pais ou avós trabalharem durante o dia. Minha bisavó fazia pra mim brinquedo

de resto de pano de tecido ou fazia com pedaço de madeira, alguma coisa assim desse tipo [...] na época de colheita, tinha o sabuco de milho. Ela fazia pra mim, já tinha o cabelinho do milho. Aí eu brincava com as bonequinhas e eu fazia comidinha e assim foi [...] na aldeia, eu brincava também à noite, quando eles contavam história, lá no terreiro da casa, ou em frente à casa [...] (ENTREVISTA COM BAXY, em 23/04/2020).

Podemos observar nesses relatos de Grerti, Pàx e Baxy que desde a infância os elementos da cultura dos não indígenas estavam inseridos nas brincadeiras das crianças indígenas, como por exemplo a boneca. Os brinquedos, como a boneca, os carrinhos, as motocicletas, entre outros, foram inicialmente inseridas na cultura Apinayé por não indígenas que frequentavam as aldeias, como padres, professores, médicos, missionários, entre outros. No entanto, cabe observar que nem todas as crianças indígenas tinham acesso a esses brinquedos. Baxy, por exemplo, não cita um brinquedo específico, como as bonecas, o que nos leva a entender que talvez ela não tivesse acesso a esse tipo de brinquedo. Diante desta situação as crianças Apinayé produziam seus próprios brinquedos com elementos da sua própria cultura e realizavam brincadeiras diversas enquanto acompanhavam os adultos em suas atribuições nas aldeias.

A utilização da boneca como um brinquedo feminino nos encaminha para uma percepção dos papéis da mulher e dos papéis do homem na sociedade de um modo geral. No caso das sociedades não indígenas tratam-se de papéis extremamente distintos, o que sempre provocou um olhar estigmatizado por essas relações serem distintas das relações postas como “padrão” pela cultura ocidental. Em contraposição ao modelo patriarcal¹⁶ hegemônico, entre muitos povos indígenas essa relação se dá numa outra direção, uma vez que as mulheres indígenas desempenham funções bem parecidas às dos homens nas aldeias. Sobre essas representações ocidentais do homem e da mulher, Lugones (2014) ressalta que:

Os povos indígenas das Américas e os/as africanos/as escravizados/as eram classificados/as como espécies não humanas – como animais, incontrolavelmente sexuais e selvagens. O homem europeu, burguês, colonial moderno tornou-se um sujeito/ agente, apto a decidir, para a vida pública e o governo, um ser de civilização, heterossexual, cristão, um ser de mente e razão. A mulher europeia burguesa não era entendida como seu complemento,

¹⁶ Patriarcado é um dos conceitos que vem despertando grande produção na literatura intelectual feminista recente e tem sido usado na literatura feminista internacional “para significar as relações de poder entre homens e mulheres. As mulheres são subordinadas aos homens no sistema patriarcal. A combinação com a teoria marxista ocorre para construir uma base material para essas relações de poder” (AGUIAR, 2000). No entanto, destacamos que esse sistema de dominação é entendido aqui de forma mais ampla, pois incorpora as dimensões da sexualidade, da reprodução, da relação entre homens e mulheres no contexto de um sistema escravista, de violência com os “contatos controlados”, iniciados com o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e posteriormente com a Funai, além das violências praticadas com a Ditadura.

mas como alguém que reproduzia raça e capital por meio de sua pureza sexual, sua passividade, e por estar atada ao lar a serviço do homem branco europeu burguês (LUGONES, 2014, p. 02).

Estas representações do homem e da mulher foram os modelos impostos pelos colonizadores desde o início da colonização e se tornaram um modelo padronizador de comportamento a ser seguido até os dias atuais. Tal representação dos papéis sociais distintos entre homens e mulheres foi reafirmado no processo de cristianização dos povos indígenas e muito enfatizado pelos padres jesuítas no período colonial, o que se caracteriza como uma forma de Colonialidade do Ser. Esta forma de colonialidade se assenta na construção da noção de raça¹⁷, a partir da qual passa-se a hierarquizar os sujeitos, assim como a esvaziar o que há de humano no outro, como a sua cultura, os seus modos de ser, tornando-o um “não ser”, logo produzindo o seu “não existir”. Na perspectiva da Colonialidade de Poder, raça é o conceito central que ordena e classifica o mundo em povos superiores e inferiores e, neste caso, houve a imposição colonial do gênero, o que entre os povos indígenas está relacionado ao mundo espiritual e ao conhecimento, bem como às práticas cotidianas.

Foi pela ordem religiosa católica missionária e militar que entre muitos povos indígenas na América Latina se perpetuou o patriarcado, modelo sustentado na ideia de posse e de conquista, como parte do projeto de modernidade que se consolidou tendo o racismo¹⁸ como eixo organizador da exploração. A antropóloga Rita Segato designa esse processo “conquistabilidade do poder”, ou seja, há um projeto masculino de feudalização dos territórios que nunca terminou, uma vez que se trata de um projeto histórico de propriedade racista e patriarcal. Tais relações assimétricas de poder também englobam a subordinação e desvalorização das práticas e subjetividades dos povos indígenas, como as suas cosmologias, epistemologias, costumes, linguagem e outras.

Em se tratando das ordens religiosas no processo de cristianização dos povos indígenas no Brasil, a figura do padre como a pessoa que levava brinquedos para a aldeia, destacada na fala de Gretti, mostra este sujeito como o primeiro a manter uma relação de maior inserção e

¹⁷ Raça é entendida aqui como uma categoria de reconhecimento de uma posição no mundo, que depende do olhar quem classifica, e não somente dos corpos, atribuindo uma desigualdade e inferioridade supostamente biológica/orgânica (SEGATO, 2014).

¹⁸ Grosfoguel (2011) destaca que “as elites ocidentalizadas do terceiro mundo (africanas, asiáticas ou latino-americanas) reproduzem práticas racistas contra grupos étnico/raciais inferiorizados onde dependendo da história local/colonial a inferiorização pode ser definida ou marcada através de linhas religiosas, étnicas, culturais ou de cor”. Peter Wade (1997,) sobre raça e etnia na América Latina, entende a divisão dos dois conceitos como um erro, pois reduz raça a fenótipo e etnia à cultura, como se ambos os termos não fossem construções sociais.

proximidade com os indígenas e como o articulador principal naquele contexto dos valores da sociedade não indígena. De acordo com Maia (2008),

Inicialmente a missão era itinerante, realizada de aldeia em aldeia sem um controle mais efetivo sobre os índios. Essa ausência de assistência mais aproximada, sob controle dos padres, passou rapidamente da primeira impressão, que tomava os índios como um livro aberto onde se poderia escrever o que bem entendessem os missionários. (MAIA, 2008, p. 2).

Essa questão da percepção do indígena como um “livro aberto” é compreendida aqui num campo de disputa, uma vez que a fala de Baxy evidencia práticas de resistência e de manutenção dos conhecimentos ancestrais indígenas voltados ao comportamento da mulher Apinayé:

a gente reunia todo mundo em uma casa, geralmente na casa da minha bisavó, que muitas pessoas procuravam para ouvir histórias. E assim ela contava suas histórias, falava do comportamento de uma menina, de uma mulher, e dava o ensinamento. Então hoje eu vejo assim muito diferente, as criancinhas indígenas não brincam mais, tem outros tipos de brincadeiras, já tem televisão, pode ouvir músicas, som. São poucos que brincam [...] (ENTREVISTA COM BAXY, em 23/04/2020).

Baxy chama atenção para a descontinuidade dos ensinamentos da cultura ancestral repassados entre as mulheres indígenas Apinayé, o que na atualidade ela vê como uma diferença por colocar em questão a educação indígena, ou seja, aquela que é realizada pelos próprios indígenas e entre eles. Ela chama atenção para a interferência dos meios de comunicação nesse processo, o que pode contribuir negativamente para a manutenção da cultura indígena. Nesse sentido, é importante considerar que na especificidade dos contextos das mulheres Apinayé a inserção da boneca e de outros elementos que representam a cultura não indígena, e isso pode ser entendido como uma reprodução simbólica de poder, pelo gênero¹⁹ masculino, funcionando como uma forma de manutenção desse poder pelos religiosos, sustentado por um olhar ao indígena numa posição subordinada ao conduzir os afetos, distribuir presentes e pregar o que seriam os únicos valores válidos e aceitáveis.

Ainda que a categoria gênero, base fundamental para a instituição da Modernidade/Colonialidade, fosse silenciada nas teorias relativas à colonialidade no processo de construção das dicotomias de poder, esta categoria se manifesta como importante para a

¹⁹ Gênero neste trabalho é abordado como um conceito relacionado às formas de opressão colonial, sinalizando para a necessidade de construir um feminismo que questione os padrões eurocêtricos.

compreensão da dominação na lógica hierárquica e opressiva da modernidade colonial. Para Dias (2015),

Na medida em que grupos de mulheres são negados, para que se mantenha um feminismo universal, esse feminismo que se pretende universal é quem dita as possibilidades, a possibilidade de tudo. Dessa forma, lutas específicas desses grupos que não entram no coletivo universal se perdem e ficam do outro lado da linha, o colonial, onde não podem se tornar visíveis, pois se mantém no local do inexistente. (DIAS, 2015, p. 16).

A partir das falas das entrevistadas e das considerações acima descritas, podemos retomar a questão da colonialidade e vê-la como uma categoria muito presente nas vivências do povo Apinayé, seja pelo contato religioso, através dos padres, seja pela transformação social da figura da mulher que vem se apresentando distorcida ao longo de anos. Nessa direção, Segato (2012) chama atenção no Brasil para os discursos e práticas que, sob o argumento do combate às práticas tradicionais nocivas e à proteção dos direitos fundamentais de crianças indígenas, o que envolve políticos evangélicos, tentam criar leis cujo objetivo é a vigilância da vida indígena por agentes missionários e de segurança pública nos Territórios Indígenas:

Trata-se de um projeto de lei específico, proposto pela frente parlamentar evangélica, de criminalização da prática adaptativa, eventual e em declinação do infanticídio. Esse projeto de lei no Brasil propõe a supervisão e a vigilância da vida indígena por agentes missionários e de segurança pública, e redobra assim suas capacidades de intervenção nas aldeias, que perdem dessa forma sua privacidade e se tornam transparentes aos olhos do Estado. Uma vez mais, no mundo colonial, a pretensa salvação das crianças é um alibi fundamental para as forças que pretendem intervir a vida dos povos indígenas, mediante a acusação de que submetem sua própria infância a maus-tratos. (SEGATO, 2012, p. 109).

Como podemos verificar, o que está em questão é o nosso direito à autonomia. E, para combatê-la, e para poder dar continuidade ao histórico projeto de cristianização, o recurso sempre é a desqualificação e a desmoralização dos povos indígenas para mantê-los sempre sob a tutela dos “brancos”. Nessa relação com os povos indígenas, o Estado continua a se afirmar como colonizador e intervencionista, debilitando as autonomias, o que a “gera dependência e oferece com uma mão a modernidade do discurso crítico igualitário”. Mas, com a outra, “introduz os princípios do individualismo e a modernidade instrumental da razão liberal e capitalista” (SEGATO, 2012).

Ainda em se tratando das interferências da sociedade não indígena em nossa vida Apinayé e das práticas que tentam enfraquecer as nossas autonomias, perguntamos sobre as

primeiras impressões que as mulheres Apinayé tiveram quando foram pela primeira vez à cidade. Assim elas responderam:

A primeira vez quando eu fui na cidade, eu gostei, porque quando você fica na aldeia, só lá mesmo na aldeia, você pensa nem vai sair pra lugar nenhum [...] aí quando você sai aí, você vê as coisas, aí você acha bonito. A primeira vez que fui à cidade achei bonito, tive uma impressão boa e não ruim. (ENTREVISTA COM GRERTI, em 23/04/2020).

Eu tive muita dificuldade. Quando fui a primeira vez, quando eu entrei na sala, na sala da escola, dos brancos, na cidade, eu tinha medo, eu tinha medo de falar, medo de errar. É uma dificuldade que não entendo, e principalmente quando havia prova né, a gente não consegue, não consegue responder [...] minha reação quando eu fui estudar a primeira vez na cidade. (ENTREVISTA COM PÀX, em 23/04/2020).

Na primeira vez que eu fui pra a cidade, foi [...] uma coisa assim que nunca vou esquecer. Eu estive aqui em Tocantinópolis e me deparei com muita gente, com muita casa, muito carro, muitas pessoas. Aí eu tive muito medo, e eu ficava sempre com medo. Eu pedia que a minha bisavó tampasse o meu rosto, e aí com muito medo eu chorava. Então eu tinha muito medo. (ENTREVISTA COM BAXY, em 23/04/2020).

Observamos nos relatos de Gerti, Pàx e Baxy que desde criança elas já foram afetadas pela necessidade de deslocamento do território indígena para a cidade. As principais justificativas para o deslocamento dos indígenas para os espaços urbanos²⁰ são a falta de trabalho nos territórios indígenas, a degradação da terra, a falta de escolas e a questão da necessidade de um tratamento de saúde (MUSSI, 2006; SANT'ANA, 2010). Tal deslocamento para a cidade “ganha sentido quando os índios passam a acreditar que a vida na aldeia é inviável, ou quando se dão conta de que as possibilidades de acesso [...] é bastante limitado” (MELO, 2009, p. 87). Diferentemente do deslumbramento que o espaço urbano causou à Gerti, Pàx e Baxy houve um sentimento de medo.

O sentimento de medo externado por Pàx é relativo à escola, pois ela se sentia constrangida por não falar fluentemente a língua do não indígenas, por não dominar os códigos dessa cultura, o que fazia com que ela se sentisse embargada naquele contexto. Essa questão evidencia os desafios enfrentados pelas escolas ao receberem a criança indígena, aponta para o despreparo das escolas ao assumirem temáticas que envolvem a identidade e a diferença, os aspectos de etnia, raça, gênero e sexualidade (MOREIRA, 2010). Se as escolas não abordam essas questões como deveriam, embora tais questões sejam garantidas em leis, as crianças

²⁰ Vieira, Nascimento e Nascimento (2015) observam que há uma ausência de produções sobre as crianças indígenas para os espaços urbanos, o que se justifica pela ausência pesquisas com populações indígenas em contexto urbano.

indígenas continuarão a ser sentir deslocadas no ambiente escolar e também vítimas de preconceito e discriminação.

Baxy, por sua vez, descreve que foi muito marcante quando ela foi para a cidade, pois se deparou com muita gente, casas, carros, o que lhe provocava medo. No ambiente urbano, Baxy se percebeu num certo desencontro entre o “ser” indígena e os modos de ser não indígena, o que lhe provocou muito medo. Neste momento se efetivou um conflito mobilizado por um sentimento de inadequação àquele espaço, fazendo com que se sentissem mais adequadas e seguras no seu próprio espaço. Sobre essa questão do modo tradicional de ser indígena na cidade, Vieira, Nascimento e Nascimento (2015) destacam:

Segundo o sociólogo Zygmunt Bauman, os muros “cercam-se para ficar ‘fora’ da excludente, desconfortável, vagamente ameaçadora e dura vida da cidade — e ‘dentro’ do oásis de calma e segurança” (BAUMAN, 2004, p. 131). Ao contrário do que defende Bauman, os muros, por mais que estejam localizados no espaço da aldeia, representam uma segurança, mas também podem significar um impedimento, um silenciamento e uma subalternização com relação ao modo tradicional de ser indígena no espaço da cidade (VIEIRA; NASCIMENTO; NASCIMENTO, 2015, p. 39).

Há muitas impressões a partir do primeiro contato com a cidade. Uma das mais citadas pelas entrevistadas foi o medo, o medo principalmente do preconceito do não indígena, o medo de cometer falhas e serem julgadas, o que é compreensível tendo em vista os confrontos e desafios historicamente vivenciados pelos povos indígenas. É importante observar que o medo que nós mulheres sentimos possui também uma relação com a aceitação. Ou seja, não é apenas o medo do diferente, mas o medo de que este diferente não nos aceite e nos discrimine por sermos indígenas. O lugar de segurança ainda é a aldeia.

Outras sensações apontadas foram o encantamento com o novo, com o diferente. O diferente, sobretudo no ambiente escolar, se torna difícil para as crianças, pois a criança indígena enfrenta diversas situações ao adentrar num espaço em que ela é única e/ou minoria. Podemos perceber também nestas sensações traços da colonização que, de certa forma, fez com que os povos indígenas sentissem medo e dificuldade em se relacionar com o homem “branco” que tanto lhe fez mal ao longo dos séculos.

A colonização foi cruel e marcou profundamente a vida indígena e, para Walsh (2013), o processo de libertação dos povos indígenas do peso da colonialidade só será alcançado se forem atacadas “as condições ontológicas-existenciais e de classificação racial e de gênero; incidir e intervir em, interromper, transgredir, desencaixar e transformá-las de maneira que superem ou desfaçam as categorias identitárias” (WALSH, 2013, p. 55).

Ainda sobre essa questão dos desafios cotidianos e confrontos culturais, ao perguntarmos se as mulheres Apinayé têm conseguido levantar sua voz, por meio de diversas estratégias ou formas de resistência contra a sociedade não indígena e contra as questões que as oprimem, elas assim responderam:

Tem as mulheres que enfrentam, assim, quando há os encontros das mulheres fora da aldeia, que só as mulheres vão. Elas vão enfrentar a política que o presidente fala, quando ele diz que “vai ser assim com os índios, não sei o que”. Aí todos vão pra lá para participar da reunião e vão decidir o que vão fazer, e enfrentam. (ENTREVISTA COM GRERTI, em 23/04/2020).

[...] mas as vezes a mulher fica calada, não como mulher, como o homem também fica, porque o índio é tratado de uma forma discriminatória. Então tanto uma mulher como um homem também sofrem do mesmo modo. Então essa resistência se dá contra essa sociedade. Há muitos acadêmicos, estudantes mulheres, ou homens, que as vezes relatam algum problema. Então todos se reúnem porque o Apinayé é coletivo, ele não faz nada individual. Então a resistência começa daí, pela coletividade, pela união, decidindo tudo em conjunto. (ENTREVISTA COM BAXY, em 23/04/2020).

A fala da entrevistada Grerti no tocante à questão do enfrentamento à opressão nos chama atenção quando ela cita o atual Governo Federal brasileiro, que não tem dialogado de forma coerente com os povos indígenas. O pensamento expresso nessa fala nos mostra que as mulheres indígenas Apinayé não estão alheias ao que acontece com seu povo e tampouco às políticas que são pretendidas e dirigidas aos povos indígenas como um todo. Ou seja, há uma atenção e vigilância contínua pela garantia de seus direitos, o que nos permitem compreender que “como as relações de gênero se viram modificadas historicamente pelo colonialismo e na episteme da colonialidade cristalizada e reproduzida permanentemente pela matriz estatal republicana” (SEGATO, 2012).

No que se refere às reivindicações por direitos, Verdum (2008) destaca o movimento brasileiro de mulheres indígenas²¹, que começa a se fortalecer com o surgimento de “lideranças femininas que fizeram-se ouvir por órgãos governamentais nacionais e internacionais”. Mesmo com esse histórico de invisibilidade e silenciamento, essas mulheres exerceram e exercem um papel ativo, embora silenciado, nas lutas pelos direitos indígenas. Torres (2015) destaca que embora “as indígenas são vistas apenas como sujeitos para os afazeres domésticos e do lar, cuidar dos filhos, preparar a comida, entre outras atividades que integram a organização social das comunidades” (TORRES, 2015, p. 13), nos tempos atuais, embora ainda se desenvolva num

²¹ Na Amazônia brasileira está a maior parte das organizações femininas. Duas delas surgiram na década de 1980: Associação das Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro (AMARN) e Associação das Mulheres Indígenas de Taracá, Rio Uaupés e Tiquié (AMITRUT). Todas as outras foram fundadas a partir de 1990 (SACHI, 2003).

jogo de forças sociais, o protagonismo das mulheres indígenas “torna-se uma bandeira de luta das indígenas para mostrar as suas demandas e contribuir para fortalecer a defesa de direitos” (FREITAS; TORRES, 2017).

Na fala de Baxy estão refletidas as suas inquietações com a opressão e o preconceito porque passam tanto as mulheres quanto os homens indígenas. Ela observa que a luta pela garantia de direitos entre os indígenas Apinayé é uma luta coletiva, ou seja, é uma luta comum a todos/as, pois os Apinayé não pensam somente no individual, mas fundamentalmente no bem comum. O principal desafio na atualidade, para a garantia de direitos, é a luta dos indígenas contra a força política do atual governo que insiste em avançar no enfraquecimento e na redução das terras indígenas, que totalizam apenas 13,76 % da superfície do Brasil. São ataques sem precedentes que, após o processo de colonização, se acentuam desde a ditadura militar.

O preconceito que veio com a colonização tem servido como pauta de muitas lutas dos povos indígenas. Para pensarmos em quão brutal se faz este preconceito basta observarmos um trecho dos escritos de Lugones (2014) que destaca a gravidade do tratamento dispensado aos colonos indígenas:

[...] os/as colonizados/as tornaram-se sujeitos em situações coloniais na primeira modernidade, nas tensões criadas pela imposição brutal do sistema moderno colonial de gênero. Sob o quadro conceitual de gênero imposto, os europeus brancos burgueses eram civilizados; eles eram plenamente humanos. A dicotomia hierárquica como uma marca do humano também tornou-se uma ferramenta normativa para condenar os/as colonizados/as. As condutas dos/as colonizados/as e suas personalidades/almas eram julgadas como bestiais e portanto não gendradas, promíscuas, grotescamente sexuais e pecaminosas. Mesmo que nesse tempo a compreensão do sexo não fosse dimórfica, os animais eram diferenciados como machos e fêmeas, sendo o macho a perfeição, a fêmea a inversão e deformação do macho. (LUGONES, 2014. p. 02-03).

Estas afirmações são fundamentais para percebermos que ainda existem muitas lutas a serem traçadas em prol de uma vida digna aos povos indígenas, não somente contra o a agenda neoliberal do governo e seu projeto de enfraquecimento dos direitos dos povos indígenas, mas principalmente contra uma história de muita opressão, que sempre produziu resistências. São lutas que não são apenas destes povos, mas de toda a sociedade, que precisa estar atenta e reivindicar pela garantia de direitos de todos. Além disso, é importante que o Governo Federal brasileiro reconheça e valorize os povos indígenas por suas contribuições à formação da sociedade brasileira e pelos séculos de trabalho, suor e perdas vividas na construção do nosso país.

4.1.2 A voz da mulher Apinayé

A voz da mulher Apinayé foi uma categoria que se destacou quando se investigou a participação dessas mulheres nas questões que envolvem decisões políticas pelas lideranças em suas aldeias. Sobre essa questão, Rocha (2019, p. 89) comenta que

Tendo como panorama a crescente participação das mulheres nesses ambientes, seja para mobilização de ações decisivas para o território, ou em movimentos como encontro de mulheres, os anos de 2017 e 2018 foram marcados pelo crescimento da participação feminina nos espaços de poder e de interação com a sociedade envolvente.

Seguindo este pensamento, as falas a seguir mostram como se configuram esses espaços onde essas mulheres podem ou não exercer o seu poder de voz e participar mais ativamente das decisões:

[...] porque as mulheres têm mais forças não é!? E sempre que o cacique faz reunião e aí ele pede para as mulheres falarem primeiro, porque a mulher, a voz, é mais forte, não é pra decidir alguma coisa. (ENTREVISTA COM GRERTI, em 23/04/2020).

[...] a mulher, ela que decide dentro da aldeia. Só que elas não tinham né. Não têm voz pra fora. Então os homens sempre decidiam. Mas as mulheres têm um grande potencial, porque são elas que mandam dentro de suas casas, buscam o alimento. Então elas têm um papel muito importante para educar as filhas, principalmente as filhas, e isso contribui para muitas atividades. (ENTREVISTA COM BAXY, em 23/04/2020).

[...] aqui por esse lado, na aldeia São José, é difícil, é muito difícil. É por isso que para quem é mulher indígena Apinayé, pra quem já entende e já acabou com a sua timidez, é corajosa, tem a sua fala, sua palavra no meio, no meio político. E hoje eu não vejo, mas porque eu não participo muito desses encontros políticos indígenas, quando acontecem aqui nas nossas aldeias. Como trabalho na escola, não participo, é muito difícil pra eu sair e participar. Mas, dependendo do tempo, eu saio, vejo, participo. [...] é difícil falar na política né, falando sobre essa política. Eu não vejo muito essas mulheres participando dessa política Apinayé. [...] os homens têm mais se destacado para participar. A única mulher Apinayé que eu vejo que tem coragem, que participa, que dá suas palavras, dá sua opinião, era a minha irmã [...] que é Maria de Almeida. Só vejo ela participando [...] (ENTREVISTA COM PÀX, em 23/04/2020).

Nos trechos das falas descritas fica evidentes algumas diferenças quanto à participação política das mulheres nas aldeias. Baxy relata que atualmente já percebe uma atuação mais ativa das mulheres nas decisões políticas, mas observa que nem sempre foi assim. Pàx relata que na Aldeia São José os homens participam mais ativamente das decisões, o que não diminui as

mulheres enquanto pessoas ativas na busca por melhoria da qualidade de vida e garantia de direitos. Porém, de acordo com Lugones (2014),

É importante observar que, frequentemente, quando cientistas sociais pesquisam sociedades colonizadas, a busca pela distinção sexual e logo a construção da distinção de gênero resultam de observações das tarefas realizadas por cada sexo. Ao fazê-lo, eles/elas afirmam a inseparabilidade de sexo e gênero, característica que desponta principalmente das primeiras análises feministas. (LUGONES, 2014, p. 03).

Na constituição da maioria das sociedades sempre houve distinção entre as atividades/atribuições de homens e mulheres, embora isso não seja regra para todos os povos. No entanto, com o processo de colonização esta distinção se tornou mais arraigada entre os povos indígenas, pois, como destacam as mulheres entrevistadas, nem sempre as mulheres puderam ter voz ativa e participação nas decisões que às envolvem dentro e fora da aldeia. No entanto, é importante observar as palavras de Segato (2012), no que se refere a essa relação, quando diz que

O que identifica este sujeito coletivo, esse povo, não é um patrimônio cultural estável, de conteúdos fixos, mas a autopercepção por parte de seus membros de compartilhar uma história comum, que vem de um passado e se dirige a um futuro, ainda que através de situações de dissenso interno e conflituosidade (SEGATO, 2012, p. 112).

Outra fala que mostra como atualmente as coisas estão mudando é a de Grerti quando ressalta que o cacique já às convida para opinar e contribuir com as decisões. As minhas experiências como mulher indígena Apinayé me permitem dizer que temos enfrentado grandes obstáculos e desafios dentro de nossas comunidades, e fora delas, para poder construir um espaço para exercer o nosso papel de liderança e de protagonismo na participação política e social. Isso está muito relacionado ao fato de certas atribuições e deveres que são determinados a nós, em se tratando de gênero e leis culturais, pois os nossos anciãos contam que nos tempos da criação do nosso povo as mulheres tinham pouco destaque nas decisões político-culturais, pelo fato delas exercerem um outro papel, como aquela que cuida da casa, dos filhos e da coleta de seus alimentos.

Entretanto, tradicionalmente havia uma mulher indígena Apinayé que se destacava e tinha voz nesses tempos, era a mulher do cacique. Pois ela tinha o papel de instruir as outras mulheres da aldeia. No decorrer dos tempos e das necessidades, as mudanças nas comunidades indígenas tiveram grande relevância para mudar o olhar crítico sobre a participação da mulher

indígena com relação às decisões da comunidade. A mulher Apinayé, hoje, vem conquistando cada vez mais o seu espaço por meio de sua participação e enfrentamento nas lutas no processo de construção dos conhecimentos, dos saberes e na política, onde o fortalecimento da sua voz, da sua resistência, faz diferença nas conquistas e destaca o seu protagonismo, rompendo com os processos de colonialidade. Sobre essa questão Rocha (2019, p. 93) destaca que “É notório que as defesa [sic] das mulheres pelo território e a luta por educação e saúde de qualidade e com respeito a diversidade dos povos indígenas são pautas frequentes onde quer que estejam”.

A mulher Apinayé mostra que algumas atitudes com relação à necessidade de ser ouvida e de ser respeitado o seu poder de voz divergem do comportamento de algumas mulheres não indígenas. A fala de Grerti deixa bem claro como essa questão funciona para ela:

Tem mulher que não vai calar [...] se o marido está falando, se não quer aceitar, tem uma que vai enfrentar pra falar. Mas agora tem mulher que quando o marido fala assim alguma coisa, ele pede opinião dos colegas, o que que vai fazer; mas tem umas que não pedem opinião. Ela mesma vai enfrentar para decidir se ele vai continuar fazendo assim ou vai parar, melhorar. Para nós, indígenas, vejo assim que com os kupe não, já é diferente, porque tem *kupe* que é o marido, o marido que manda na mulher. Aí a esposa vai obedecer o marido. Mas para nós, indígenas, não é assim não, porque o meu marido não vai mandar em mim. Se ele vai dizer assim pra mim: “eu vou sair e você vai ficar aqui dentro de casa, você não vai sair não, você vai ficar aqui me esperando até quando eu chegar”, ele não vai mandar assim em mim. Tem gente que vem pedir alguma coisa, aí primeiro a mulher vai saber do marido se vai dar ou não, mas pra nós não é assim não, já é diferente. (ENTREVISTA COM GRERTI, em 23/04/2020).

A fala de Grerti nos mostra como algumas mulheres indígenas estão conseguindo se impor quanto aos seus anseios, sem se deixar dominar pelo esposo, como antes acontecia e lhes foi imposto. As mulheres indígenas foram ensinadas pelos anciões a permanecerem caladas enquanto outras pessoas decidem por elas. Estes traços de mudanças evidenciam uma grande vitória para essas mulheres, pois se olharmos para a questão da colonização no passado, podemos perceber que

A consequência semântica da colonialidade do gênero é que “mulher colonizada” é uma categoria vazia: nenhuma mulher é colonizada; nenhuma fêmea colonizada é mulher. [...] Diferentemente da colonização, a colonialidade do gênero ainda está conosco; é o que permanece na intersecção de gênero/classe/raça como construtos centrais do sistema de poder capitalista mundial. Pensar sobre a colonialidade do gênero permite-nos pensar em seres históricos compreendidos como oprimidos apenas de forma unilateral. (LUGONES, 2014. p. 05).

Assim, a colonialidade do gênero ainda se apresenta de maneira muito resistente entre os povos indígenas, mas as mulheres já obtiveram muitos ganhos com relação às mudanças que elas têm buscado. Uma das principais mudanças é citada nas entrevistadas: poder de voz, de impor suas vontades e decisões com os parceiros e com outras pessoas. Tratam-se de mudanças resultantes da inserção, da participação mais ativa da mulher Apinayé na defesa dos interesses coletivos.

Isso ocorre pelo fato de os conhecimentos que a mulher indígena tem buscado e enfrentado para garantir seus direitos têm sido utilizados na sua valorização, no que ela representa pelo seu lugar de voz, pelas suas conquistas. E isso encoraja cada vez mais a mulher Apinayé a ser ouvida, a se impor para que seja respeitada diante daquilo que ela deseja, que ela almeja fazer. Mas não somente por interesse pessoal, e sim em defesa da vida de todo do seu povo. Essas posições de poder e enfrentamento podem ser observadas claramente nas reuniões realizadas nas aldeias para decidir em conjunto os interesses da comunidade, e também nas discussões acerca do papel que as mulheres indígenas exercem profissionalmente dentro da terra indígena, como por exemplo: no campo educacional, na área da saúde e outros.

As mulheres Apinayé entrevistadas têm buscado se destacar por meio de seus conhecimentos e saberes, mesmo diante dos preconceitos vividos desde a infância. Mesmo assim, diante de sua participação na resistência no decorrer de suas lutas como mulher indígena, elas têm papel decisivo nas políticas culturais e social. É por isso que podemos dizer que nossas vozes são ouvidas, não por respeito às nossas vozes, mais por enfrentamento. Nós temos participação na transformação das histórias de nosso povo, porque sempre buscamos ocupar os espaços que nos foram negados, o que mostra que nossas histórias são marcadas pelas nossas coragens e determinação.

Como mulher Apinayé posso dizer que no campo educacional, por exemplo, tenho conquistado o meu espaço na busca de protagonizar a minha história sem perder a minha essência dentro do espaço que lutei para ocupar, a Universidade. Esta instituição me possibilitou novas relações, novos conhecimentos, mas também muitos desafios. E conquistar esse espaço, para mim, significa um poder de voz, um modo de mostrar que a mulher indígena tem o seu valor e papel fundamental na construção de novos saberes, mesmo enfrentando a doença chamada preconceito. Em minha profissão, na sala de aula, tenho a possibilidade contribuir para a mudança dessa lógica excludente contra o indígena e contra a mulher indígena. É uma possibilidade de usar o meu poder de voz e contribuir para que também outras mulheres indígenas sejam ouvidas.

Quando perguntamos sobre as estratégias utilizadas pelas mulheres Apinayé para combater as situações de machismo, patriarcado, ou autoritarismo dentro ou fora das aldeias, Baxy explicou que

Quando a mulher se sente ameaçada dentro da aldeia, ela tem um papel muito importante. Há aquelas pessoas que vão aconselhar essa pessoa que está sendo machista, ajudando a combater isso é dentro da aldeia. Mas não é tanto que isso acontece. Mas fora da aldeia isso é comum de se ver, esse tipo de preconceito, porque não se respeita as mulheres. (ENTREVISTA COM BAXY, em 23/04/2020).

A fala de Baxy destaca novamente a questão do preconceito da sociedade não indígena e chama atenção para o fato de que é difícil lidar com situações de machismo e autoritarismo praticados pelos não indígenas, pois dentro das aldeias, em situações como essas, sempre se procura aconselhar uns aos outros, mostrando que o diálogo é uma boa ferramenta no combate a essas situações.

Com todos os seus desafios, a mulher indígena tem uma representatividade muito grande dentro da aldeia, pois, para nós, ela representa uma fortaleza, uma sabedoria além da que ela carrega consigo, que é o dom de dar a vida a uma outra vida. Essa é um adas razões pelas quais procuramos o melhor caminho para resolver questões de conflitos, como no caso de machismo, maus tratos, autoritarismo dos homens sobre as mulheres dentro de nossas aldeias.

Os mais velhos, os nossos anciãos, sempre estão atentos à resolver e promover a paz e o respeito entre homens e mulheres, não devendo haver preconceitos entre eles. Um exemplo dentro da nossa cultura são os nossos casamentos, que são realizados pelos nossos padrinhos. Eles também são responsáveis por preparar todo o casamento, e também são eles os responsáveis por nos aconselhar, para que trilhem os dois “um só caminho”, fazendo com que o homem respeite a mulher durante toda a união, tudo em nome da construção e manutenção da família, o que está relacionado aos novos aspectos de nossa cultura.

4.2 A mulher Apinayé e a percepção de si

A mulher indígena Apinayé vem sendo cada vez mais estudada, principalmente devido ao seu destaque como uma mulher que atua nas lutas e participa das decisões que lhes dizem respeito. Isto precisa ser percebido e respeitado por toda a sociedade, mas precisamos também compreender o que estas mulheres sabem e percebem a si mesmas; como elas se veem dentro e fora das aldeias; o que pensam sobre suas vivências e conquistas, entre outras questões.

Pensando nisso, este tópico versará sobre algumas questões que envolvem a mulher Apinayé e a percepção de si.

4.2.1 Língua e identidade

No que se refere à categoria língua e identidade, perguntamos sobre questões relacionadas à aquisição da língua indígena. Ao perguntarmos se elas desejariam que os seus filhos aprendessem a língua Apinayé, elas assim responderam e justificaram:

Eu acho importante aprender a minha própria língua, para ser mais valorizada [...] para a gente manter ela mais viva. Utilizamos nossa língua todo tempo, todo dia, a qualquer hora. Assim ela é mais valorizada, fica mais firme né. É por isso que quando nossas criancinhas nascem já começam a gemer, até que começam a falar [...], convivendo com essa língua dentro de casa. E essa língua, essa linguagem [...] nossas crianças vão ouvindo e também aprendendo, até que falam a própria língua deles. [...] é primeira língua pra nós indígenas [...] aqui do Estado do Tocantins [...] Aí depois se aprende a língua portuguesa, que é a segunda pra nós. (ENTREVISTA COM PÀX, em 23/04/2020).

[...] a nossa língua é muito importante. Se seus filhos não aprenderem, mais tarde isso vai se perdendo. Aí eles não vão mais querer saber a língua e ela se perde. Então a nossa língua é muito importante. Perder a língua é perder um pouco da identidade. Eu não quero que aconteça isso. (ENTREVISTA COM GRERTI, em 23/04/2020).

A língua Apinayé ela é muito importante [...] O que nos identifica é a língua materna. Então a língua materna é o essencial para o povo Apinayé [...] eu desejo que meus filhos aprendam a se comunicarem na língua materna. Tenho quatro filhos e eles sabem falar e se comunicar na língua materna. (ENTREVISTA COM BAXY, em 23/04/2020).

Como podemos verificar, tanto Grerti como Pàx e Baxy consideram muito importante que seus filhos aprendam a língua indígena, pois para elas, e também para mim, é uma forma de valorização da cultura ancestral Apinayé. Considerando que Colonialidade do Poder afeta profundamente as práticas de linguagem, as identidades e os próprios sujeitos, é necessário questionar os efeitos disso nas práticas sociais. Reconhecer e reconhecer-se como mulher indígena nos coloca num espaço de tensões imbricadas em diferentes identidades do sujeito, o que está relacionado às dinâmicas das interações sociais na terra indígena. Um ponto importante destacado pelas três mulheres indígenas é a percepção da importância da língua materna para as crianças. Elas observam que é fundamental ensinar, inicialmente, a língua indígena às

crianças, seja para o melhor convívio no seio familiar, seja o convívio com as outras pessoas, tanto dentro do espaço escolar como nas aldeias. Uma outra questão importante, destacada por Gritti, que a faz considerar necessário aprender a língua indígena, é o medo de que essa língua se perca.

Esse é um bom exemplo de como a Colonialidade do Poder afeta as práticas de linguagem, as identidades, as línguas e os sujeitos, pois, como neste caso, se há uma possibilidade de desaparecimento de uma língua, significa que há uma força maior, gerada pela racionalidade ocidental, que tende a fragilizar os sistemas de conhecimentos transeculares dos povos indígenas, principalmente quando coloca em risco o desaparecimento de outras línguas. Desta forma, conforme Baptista (2019),

a normatividade e a regulação impostas por um sistema de colonialidade de poder afetam e se desdobram na forma como devem ser materializadas a linguagem e a língua e, igualmente, assinalam como essa lógica orienta os espaços de fala dos sujeitos e suas práticas de linguagem (BAPTISTA, 2019, p. 130).

Para a mesma autora, a interdição da comunicação ou o silenciamento dos sujeitos interditados também se expressa como uma forma de violência, pois aciona mecanismos de invisibilização e de diferenciação, “contra a qual insurge a menina ao reivindicar sua identidade linguística, opondo-se ao processo de apagamento e invisibilidade e aos seus efeitos, como o da assimilação linguística” (BAPTISTA, 2019, p. 134). Fica evidente a preocupação de Gritti com relação à sua língua materna as relações assimétricas de poder às quais ela está submetida na vida social. Há na verdade uma disputa pela língua, que também se traduz numa disputa pelo direito de uma identidade social, a Apinayé.

Quando falamos em línguas a diversidade brasileira é notória, pois, embora isso seja negado,

Os índios do Brasil falam diversas línguas. Estas estão reunidas em troncos linguísticos. Os principais troncos das línguas indígenas são Tupi: Os principais povos indígenas que falam (ou falavam) línguas deste tronco são: Caeté, Tabajara, Tupinaé, Potiguara, Tupinambá, Tamoio e Tupiniquin. Macro-Jê: Os principais povos indígenas que falam (ou falavam) línguas deste tronco são: Bororo, Crenaque, Carajá, Xavante, Crahô, Apinayé, e Cricati. Aruak: Os principais povos indígenas que falam (ou falavam) línguas deste tronco são: Baré, Mandauaca, Pareci e Terena (IBGE, 2010). (ALBUQUERQUE, 2002. p. 214).

Então podemos dizer que este país é caracterizado pelo multilinguismo, pois, além da língua portuguesa, imposta como língua nacional e de maior prestígio social, há outras línguas faladas pelos povos indígenas em todo o Brasil. Não se trata apenas mencionar as línguas por

eles faladas, mas de chamar atenção para as múltiplas culturas e tradições. Sendo a língua um meio de interação social e de afirmação da identidade de um povo, esta deve, portanto, ser valorizada, preservada e respeitada.

Para nós mulheres indígenas Apinayé, a utilização da língua materna é uma forma de afirmação de nossa etnia, enquanto povo com características próprias, com uma identidade que deve ser reconhecida por todos. Por isso, para nós, as crianças que não aprendem a língua materna perdem muito, pois falar a língua indígena é, para elas e para mim, um aspecto fundamental na constituição de nossa identidade.

Grerti como Pàx e Baxy também ressaltam a importância das tradições, observando o importante papel dos anciãos para a preservação da língua materna:

[...] através das histórias com os anciãos, as crianças vão conhecendo, vivenciando os costumes e as crenças do povo Apinayé, e isso faz continuar a história. Se não se contar a história do *kupe*, aí como que vai saber da história dele? Para preservar, tem que contar. Até a língua de antigamente, as falas dos anciãos eram diferentes. Hoje os jovens já falam diferente. (ENTREVISTA COM GRERTI, em 23/04/2020).

[...] na minha época eu tive muitos ensinamentos para preservar a língua. Esses ensinamentos da cantoria, das diversas tradições, crenças e costumes até hoje carrego. Foi o que a minha bisavó deixou pra mim [...] ela me contava de antes do contato com os não indígenas [...]. (ENTREVISTA COM BAXY, em 23/04/2020).

[...] com os costumes dentro da aldeia a gente também vai aprender [...] quando eu era criança eu não lembro de uma crença, de um costume que já não existe mais hoje, que a gente não conhece, só ouve por meio da história [...] tem a história dos costumes, das crenças do passado que já não existem mais [...] naquela época a minha mãe falava a história dos costumes que já não existem mais [...]. (ENTREVISTA COM PÀX, em 23/04/2020).

Estas falas demonstram a importância da manutenção das tradições indígenas para que seja possível também a manutenção da língua materna. Observamos que os adultos são os que mais usam a língua materna, por isso Grerti como Pàx e Baxy falam da necessidade de estar sempre falando a língua materna dentro da aldeia com as crianças, para que elas também aprendam e a utilizem sempre. Neste aspecto chamo atenção para a tradição escolar de não trabalhar a oralidade, o que contribui para que seja deixado de lado as subjetividades e os processos identitários dos povos indígenas. Essa hierarquização dos conhecimentos e das línguas está muito relacionado à continuidade de projeto colonizador ainda muito sustentado pelas escolas.

As entrevistadas destacam também que a contação de histórias é uma das principais ferramentas para a manutenção da língua materna, uma vez que as crianças escutam e mantêm esse vínculo ao ouvir e aprender mais sobre seu povo. Também podemos nessas falas a importância da figura da mulher no ensino da língua materna, pois no contato cotidiano com os filhos elas também são responsáveis por promover esse ensino. Assim, no que se refere à relação língua e identidade entre os Apinayé, podemos dizer que a identidade linguística é atravessada por relações de poder que, como vimos, mantêm entre si uma tensa assimetria.

4.2.2 Atuação política da mulher Apinayé

Ainda no que se refere à categoria “a mulher Apinayé e a percepção de si” a questão da atuação política da mulher Apinayé nos ajuda a compreender de forma mais ampla alguns aspectos das ações da mulher indígena na defesa de seus interesses e como isso ocorre. As falas a seguir evidenciam como se desenvolve essa questão atualmente na Terra Indígena Apinajé:

[...] quando acontece alguma coisa na aldeia, por haver algumas mulheres ainda muito tímidas, elas não querem participar das atividades que acontecem na aldeia. Mas tem algumas mulheres que gostam de participar, que não têm vergonha e participa, se envolve também nos movimentos. [...] as mulheres ajudam também na roça, até nas casas as mulheres também ajudam, ajudam a carregar palha, fazer farinha, e nos artesanatos também. (ENTREVISTA COM GRERTI, em 23/04/2020).

[...] é muito difícil para mim sair participar, mas, dependendo do tempo, eu saio, vejo, participo [...] eu vejo assim que é difícil essas mulheres falarem na política, falando sobre essa política, e não vejo muito essas mulheres participando dessa política Apinayé [...] são mais os homens que têm se destacado para participar. A única mulher Apinayé que eu vejo que tem coragem, que participa, que dá suas palavras, dá sua opinião, era minha irmã Maria de Almeida [...] só vejo ela participando [...] Quando eu participo de algum encontro, de algum evento, como alguns do CIMI, somente o CIMI que vem e traz informações e passa pra nós, pois só esse órgão que faz reuniões nas aldeias para reunir mulheres, para passar ou falar sobre alguma coisa que está acontecendo [...] mulheres e homens também participam desses encontros, eu sempre participo. E ela, somente ela que ela fala. E hoje em dia não vejo mais nenhuma mulher falando, participando dessa política. A mulher pode decidir como cacique né. Somente os caciques decidem alguma coisa pela sua comunidade [...] nas outras aldeias já tem cacique mulher. Quando a mulher é cacique ela tem papel para representar sua comunidade, sua aldeia, e tomar decisões pela sua comunidade. Para mim esse é o papel da mulher [...] quando decide alguma coisa pela sua comunidade. Eu vejo os homens criticando mulheres por causa da participação de alguma política dentro das aldeias. Mas os homens são mais criticados pelas mulheres, ao mesmo tempo em que eles falam que as mulheres têm mais poder [...] nós mulheres indígenas

temos mais poder, mais força em nossa fala, assim que os homens falam das mulheres [...] (ENTREVISTA COM PÀX, em 23/04/2020).

As mulheres têm um grande e importante papel no convívio, nas atividades [...] então a mulher tem a política [...] e na atualidade tudo que envolve política, dentro da aldeia, as mulheres estão presentes. Só que elas são isoladas, elas não aparecem [...] é uma coisa assim que não tem explicação. [...] então quando minha bisavó relata que a participação da mulher era só pra ouvir, não tinha voz de decidir, mostra que na atualidade isso mudou um pouco, elas já têm um papel de decisão na política. Então tudo que envolve as mulheres, primeiro elas se reúnem para discutir o que é bom para a aldeia, porque elas sabem das necessidades. A participação da mulher sempre é consultada, por isso que tinha, existia as promotoras, porque ali a comunidade consultava uma líder, só uma líder. Então a mulher tem uma voz muito ativa e respeitada. (ENTREVISTA COM BAXY, em 23/04/2020).

Grerti destaca que algumas mulheres ainda se comportam com certa timidez diante de eventos que acontecem na aldeia, ou seja, não se envolvem como deveriam na sua percepção. No entanto, diz que algumas mulheres gostam de participar, não têm vergonha e se envolvem bastante os movimentos, além de tradicionalmente ajudarem na roça e nas outras atividades, como na produção da farinha e a confecção do artesanato.

Assim, podemos dizer que as relações “tradicionais” de gênero, inseridas entre os indígenas no processo de colonização, estão presentes entre o povo Apinayé, mas disputam novos espaços porque as mulheres passam a assumir agora novas representações diante da necessidade de (re)posicionamento da mulher indígena nos diversos contextos, como nos casamentos interétnicos, na participação no movimento indígena, participação em projetos de desenvolvimento, na luta nos centros urbanos na defesa de direitos, entre outros.

Rocha (2002) registrou que a participação de mulheres Apinayé em eventos públicos, tanto dentro como fora da aldeia, tem aumentado de maneira significativa e recorrente. Segundo ele, essa participação ocorre de forma ativa e se faz presente até na escolha dos caciques e das demais pessoas que compõem o quadro de cargos políticos, participação que não acontecia antes.

Com isso, são mobilizados novos “espaços de resistências e engendram construções de feminilidade por meio da “tradição”, enquanto, simultaneamente, pode haver a necessidade e/ou desejo dos valores da “modernidade” (SACCHI; GRAMKOW, 2012). Sacchi e Gramkow (2015) observam ainda que

As práticas das mulheres indígenas visam ao bem coletivo, portanto, sua “igualdade” política é conquistada quando podem preservar sua identidade feminina tradicional, priorizando, em seu trabalho, o bem comunitário. Ocupar posições de liderança interfere em muitos aspectos e implica em

desafios na vida das mulheres, desde o relacionamento com as lideranças masculinas, a sobrecarga de trabalho – por estarem à frente das tarefas – e as dificuldades em articular as mulheres, devido a obstáculos com alimentação, meios de transporte e comunicação. (SACCHI; GRAMKOW, 2012, p. 20).

Ainda com relação às relações “tradicionais” de gênero, Pàx observa que ainda é muito difícil as mulheres indígenas falarem na e sobre a política, diz que não vê muito as mulheres Apinayé participando dessa política e que são mais os homens que têm se destacado nessa questão. No entanto, chama atenção para o protagonismo de uma mulher Apinayé, Maria de Almeida, pois ela tem coragem, participa, dá suas palavras e opinião diante dos problemas. Comenta ainda que o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) é o único órgão que vai às aldeias e leva informações para socializar com os indígenas, é o único órgão que faz reuniões nas aldeias e que reúne as mulheres. Ao lamentar uma participação mais ativa das mulheres, Pàx diz que nesses encontros é somente Maria de Almeida que fala.

Com relação à atuação política da mulher indígena, é importante também ressaltar nessas relações que

O fato de as mulheres indígenas não frequentarem lugares públicos ou mesmo de serem limitadas quando dele participam, não significa que estão sendo mantidas alienadas das tomadas de decisão coletivas sobre o destino de seu povo. Para chegar a essa compreensão, torna-se necessário reposicionar o olhar analítico para conseguir enxergar a diferença de perfis entre as esferas pública e privada quando vivenciadas nas sociedades indígenas e as mesmas esferas quando vivenciadas nas sociedades não indígenas. (MATOS, 2012, p. 146).

Pàx questiona também um papel de atuação e representação da mulher indígena como o do Cacique, já que ela pode decidir tão quanto o Cacique, e argumenta que em outras aldeias já há Cacique mulher. Pàx pontua que sendo mulher Cacique “ela tem papel para representar sua comunidade, sua aldeia, e tomar decisões pela sua comunidade. Para mim, esse é o papel da mulher”, reivindicando atenção para o reconhecimento público do poder de atuação e da força da fala da mulher Apinayé, também reconhecido pelos homens, já que elas também falam pelos homens. Nessa perspectiva, Pàx complementa evidenciando os objetivos reais das lutas das mulheres, chama atenção para a necessidade de mais espaço e de serem ouvidas:

A nossa fala é também pelos homens [...] A maioria das mulheres indígenas participa enfrentando. Sim, a gente enfrenta, a gente enfrenta não só pela nossa aldeia, ou por nossa comunidade, mas em nome de todos. [...] se eu quiser, depende de mim, eu enfrento e dou minha fala lá [...] porque hoje a gente vê essas reuniões, tem mais espaço para a fala do cacique. Hoje a gente ouve

muito, a gente não tem espaço para algumas lideranças, como professores, enfermeiro, para pelo menos dar sua ideia [...] por exemplo, nessas reuniões da Pepxà, eles fazem toda reunião, só dão espaço para o cacique, e alguns membros que já estão dentro da Associação. Eu vejo mais a participação do cacique [...] é tão difícil pra mim. A mulher indígena sofre violência mais verbal, o que sai pela boca, eu nunca vejo por aqui outro tipo de violência. (ENTREVISTA COM PÀX, em 23/04/2020).

Do mesmo modo Baxy também defende o importante papel da mulher indígena nas relações políticas, uma vez que, para ela, na atualidade tudo envolve política mesmo dentro das aldeias. Todavia, Baxy chama atenção para a invisibilidade da mulher Apinayé, o que é explicado pelo tradicional modo de participação “só para ouvir, não tinha voz de decidir”. Mas argumenta que isso mudou, porque hoje “elas já têm um papel de decisão na política”, o que está relacionado à necessidade da participação feminina na criação e implementação de novas políticas para os indígenas. Assim, é possível que nossos direitos sejam concretizados mais rapidamente. De acordo com Santos (2013),

Tanto nos embates políticos como nas lutas cotidianas, as mulheres indígenas tem marcado presença. A maioria das mulheres indígenas, [...] se constituiu como liderança política, em sua prática cotidiana, trabalhando em organizações indígenas, em conselhos escolares e grupos de artesanato. Logo, percebemos que tal protagonismo ocorre no processo participativo que se inicia em sua comunidade, mas que muitas vezes ultrapassa tais limites, incidindo também na sociedade não indígena. (SANTOS, 2013, p. 01).

Deste modo, fica claro o quão significativo é o movimento indígena para a melhoria da vida tanto das mulheres quanto dos demais indígenas. Nesse sentido, é importante também ressaltar que os movimentos indígenas, principalmente os das mulheres, surgiram à custa de muitas lutas, sofrimento, retaliações e perdas. Porém, com tudo isso, muitos ganhos foram alcançados e ajudaram a promover transformações benéficas à vida dos povos indígenas e ao reconhecimento e valorização das mulheres indígenas em meio à sociedade.

Ainda com relação à atuação política da mulher Apinayé, a questão da luta contra a discriminação parece ser uma luta permanente para as mulheres indígenas entrevistadas:

Na minha opinião, as condições de injustiça ocorrem porque há discriminação, pelo fato de ser índio, índia. Somos discriminados de todas as formas, e essa imposição na sociedade veio desde o contato com os europeus, quando foi adotada essa forma de sociedade cruel, que discrimina. A comunidade indígena não adota essas condições injustas impostas pela sociedade. Então a comunidade Apinayé tem uma posição própria, uma cultura que vem da natureza. (ENTREVISTA COM BAXY, em 23/04/2020).

A injustiça nos atinge, por exemplo, quando eles mandam as coisas que vão acontecer, aí penso logo na barragem. Quando eles falavam que a construção da barragem iria acontecer, mesmo que a comunidade e os índios não quisessem. Mas aconteceu. Sempre eles participavam das reuniões dizendo que não iam aceitar, mas mesmo assim aconteceu essa injustiça que é a barragem. (ENTREVISTA COM GRERTI, em 23/04/2020).

Nas falas de Bazy e Grerti podemos perceber que as mulheres Apinayé, assim como os homens, enfrentam muitas lutas devido às condições de injustiças a que são submetidos por diversos motivos, entre eles a discriminação e o fato de os indígenas muitas vezes não serem ouvidos nas decisões que lhes dizem respeito, como o caso da barragem citada por Grerti, que afetou fortemente a vida dos povos indígenas da região.

Saber das condições às quais os povos indígenas foram submetidos desde os tempos mais remotos são essenciais para compreendermos o que as entrevistadas nos dizem atualmente. A discriminação por elas citada está intimamente relacionada ao tratamento que os indígenas receberam no processo de colonização. Conforme Quijano (2005, p. 05),

O fato é que já desde o começo da América, os futuros europeus associaram o trabalho não pago ou não-assalariado com as raças dominadas, porque eram raças inferiores. O vasto genocídio dos índios nas primeiras décadas da colonização não foi causado principalmente pela violência da conquista, nem pelas enfermidades que os conquistadores trouxeram em seu corpo, mas porque tais índios foram usados como mão de obra descartável, forçados a trabalhar até morrer. A eliminação dessa prática colonial não termina, de fato, senão com a derrota dos encomendeiros, em meados do século XVI. A reorganização política do colonialismo ibérico que se seguiu implicou uma nova política de reorganização populacional dos índios e de suas relações com os colonizadores. Mas nem por isso os índios foram daí em diante trabalhadores livres e assalariados. Daí em diante foram adscritos à servidão não remunerada. A servidão dos índios na América não pode ser, por outro lado, simplesmente equiparada à servidão no feudalismo europeu, já que não incluía a suposta proteção de nenhum senhor feudal, nem sempre, nem necessariamente, a posse de uma porção de terra para cultivar, no lugar de salário.

O avanço do capitalismo se deu, em grande parte, pelo uso do trabalho escravo de indígenas e afrodescendentes. Estes povos, por serem tidos como inferiores foram discriminados ao longo de séculos, o que até hoje lhes prejudica cotidianamente. E a Colonialidade é justamente a representação de que esses padrões, modos de fazer e ser, não foram superados, ou seja, continuam sendo perpetuados pela universalização de conceitos e práticas trazidos pela modernidade. Nessa relação, “O pensamento moderno ocidental continua a operar mediante linhas abissais que separam o mundo humano do mundo subumano, de tal

modo que princípios de humanidade não são postos em causa por práticas desumanas. (SANTOS, 2007).

As falas de Grerti e Pàx, a seguir, trazem à cena a figura de uma mulher importante para os Apinayé, vista pelas mulheres indígenas entrevistadas como um símbolo de luta e resistência feminina Apinayé, porque lutou pelo território e pela manutenção da própria vida:

A única mulher que lutou pelo nosso território já morreu. Ela foi uma mulher guerreira, que é a Maria Barbosa. Ela enfrentou os *kupe*. Só ela que gritava. Falava e quando falava alguma coisa que não ia acontecer, ela não mudava a opinião dela. Então só ela que era uma mulher guerreira. Ela tinha voz. Quando ela falava não tinha medo não. (ENTREVISTA COM GRERTI, em 23/04/2020).

Essa mulher indígena Apinayé que vou falar não é do presente, ela é do passado. Ela já se foi, mas deixou uma coisa marcante e importante para nós, e que hoje nós convivemos com ela. Nós plantamos, fazemos roças, plantamos nossa alimentação típica dos Apinayé. Ela não era estudada, era uma mulher já de meia idade; mas aprendeu a falar a língua portuguesa bem. Não foi através de estudos, mas ouvindo e aprendendo. Aprendeu a falar bem. Não sabia escrever, era analfabeta, mas deixou uma coisa marcante para nós, que foi a terra. Ela lutou. Foi a única mulher Apinayé que eu vi lutar no meu tempo. Eu tinha uns 15 anos e já dava para perceber e conhecer muito bem as coisas. Eu via essa mulher, eu ouvia falar dela, e hoje eu falo dela para os alunos na escola. Nós temos e ouvimos a voz dela. Deixou a sua voz, a fala, na gravação, quando ela gravou. Essa foi muito importante e se chamava Maria Barbosa Fernandes Apinajé. Ela foi uma mulher guerreira Apinayé, porque lutou [...] O nome dela na língua indígena era *Irepxi*. (ENTREVISTA COM PÀX, em 23/04/2020).

Grerti e Pàx falam do protagonismo memorável de uma mulher Apinayé que teve extrema importância para os Apinayé e que serve como exemplo até os dias atuais para seu povo: Maria Barbosa Fernandes Apinajé, *Irepxi*, na língua Apinayé. Segundo os relatos obtidos nas aldeias, esta mulher não tinha medo de lutar pelos direitos dos indígenas, ela buscava sempre a melhoria da vida dos indígenas pensando na coletividade, no bem comum. Outra questão interessante desses relatos é o exemplo deixado para as outras mulheres da aldeia, para que tenham voz ativa e não se deixem amedrontar pelos não indígenas, pois somos todos iguais nesta sociedade. É notável o reconhecimento, a repercussão dos ensinamentos, das lições de resistência e da luta de *Irepxi* no presente. Isso pode ser comprovado neste relato de Pàx:

Quando ela gravou a sua voz [...], e foi certo o que ela disse e hoje ela deixou essa marca, essa marca para os filhos e netos, ela disse assim: “Eu não tenho medo!”, porque principalmente na demarcação da terra quando aconteceu, (essa história eu não cheguei a conhecer, mas eu ouvia a história), [...] Depois que conseguiram a demarcação, ela disse que enfrentava isso junto com os homens. Era a única que enfrentava, lutava, não tinha medo não. Aí na sua

fala ela falou assim: “Eu estou lutando, eu estou enfrentando [...] o branco é irmão, nós somos irmãos que Deus fez e deixou em um só lugar, mas eu não tenho medo”. Mas aí para se defender com a sua borduna, arco e flecha, e ela fala assim: “Se a gente está brigando por causa disso, a gente tem que ter a nossa parte, e a parte de vocês cada um vai conviver na sua parte. E nós não vamos desistir. A gente vai enfrentar, a gente vai conseguir”. E foi certo, conseguiram. Disse ainda: “E eu estou fazendo isso não só pra mim, eu não vou viver nesses anos todos. Um dia eu vou morrer e eu quero lutar com meus filhos, com meus netos, para eles viverem livres no espaço [...] quando um dia eu morrer, eu já vou tranquila e em paz, sem pensar no problema de como meus filhos e meus netos vão viver. Eles não têm nada, não têm terra para plantar, para colher”. A fala dela foi para mim muito interessante, muito interessante. Foi muito importante essa fala dela, e essa foi uma das mulheres guerreiras do passado que enfrentou, lutou para que a gente conseguisse as nossas coisas até hoje. (ENTREVISTA COM PÁX, em 23/04/2020).

Este exemplo serve como base para a construção do empoderamento das mulheres indígenas Apinayé, que é fundamental na organização, tanto de espaços quanto de discussões, debates e na construção de conhecimentos para a garantia de direitos e melhoria da vida das mulheres indígenas, pois,

O empoderamento efetivo das mulheres deriva de uma reformulação e desconstrução dos atuais esquemas políticos e sociais, através da participação ativa em movimentos, conscientização na sociedade, atuação nas instâncias governamentais e também com a criação de organizações da sociedade civil (associações). Tais aspectos, correspondem às alternativas de sobrevivência de várias mulheres e suas famílias, sobretudo, as de baixa renda, pois levam demandas do âmbito privado para os espaços públicos, influenciando nos processos de tomadas de decisões. (MACEDO FILHO; REGINO, 2006).

Deste modo, o empoderamento das mulheres indígenas é então fator de grande relevância na construção de uma sociedade mais igualitária que permita às indígenas a busca por melhores condições de vida e maior participação nas questões que lhes forem de interesse, principalmente na criação e execução de políticas públicas para os povos indígenas.

4.3 Desafios, posição de poder e práticas de resistência no ensino superior

Nas últimas décadas houve algumas conquistas em relação ao espaço da mulher indígena nas mais diversas esferas da sociedade. Todavia, estas conquistas ainda não se sobrepõem às situações de preconceito, falta de oportunidade, desvalorização, entre outras questões, porque passam estas mulheres ao longo dos anos. Entre essas questões, os povos indígenas têm lutado pela “educação superior”, o que vai se acentuar no Brasil desde no final

do século XIX, demonstrando um intenso protagonismo. É nos anos de 1990 que vai efetivar uma política de inclusão de indígenas nas universidades públicas. Com relação ao ensino superior a mulheres indígenas, este nível de ensino é para elas uma oportunidade de crescimento intelectual, de novas oportunidades, para também poderem contribuir com a formação educacional de seu povo. A universidade tem sido um espaço cada vez mais presente na vida dos povos indígenas, não só para buscar por conhecimentos, mas também pela luta por igualdade e justiça social, diminuição do preconceito, maior espaço de atuação econômica e política em suas próprias aldeias.

4.3.1 O desafio das fronteiras linguísticas

Em seus relatos, assim como no meu caso, as mulheres Apinayé entrevistadas demonstram que de alguma forma tiveram a necessidade de aprender a língua portuguesa e isso as ajudou a continuar os seus estudos. Para Baxy, embora ela tivesse algum contato na própria aldeia com a língua portuguesa, isso não era suficiente para que prosseguisse seus estudos, como desejava seu avô. Ainda que não soubesse porque era importante o estudo naquele contexto, ela encontrou nessa possibilidade uma razão para “fugir” de um problema. No entanto, na cidade, Baxy teve problemas com a adaptação à convivência, aos novos costumes. Mas era desafiada pela falta de escola na aldeia, o que a levou para a cidade, onde ficou ainda durante dois anos. A história de Baxy em muitos momentos se cruza com a minha em muitos aspectos.

Verificamos que foram muitos desafios para que Baxy, como mulher indígena, conseguisse uma maior escolaridade. Esses desafios se tornaram bem mais complexos porque ela se sentia limitada por não saber a língua portuguesa, o que lhe impedia de interagir, atuar para alcançar os seus objetivos. De alguma forma, tanto Baxy quanto Grerti e Pàx já sabiam quais seriam os obstáculos a superar para que alcançassem e seguissem os seus objetivos. Assim como eu, elas já tinham consciência de que isso se daria pelos estudos.

Vimos nos relatos anteriores que a questão da atuação política da mulher Apinayé, principalmente fora das aldeias, só foi possível após conseguirem estudar e aprender a língua portuguesa, antes disso até mesmo a sua comunicação com os não indígenas era muito difícil. A partir do conhecimento e uso da língua portuguesa a participação da mulher indígena na política se tornou mais notável. Nessa direção, no que se refere aos desafios, posição de poder e práticas de resistência no ensino superior, perguntamos por que é importante que uma mulher indígena aprenda a Língua Portuguesa. As respostas foram as seguintes:

Para poder se comunicar melhor. A língua portuguesa é importante porque a gente precisa se comunicar com os brancos, não indígena. E a gente se comunica com essa língua. Por isso é importante para nós mulheres indígenas aprendermos também. É importante não aprender só uma, mas as duas, pois as duas línguas são importantes pra gente, para que por meio delas a gente possa se entender e se comunicar como um indígena e nas cidades. (ENTREVISTA COM PÁX, em 23/04/2020).

É importante porque se você não aprender o português como é que você vai se comunicar com os brancos. Se ele falar alguma coisa com você, você não vai entender. Para isso, temos que aprender o português, é difícil mais se aprende, porque o português do *kupe* não é fácil, não é difícil, mas tem a fala que você não vai nem entender. (ENTREVISTA COM GRERTI, em 23/04/2020).

A mulher tem que aprender a falar para poder se defender das questões políticas, para conhecer os seus direitos e dos demais. (ENTREVISTA COM BAXY, em 23/04/2020).

Estas respostas mostram que elas valorizaram a língua portuguesa para mediar a comunicação com o não indígena e como forma de aprendizagem na escola ou na Universidade. Embora o português não seja a língua mais importante para nós indígenas que temos uma língua indígena, pois a língua materna para nós é a principal, sabemos que através do uso e conhecimento da língua portuguesa podemos ter mais acesso aos nossos direitos e também mais chances de lutar contra as injustiças porque passam o nosso povo.

Elas relatam que desde a formação escolar inicial, quando a língua portuguesa é inserida, esta já assume um grau de importância muito alto para os indígenas, pois é por meio dela que será efetivado uma melhor forma de contato e convívio com a sociedade não indígena. Assim, para as mulheres Apinayé, a aprendizagem da língua portuguesa é tida como um dos principais instrumentos de conexão dos povos indígenas Apinayé com os não indígenas da região. Nessa relação,

A língua simboliza os limites que separam o “nós” e os “outros”, uma vez que a língua que falamos identifica a nossa origem, história, cultura e grupo a que pertencemos. Por isso, as práticas discursivas, assim como as atitudes linguísticas, têm a ver com as línguas e com a identidade dos grupos que as usam. [...] as fronteiras linguísticas podem ser compreendidas como contrastes entre identidades em contextos cujas línguas e culturas estão em contato, delimitadas por estereótipos socialmente construídos, ou seja, por visões formadas a partir de normas culturais, pressões e assimetrias sociais (CÂNCIO, 2014, p. 2).

No que se refere à aprendizagem da língua portuguesa e ao que chamamos de fronteiras linguísticas, as entrevistadas relatam que:

Não é fácil para a criança aprender a língua portuguesa, não é fácil não, principalmente ensinada por *kupe*. E neste ano está entrando *kupe*, professor *kupe*, para ensinar nos anos iniciais. Mas nós indígenas estamos do lado, aí a gente fala quando eles não estão entendendo. [...] mas eu vejo que estão avançando mais na língua portuguesa e no comportamento [...] muitos nem se importam com o que a professora está ensinando [...] mas alguns já têm interesse de aprender algumas palavras, nomes de animais. Eu vejo na minha turma, [...] já são mais comportados, os alunos na sala de aula dão mais atenção na língua portuguesa. Na língua indígena não dão muita atenção não, porque já sabem falar na língua indígena, então acham que não precisa mais aprender nada não. (ENTREVISTA COM GRERTI, em 23/04/2020).

A dificuldade maior do estudante indígena é quando ele está no ensino médio, quando ele está ao final. São muitas cobranças, muitas cobranças porque é um conhecimento que não existe dentro da aldeia, mas é necessário que o estudante indígena aprenda, porque ele tem que fazer uma faculdade para concorrer com o não indígena. [...] então a dificuldade é muito grande porque o estudante precisa conhecer o mundo que nunca viveu. Então pra eles ali, só no livro, nunca aconteceu, então a dificuldade sé muito grande. (ENTREVISTA COM BAXY, em 23/04/2020).

Observamos nestes trechos que a aprendizagem da língua portuguesa não é fácil para os povos indígenas, assim como não é fácil para o não indígena a aprendizagem de qualquer outra língua que não seja a sua língua materna. Grerti adverte que o ensino dessa segunda língua se torna mais complexo para o indígena quando o professor é um não indígena, ou seja, quando este desconhece a língua materna do indígena, o que não lhe permite fazer as relações necessárias no processo ensino-aprendizagem. Embora essa questão, ela diz que muitos alunos se mostram interessados em aprender o português.

Baxy chama atenção para a dificuldade do indígena com a língua portuguesa no ensino médio, o que para ela se aprofunda devido ao nível de exigência de conhecimentos estudados nas escolas que possuem pouco sentido para os povos indígenas. Baxy chama atenção para uma questão muito importante, “o estudante precisa conhecer o mundo que nunca viveu”. Conhecer o mundo, neste caso, significa ignorar os conhecimentos ancestrais indígenas, o que caracteriza a experiência de uma educação que desvalorizou os seus conhecimentos. Nesse sentido, Spivak (2010) chama atenção que o reconhecimento dos saberes subalternos está relacionado à valorização da experiência do oprimido, enfatizando o sujeito colonizado, aqui representado por duas mulheres indígenas Apinayé. Trabalhar os conhecimentos numa perspectiva dialógica e intercultural é também um desafio que se junta ao desafio das fronteiras linguísticas.

A subordinação social e linguística coloca em questão o poder de falar no espaço não somente da escola, como evidenciado inicialmente, mas também da Universidade. Desta forma, as práticas sociais passam a ser entendidas como questões que envolvem atividades complexas e relações de poder. A fala de Pàx a seguir mostra como isso funciona na Universidade e quais os problemas decorrentes dessas relações:

[...] eu acho que onde tiver um curso seja somente para os indígenas eu participo, eu quero participar. Essa é minha dificuldade em relação ao meu estudo. Eu não tinha dificuldade, é medo, sempre a gente tem medo de falar nas apresentações de trabalhos. Na primeira vez, nós mulheres, nós duas, eu e [...] estávamos tão com medo de fazer a apresentação, no final de semana. A gente ia falar no auditório da UFG, ele é grande, cheio de gente, aí você vai tem que ir lá na frente. Por causa disso uma mulher Xerente quase desmaiou. A gente sente isso. Essa foi a minha dificuldade na primeira apresentação, pois ela tinha que ser só na língua portuguesa [...] porque ninguém entende sua língua né, aí tem que ser na língua portuguesa. (ENTREVISTA COM PÀX, em 23/04/2020).

Como podemos verificar, há um impacto acentuado pelas diferenças estabelecidas entre a culturas indígena e não indígena. Essa negação dos conhecimentos indígenas nas universidades, assim como das línguas nativas, faz com que haja a imposição de um *status* em que o discurso passa a ser analisado não apenas como diferença, mas também como um discurso inferior e de menor valor naquele contexto. No caso da mulher indígena, na medida em que se nega o seu discurso temos uma manifestação da colonialidade de gênero (LUGONES, 2007). Estar na universidade, portanto, exige que sejam mobilizados conhecimentos de diversas ordens, nem sempre acessíveis e disponíveis aos povos indígenas,

[...] enseja aprendizagens tais como comprar passagens, viajar para a cidade sozinha/o, acessar transportes urbanos, encontrar endereços, organizar documentos pessoais, preencher formulários de matrícula, ler as placas que sinalizam os campi universitários, encontrar os blocos, as salas de aula, o quiosque de reprografia, a pasta do professor, a biblioteca, o restaurante universitário, participar das aulas, aprender conteúdos acadêmicos, compor equipes de estudo, produzir e digitar trabalhos, ler e discutir textos científicos, participar de aulas práticas, fazer pesquisa, participar de debates, exercitar novas formas de comunicação e argumentação (FAUSTINO; NOVAK; RODRIGUES, 2020, p. 23).

Tanto o desafio da comunicação em língua portuguesa quanto subordinação social neste espaço regulado por uma lógica homogeneizadora nos permitem dizer que a integração das mulheres indígenas ao ensino superior é elemento contribui para o seu processo emancipatório, “como oportunidade de formação pessoal e também coletiva” (UNESCO,

1998). Ainda que essas mulheres vivenciem realidades excludentes e desiguais, por meio da linguagem oral, do trabalho e demais atividades cotidianas, elas “têm papel fundamental na transmissão, às novas gerações, de elementos identitários e linguísticos, de suma relevância à sua preservação histórica e cultural” (FAUSTINO; NOVAK; RODRIGUES, 2020).

4.3.2 Práticas de resistência

Com relação aos desafios e a posição de poder no ensino superior, o que se configura também como práticas de resistência, as falas das mulheres Apinayé a seguir retratam muito bem os problemas enfrentados para que o ensino superior fosse possível em suas vidas:

A mulher Apinayé sofre discriminação no convívio com a sociedade não indígena. Porquê? Mesmo que você esteja cursando o curso superior, você é também discriminado. Então esse convívio é assim. A discriminação ainda nunca foi quebrada [...] assim que é o convívio na sociedade. Você não tem oportunidade dentro de uma sociedade não indígena, você não faz parte. É como é um mundo dividido. [...] quando você fala, você é repreendido pelo olhar, o olhar também discrimina. É muito difícil falar sobre discriminação porque isso é horrível, né!? É uma forma de tratamento que não tem uma justificativa. (ENTREVISTA COM BAXY, em 23/04/2020).

Todos os *kupe* falavam que eu tinha que me formar, estudar mais, para poder aumentar o meu salário. Isso também me incentivou mais para poder enfrentar essa faculdade. Devido a isso, fui buscar mais formação para poder ser professora. [...] aí meu irmão falou que eu tinha que trancar, porque se um dia eu quisesse voltar, eu teria a chance de voltar e entrar de novo nesse curso. Aí eu fui e tranquei. Esse curso de Goiânia (UFG) era somente nas férias e pensei então que daria para fazer. (ENTREVISTA COM PÂX, em 23/04/2020).

Quando eu pensava na faculdade, não tinha nem vontade de escrever. Não era para eu estudar, porque na época que fiz tinha as minhas meninas, eram todas crianças. Iremex ainda era pequenininha, só tinha 1 ano. Aí eu não tinha vontade de deixar minhas meninas sozinhas e fazer minha faculdade. Eu não tinha vontade, mas até que decidi fazer. Tinha a Licenciatura que estavam fazendo lá em Goiânia. Aí eu pensei: eu vou fazer. Se eu passar, vou. Se não passar, também não tem problema. Aí eu fiz a inscrição, fiz a prova e passei. Através da internet, lá na UFT, tinha um *kupe* que sabia a hora da prova, tinha também informações sobre a licenciatura na faculdade lá de Goiânia (UFG) só para os indígenas. Aí me falaram e eu fiz através da internet [...] lá, para mim, para mim, era boa a rotina. O estudo era de 8 h até às 11h30 e de 14h até às 17h30. Era todo dia. Tinha que acordar cedo. Lá você não podia nem sair, tinha que ficar mesmo lá. Era só tomar café, jantar e já ir para o quarto, e também para fazer os trabalhos. Eles passam muitos trabalhos para fazer. Quando eu estudava lá, não saía para lugar nenhum. (ENTREVISTA COM GRERTI, em 23/04/2020).

[...] para mim, era difícil estudar ali na UFT. Eu fiz, só que não dei conta, não dei conta porque tinha dificuldade de estudar de noite, acordar cedo, ensinar os alunos de manhã e à tarde. E à tarde tinha que deixar os materiais prontos

antes de sair. E ainda não havia transporte para nós, um transporte que fosse somente meu né. [...] eu não dei conta porque tinha o trabalho do estudo e o trabalho para ensinar os alunos. Essa foi a minha dificuldade, porque era difícil. Ainda mais eu adoeci, tive esse problema de saúde e tive que trancar (ENTREVISTA COM PÀX, em 23/04/2020).

A maioria das dificuldades apresentadas pelas mulheres entrevistadas no que se refere à permanência no ensino superior condiz exatamente com as apresentadas na segunda seção deste trabalho, quais sejam: locomoção, moradia, discriminação, tempo e horário de estudo, preconceito, entre outras. Além dessas dificuldades também vivenciadas por mim existe ainda as individuais que são próprias de cada uma, por exemplo a questão da maternidade, o fato de não ter com quem deixar os filhos para estudar.

Podemos perceber nas falas das entrevistadas que o acesso ao ensino superior envolve também as questões relacionadas ao lado financeiro das famílias indígenas. Para as mulheres isso se torna ainda mais difícil pois,

Há uma quantidade relativamente limitada da atenção colocada atualmente na participação de mulheres indígenas [...] dado o papel chave que as mulheres indígenas desempenham na transmissão de línguas e culturas indígenas, assim como o acesso mais limitado de meninas indígenas à educação primária e secundária em muitos países Latino Americanos, mais atenção deve ser prestada aos problemas de gênero em todos os aspectos do esboço, da execução e da avaliação dos projetos. (DAVIS, 2003, *apud* FAUSTINO *et al*, 2020, p. 8).

Trata-se de se destinar mais atenção e recursos aos programas de ensino superior para os povos indígenas, não só nos cursos de licenciatura, mas também em outras formações acadêmicas, como aponta Pàx, em uma de suas falas. É importante para os indígenas terem entre eles vigias, merendeiras, enfermeiros e médicos formados, para que este possam atender às suas comunidades, não sendo menos importante, é claro, o papel do professor indígena nas escolas das aldeias. Além das questões de financiamento do ensino aos indígenas, outras dificuldades são sentidas ainda por estes povos. Observando a fala a seguir podemos perceber algumas:

Quando eu entrei a primeira vez na Universidade Federal do Tocantins, escolhi uma área, um curso que me exigia muita leitura, muito conhecimento não indígena. Então eu tive grande dificuldade de permanecer, porque exigia muito [...] e por parte de alguns professores não teve essa contribuição, esse atendimento. Às vezes eu procurava outros meios para poder acompanhar, mas não conseguia, e acabei desistindo no primeiro semestre. Eu acabei desistindo porque não acompanhei, não consegui acompanhar. Então eu sofri muito [...] foi a primeira vez que eu vim morar mesmo na cidade, mas passei a

permanecer aqui na cidade, arrumei outros empregos aqui na prefeitura, como assessora para os assuntos indígenas, e após retornei de volta para a aldeia [...] Quando eu decidi a entrar na universidade foi para obter mais experiência, mais conhecimentos na área [...] Depois de muito tempo eu entrei em outra universidade de Goiás, onde oferecia para os professores indígenas uma Educação Intercultural, onde se falava mais sobre a educação intercultural, buscava a valorizar mais o meu mundo, de onde eu vim, onde eu permaneço. Eu tinha que buscar mais para poder preservar o nosso meio ambiente, nossa língua, a nossa cultura. Então numa resistência de milhões de anos, eu não poderia deixar de correr atrás, porque muitos anciões já partiram, levando consigo os conhecimentos da comunidade. Então somos nós jovens que temos que buscar mais [...] (ENTREVISTA COM BAXY, em 23/04/2020).

Como se pode verificar, a permanência do curso superior esbarra na dificuldade quanto às leituras e conteúdo de língua portuguesa, os quais na maioria das vezes não são correlacionados aos conhecimentos indígenas. Isto desfavorece o ensino dos Apinayé e é uma das razões que, segundo Baxy, faz com que muitos desistam do curso logo depois de ingressarem no ensino superior.

É evidente que há uma necessidade urgente de reformulação do ensino nas universidades brasileiras de modo que todos possam estudar e concluir sua formação sem esbarrarem em situações de discriminação por pertencerem a povos e por falarem línguas diferentes. Um dos caminhos para esta reformulação se apresenta nas observações de Faustino, Novak e Rodrigues (2020):

As políticas públicas de inclusão dos povos indígenas na universidade e atenção às mulheres estão baseadas nessas recomendações, nas quais defende-se a necessidade de reconhecimento e apoio ao direito das mulheres e das meninas indígenas à escolarização, bem como a promoção de uma educação que atenda às necessidades, aspirações e culturas indígenas, mediante a elaboração de programas educativos, planos de estudo e meios didáticos apropriados nas línguas das populações indígenas; com a participação das mulheres indígenas nesses processos. (FAUSTINO; NOVAK; RODRIGUES, 2020, p. 10).

O governo federal brasileiro precisa oferecer então apoio ao direito das mulheres indígenas à escolarização em todos os níveis de ensino. Garantir-lhes formação adequada é fundamental, considerando o ensino intercultural como elemento decisivo no ensino dos povos indígenas, pois a aprendizagem está intimamente ligada aos significados que assume para quem aprende.

Sobre a educação intercultural Baxy relata que só conseguiu se manter no ensino superior graças a este tipo de educação que segundo ela valorizava o seu mundo, o lugar de

onde ela vinha e onde ela vivia. Esta fala de Baxy deixa muito claro o tipo de ensino que nós Apinayé buscamos e reivindicamos: um ensino que valorize o nosso mundo, as nossas vivências. Outra fala de Baxy aponta outras dificuldades por ela enfrentadas no que se refere aos desafios da permanência no ensino superior:

A dificuldade é de ser mulher, é mostrar que eu enfrentei né, eu mesmo enfrentei é as diversidades é muitas críticas, mais eu tive apoio né, então assim que a dificuldade que eu tive foi de não acompanhar em sala de aula na universidade, então o que fez muitas mulheres desistir porque tem filhos, é vive aqui na cidade tudo paga e aí a dificuldade é muito grande. (ENTREVISTA COM BAXY, em 23/04/2020).

Este trecho diz muito sobre o que é ser mulher indígena num ambiente universitário que não acolhe em sua totalidade a diferença. Baxy nos mostra que o fato de ser mulher está associado à muitas dificuldades pelas quais geralmente os homens não passam. Portanto, ser uma mulher indígena que enfrenta desafios e vai à luta é visto muitas vezes com discriminação por muitas pessoas, mas isso não impediu de seguir. As falas das mulheres indígenas mostram que mesmo com as dificuldades elas não deixaram de tentar. Isso é um indício muito forte de que nós mulheres indígenas estamos buscando nossos lugares e lutando em favor de nosso desenvolvimento, o que falta é mais ação do poder público no que se refere a efetivação de programas e projetos que coloquem em ação os direitos conquistados nos documentos.

Nesse sentido, Sachhi (2014) alerta que,

O Estado tem responsabilidade diante das violências enfrentadas pelos povos indígenas, ao proporcionar insuficientes serviços de infraestrutura, de saúde e educacionais, e quadros profissionais pouco especializados para o trabalho. O despreparo diante das particularidades indígenas resulta em ofensas verbais, desprezo, descaso, ausência de diálogo e de tratamento qualificado nas diferentes áreas. Um quadro preocupante e que coloca as mulheres indígenas em situações de grande vulnerabilidade em razão de seus posicionamentos étnicos e de gênero (SACCHI, 2014, p. 64).

Outra fala que nos mostra a nossa persistência como mulheres indígenas na continuidade de nossos estudos e de nossa luta em busca de melhorias é de Gerti ao relatar que:

Na universidade tinha vários tipos de etnias diferentes. Quando você tem um amigo você fica mais tranquilo, pois ao conhecer não se sente sozinha, porque eu pensei como seria se não tivesse amizade lá dentro? A primeira vez que fui pra lá eu tava pensando como eu ia fazer meu estudo. Eu eu estava pensando como era difícil, que eu não ia dar conta. Eu estava pensando assim, mas quando entrei era diferente. Estava pensando que eu não ia conseguir. Mas aí tinha umas pessoas que entraram antes e sabiam das coisas que aconteciam lá.

Aí eu fazia perguntas de como era lá na universidade. E eles me contavam como fazer lá. Com isso eu aprendi, aprendi com os outros me falando porque tinha muito medo de estar sozinha. (ENTREVISTA COM GRERTI, em 23/04/2020).

Grerti está se referindo à Universidade na qual se formou (UFG). Ela mais uma vez ressalta a importância do pensar e do agir em coletividade, o que é uma característica muito forte entre nós indígenas, um ajuda o outro pensando sempre no bem comum. Essas parcerias são de suma importância em ambientes de formação acadêmica e ajudaram Grerti a se manter firme para concluir o curso.

Pudemos verificar nas falas das mulheres Apinayé sobre as práticas de resistência e posição de poder no ensino superior que elas demonstram que estão ativas quanto à sua participação e desenvolvimento no que se refere à busca pelo conhecimento e ao enfrentamento dos desafios que surgem durante a trajetória acadêmica. Mas também estão preocupadas com os interesses coletivos, pois a “A preocupação feminina com as transformações internas aparece interligada às reivindicações das mulheres na obtenção de poder decisório nos assuntos comunitários” (SACCHI, 2014). Além disso, elas ressaltam a necessidade de respeito e valorização a todas as etnias indígenas, principalmente às mulheres que mesmo com todas as adversidades enfrentadas em ambientes que as discriminam, conseguem se sobressair e se manter firme em busca de seus objetivos.

5 CONCLUSÃO

Neste estudo, cujo objetivo foi verificar como as mulheres indígenas Apinayé expressam poder e resistência no processo de escolarização e no ensino superior, verificamos que o ensino superior para os estudantes indígenas no Brasil vem ganhando espaço ao longo dos anos e sua visibilidade e aceitação só tem ocorrido por causa das lutas e debates promovidos pelos próprios indígenas que buscam ocupar os espaços que lhes cabem por direito. Além da luta por espaço no ensino superior, nós indígenas buscamos também conhecimento para podermos contribuir com a formação escolar e acadêmica de nosso povo, o que nos dá maiores possibilidades de luta e conquista de nossos direitos.

No que se refere ao acesso, ingresso e permanência de estudantes indígenas nas universidades, podemos observar que este acesso se dá através da oferta de ensino superior a estudantes indígenas, o que não garante a permanência e conclusão do curso com sucesso. Este acesso é fruto de muitas lutas por garantia de direitos e só tem ocorrido no Brasil há pouco tempo, por meio de políticas e ações afirmativas que são também resultados de outras lutas por escolarização básica para nós indígenas.

O ingresso no ensino superior também se deve aos esforços conjuntos de muitos povos indígenas e outros órgãos que lutam em defesa de nossos direitos, para que possamos adentrar ao espaço universitário. Entretanto, as formas de avaliação para entrada nas graduações ainda não são adequadas, sendo muitas vezes injustas conosco, não pela sua falta de conhecimento, mas porque, muitas vezes, recebemos uma formação escolar deficitária, o que não nos permite avançar no processo de formação. A permanência é uma das questões mais complicadas, pois na maioria dos casos não nos são dadas condições de continuidade no ambiente universitário. E essa continuidade só é possível, embora isso não seja suficiente, por meio de políticas de fornecimento de bolsas, transportes e/ou moradias para que nós indígenas possamos chegar às cidades onde estão as Universidades. É também necessário repensar toda a estrutura da universidade.

O conhecimento da história do povo Apinayé trouxe contribuições importantes para compreendermos as transformações territoriais, sociais e educacionais, conhecimentos fundamentais para entender as vivências, as relações de poder e as resistências. No que se refere às transformações recentes no ambiente e na vida dos Apinayé, podemos dizer que os impactos mais marcantes para a nossa cultura são aqueles relacionados à garantia de direitos, pois ainda é muito difícil ter nossa cultura, religião e costumes respeitados. Em se tratando especificamente das mulheres Apinayé, esbarramos ainda nas questões políticas e sociais, uma vez que vivemos em uma sociedade machista, e embora isso seja menos acentuado na aldeia,

as lutas e resistências das mulheres Apinayé muitas vezes esbarram no preconceito e no reducionismo da mulher nos mais diversos setores da sociedade.

Este estudo evidenciou que o processo de escolarização das mulheres Apinayé é profundamente marcado por desafios e conquistas. Sabemos que o sistema de escolarização dos povos indígenas Apinayé ainda não está completamente adequado às especificidades deste público, porém já houve muitos ganhos no que se refere à articulação intercultural dos conhecimentos escolares, bem como avanços quanto à formação superior para os povos indígenas. As mulheres indígenas entrevistadas para desenvolvimento desta pesquisa ressaltam, entretanto, que o processo de escolarização indígena ainda necessita de um olhar mais atento do poder público brasileiro, tendo em vista as reais necessidades das crianças e jovens de suas aldeias.

Sobre os Apinayé do Norte do Tocantins, especialmente sobre as mulheres indígenas, podemos dizer que vivem há muito tempo nesta região e já vivenciaram diversas transformações em seu ambiente e seu cotidiano. Todavia resistem buscando sempre a valorização dos seus direitos e principalmente uma educação para todos e todas. As aproximações deste trabalho com o feminismo Decolonial, como base teórica crítica de reflexão, foi importante porque nos permitiu retomar momentos históricos da vida e das lutas, resgatar personalidades e momentos importantes de nossas vidas, nos permitiu evidenciar nossas resistências e também a não perder de vista os nossos atuais desafios.

Nesse sentido, o feminismo Decolonial contribuiu para o enriquecimento do debate porque possibilitou a nós, mulheres indígenas, oportunidades de acesso e visibilidade ao nosso mundo, tanto em termos de conhecimento intercultural, quanto em termos de construção de novas formas de saber e pensar, principalmente sobre a manutenção e o fortalecimento da resistência da mulher indígena. Ficou evidente que as mulheres Apinayé convivem com vários desafios no que se refere à educação básica e à formação superior. Por isso, ressalto que além dos nossos desafios no sentido de busca pelos nossos direitos como mulher indígena, e da garantia de nosso espaço no meio social e político indígena e não indígena, há uma intencionalidade inevitável em comum entre os nossos diálogos, mostrar as nossas lutas e as nossas resistências diante dos constantes desafios a que somos expostas já desde a infância.

Assim, a minha presença declarada de mulher indígena, que dialoga com outras mulheres indígenas aqui entrevistadas, marca uma posição de poder pelas nossas lutas que em muitos momentos foram e são comuns, com destaque para as nossas experiências particulares como mulheres Apinayé. Nossa origem comum, nossa identidade étnica, formam um conjunto de experiências imbricadas nas razões que nos levaram ao deslocamento para a cidade, sem

nunca termos perdido a ligação com o nosso território, com a nossa língua e nossa própria cultura indígena.

No que se refere à condição social e participação política da mulher indígena Apinayé, observamos que as mulheres entrevistadas estão cada vez mais cientes de sua força e têm conhecimentos sobre os seus direitos, pois as narrativas deixam claro que elas não estão alheias ao que lhes acontece e buscam cada vez mais interferir nas decisões de seu povo, de modo a promover o que for melhor para todos, pensando na coletividade e na melhoria da vida dos indígenas. As mulheres entrevistadas evidenciam seu poder de voz dentro das aldeias, ressaltando que muita coisa já mudou com a aceitação da opinião feminina nas decisões.

Sobre os principais desafios vivenciados no processo de escolarização e no ensino superior vivenciados pelas mulheres indígenas entrevistadas, os mais marcantes foram os desafios referentes às fronteiras linguísticas, à discriminação da sociedade não indígena para com elas, as dificuldades quanto a associar os estudos com as atribuições da aldeia e das famílias, entre outros. Sobre esses confrontos, observo também que houve muitos embates para a garantia de direitos, pois isso envolve o enfrentamento do preconceito, da dificuldade de comunicação, o processo de adaptação, entre outros. São confrontos que todas nós mulheres indígenas passamos quando decidimos sair de nossas aldeias sem busca de conhecimentos para o fortalecimento de nossos direitos, para podermos protagonizar nossas histórias como mulheres de um território indígena, de um povo originário historicamente desrespeitado.

Como forma de resistência, cabe destacar que nós mulheres Apinayé permanecemos firmes em nossos propósitos. E isso ficou claro nas narrativas, pois as mulheres indígenas têm se posicionado com firmeza e mostrado determinação e força de vontade para melhorar não somente as suas condições de vida, mas para que sejam respeitadas enquanto pessoas que contribuíram historicamente com a formação do povo brasileiro e que hoje precisam enfrentar o desafio da negação de seus direitos.

Por fim, este estudo me possibilitou uma avaliação profunda sobre o que representa ser mulher indígena numa sociedade não indígena. Foi um (re)encontro comigo mesma e com as outras mulheres Apinayé que vivenciaram os mesmos desafios que os meus e que se fortalecem na medida em que conheceram e conhecem cada vez seus direitos como mulher e como povo indígena. Mesmo com todos os desafios e desencontros no ensino superior e no campo educacional em geral, social e político, a persistência e resistência da mulher indígena Apinayé é marcante e segue na direção da conquista de mais espaço, seja pelos seus exemplos de vida seja pelos ensinamentos da forma como superaram seus medos.

REFERÊNCIAS

- AGUILERA URQUIZA, A. H. et all. Acadêmicos indígenas em Mato Grosso do Sul – saberes tradicionais e as lutas por autonomia de seus povos. 2011. Comunicação apresentada à 34^a. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação** (GT 11 – Política de Educação Superior). Centro de Convenções de Natal (RN), 2011.
- ALBUQUERQUE, F. E (org.). **A Educação escolar Apinayé na perspectiva bilíngue e intercultural**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.
- ALBUQUERQUE, F. E. A Aquisição da Escrita pelas Crianças Apinayé de São José. In: ALBUQUERQUE, F. E (org.). **A Educação escolar Apinayé na perspectiva bilíngue e intercultural**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.
- ALBUQUERQUE, F. E. Os Apinayé: informações sócio-históricas. **Revista de Estudos e Pesquisas**, FUNAI, Brasília, v.4, n.2, p.199-219, dez. 2007.
- ALMEIDA, M. I. de; QUEIROZ, S. **Na captura da voz: as edições da narrativa oral no Brasil**. Belo Horizonte: A Autêntica; FALE/UFMG, 2004.
- ALMEIDA, S. A. de. **A Educação Escolar Apinayé Bilíngue e Intercultural: Um Estudo Sociolinguístico das Aldeias São José e Mariazinha**. Anais do SILEL. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.
- AMARAL, W. R. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos**. 2010. 591 f. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber livros, 2005.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2008.
- APINAGÉ, C. S. **Escola, meio ambiente e conhecimentos: formas de ensinar e aprender na teoria e na prática entre os Apinajé**. Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade Federal do Tocantins - Campus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Ciências do Ambiente. Palmas, TO: UFT, 2017. 184 p.
- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, v. 2, p. 89-117, 2013.
- BAPTISTA, L. M. T. R. (De)Colonialidade da linguagem, locus enunciativo e constituição identitária em Gloria Anzaldúa: uma “new mestiza”. **Polifonia**, Cuiabá-MT, v. 26, n.44, p. 01-163, out.-dez., 2019.
- BARROSO-HOFMANN, M. Direitos culturais diferenciados, ações afirmativas e etnodesenvolvimento: algumas questões em torno do debate sobre ensino superior para os povos indígenas no Brasil. **Anais do Simpósio Antropologia Aplicada y Políticas Públicas do 1º Congresso Latinoamericano de Antropologia - ALA**. Rosário, Argentina, 2005.

BERGAMASCHI, M. A; DOEBBER, M. B; BRITO, P. O. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 99, n. 251, p.37-53, jan./abr. 2018.

BORGES, C. N. **Escrita acadêmica**: um fazer nas práticas linguísticas. **Anais do SILEL**. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei N.º 9394 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Resolução CEB N.º 03, de 10 de novembro de 1999**. Fixa Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas e dá outras providências. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. **Resolução N.º 466**, de 12 de dez. de 2012. Brasília, DF. Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo seres humanos. Dez. de 2012
<<<http://www.conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>> Acesso em: 04/05/2012

BRASIL. **Resolução N.º 510**, de 07 de Abril de 2016. Brasília, DF. Normas Aplicáveis a Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Abr. de 2016.

CAMARGO, L. M. Do silêncio ao discurso: a condição da mulher indígena em Boa Vista. In: **Moradores da Maloca Grande**: reflexões sobre os indígenas no contexto urbano. Carmen Lúcia Silva Lima e Carlos Alberto Marinho Cirino (Orgs.). Boa Vista: Editora da UFRR, 2016.

CÂNCIO, R. N. de P. **Para além da aldeia e da escola**: um estudo decolonial de aquisição da Língua Portuguesa pelos indígenas Wai-wai da aldeia Mapuera, Amazônia brasileira. Belém, 2017. 275 f.

CANDAU, V; OLIVEIRA, L. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, abr, 2010.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 2ª Edição. São Paulo: Cortez, 1991.

COHN, C; DAL'BÓ, T. L. Ingresso de indígenas em cursos regulares nas universidades e desafios da interculturalidade: o caso da UFSCar. In: OLIVEIRA, L. A. A de. (Org.). A questão indígena na educação superior. **Cadernos do GEA**, n.10, jul.-dez. 2016.

CORACINI, M. J. R. F. **Um fazer persuasivo**: o discurso subjetivo da ciência. 2. ed. Campinas (SP): Pontes, 2007.

DAMÁZIO, E. da S. P. **Colonialidade e decolonialidade da (anthropos)logia jurídica: da uni-versalidade a pluri-versalidade epistêmica**. 2011. 295f. Tese (Doutorado em Direito) - Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2011.

DIAS, Leticia Otero. O feminismo decolonial de Maria Lugones. **8º ENEPED UFGD.5º EPEX –Encontro de Ensino Pesquisa e Extensão**. UEMS. Janeiro/2015.

ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento?. En libro: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** LANDER, Edgardo (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro, 2005. pp.133-168.

FAGUNDES, M. G. B. **Os Apinajé e os Projetos de Desenvolvimento Econômico durante o Regime Militar no Brasil.** Revista Memorare, Tubarão, v. 4, n. 3 esp. dossiê Marcas da Memória: direitos humanos, justiça de transição e anistia, p. 25-43 set./dez. 2017.

FAUSTINO, R. C; NOVAK, M. S. J; RODRIGUES, I. C. O acesso de mulheres indígenas à universidade: trajetórias de lutas, estudos e conquistas. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 12, n. 29, e0103, jan./abr. 2020.

FERNANDES, Florestan. Notas sobre a educação na sociedade tupinambá. In: FERNANDES, F. **A investigação etnológica no Brasil e outros ensaios.** Petrópolis: Vozes, 1975, pp. 33-83.

FREITAS, M. A. B de; TORRES, I. C. O movimento de mulheres indígenas em Roraima: o protagonismo feminismo na luta pelos seus direitos. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress** (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** Trad: Mathias Lambert. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2004.

GOMES, D. R. A busca pela escola diferenciada e o movimento pela educação escolar indígena Apinajé. **Articul. constr. saber.**, Goiânia, v.2, n.1, p. 482-494, 2017.

GOMES, R. et al. Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. pp. 185-221.

GRAUE, M. E; WALSH, J. D. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética.** Lisboa: Fundação Colouste Gulbenkian, 2003.

GRAY, D. E. **Pesquisa no mundo real.** 2. Ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GÜNTHER, H. **Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?** Psicologia: Teoria e Pesquisa, n. 22. p. 201-10, 2006.

LADEIRA, M. E. Desafios de uma política para a educação escolar indígena. **Revista de Estudos e Pesquisas**, FUNAI, Brasília, v.1, n.2, p.141-155, dez. 2004.

LÁZARO, A; MONTECHIARE, R. Universidade para indígenas? In: AMARAL, W. R. do; FRAGA, L; RODRIGUES, I. C. **Universidade para indígenas: a experiência do Rio de Janeiro:** FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2016.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUGONES, M. Colonialidade e gênero. **Tabula Rasa**. Bogotá. Nº 9: 73-101, jul-dez, 2007.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo decolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 22(3): 320, setembro-dezembro/2014.

LUGONES, M. **Subjetividad esclava, colonialidad de género, marginalidad y opresiones múltiples**. Pensando los feminismos en Bolivia: Serie Foros 2. 1ª ed. La Paz, Conexión Fondo de Emancipación, 2012, pp.129-140

LUCIANO, G. dos S. B. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MACEDO FILHO, R.; REGINO, F. A. **O empoderamento das mulheres do sertão**: uma experiência de associativismo e desenvolvimento rural. 10p., 2006. Disponível em <http://www.alasru.org/cdaldasru2006/01%20GT%20Renato%20Macedo%20Filho,%20Fabiane%20Alves%20Regino.pdf>. Acesso em 27 jun 2011.

MAIA, L. de O. Regulamento das Aldeias: da Missão ideal às experiências coloniais. Dossiê Religião e Religiosidade. **Outros Tempos**, volume 5, número 6, dezembro de 2008.

MARCONDES, N. A. V; BRISOLA, E. M. A. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**. São José dos Campos-SP-Brasil, v. 20, n. 35, jul. 2014.

MATOS, M. H. O. Mulheres no movimento indígena: do espaço de complementariedade ao lugar da especificidade. In: SACCHI, Â; GRAMKOW, M. M. (Orgs.). **Gênero e povos indígenas**: coletânea de textos produzidos para o "Fazendo Gênero 9" e para a "27ª Reunião Brasileira de Antropologia". Rio de Janeiro, Brasília: Museu do Índio/GIZ/FUNAI, 2012.

MAHER, T. et al. Formando índios como professores: uma nova política pública. In: GRUPIONE, L. D. B. (Org). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MELO, J. **Identidades fluidas**: ser e perceber-se como Baré (Aruak) na Manaus Contemporânea. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade de Brasília/UnB, Brasília/DF, 2009.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Dossiê: Literatura, língua e identidade, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, W. **La idea de América Latina**. La herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa, 2007.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2010.

- MORAES, M. C; VALENTE, J. A. **Como pesquisar em Educação a partir da Complexidade e da Transdisciplinaridade?.** São Paulo: Paulus, 2008.
- MOREIRA, A. F. B. Políticas de Currículo: repercussões nas práticas. In: SANTOS, L. L. de C. P. (Org.). **Convergências tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- MUBARAC SOBRINHO, R. S. **Vozes Infantis Indígenas:** as culturas da escola como elementos de (des)encontros com as culturas das crianças Sateré-Mawé. Manaus: Valer, 2014.
- MUNDURUKU, D. **Literatura Indígena e o tênue fio entre escrita e oralidade,** 2008. Disponível em: <https://www.revistapessoa.com/artigo/594/literatura-indigena-e-o-tenue-fio-entre-escrita-e-oralidade> Acesso em: 22 nov. 2020.
- MUSSI, V. P. L. **As estratégias de inserção dos índios Terena:** da aldeia ao espaço urbano (1990-2005). (Tese de Doutorado em História) - Assis: Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista, 2006.
- NASCIMENTO, A. C. et al. **Entender o Outro - A Criança Indígena e a Questão da Educação Infantil.** UCDB. GT - Educação de Crianças de 0 a 6 anos / n.07.
- NICOLESCU, B. **O manifesto da Transdisciplinaridade.** Tradução de Lucia Pereirade Souza. São Paulo: Editora Triom, 1999.
- NIMUENDAJÚ, Curt. **Os Apinayé.** Belém: Museu Paraense Emilio Goeldi, Belém, 1983.
- OLIVEIRA FILHO, J. P. de; ROCHA FREIRE, C. A. de. **A presença indígena na formação do Brasil.** [S.l.]: UNESCO, 2006.
- PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da pesquisa:** abordagem teórico-prática. Campinas: Papirus, 1996.
- PALADINO, M. Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior. **Práxis Educativa,** Ponta Grossa, v. 7, Número Especial, p. 175-195, dez. 2012.
- PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, 2005. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.
- ROCHA, R. P. **A Questão de Gênero na Etnologia Jê a partir de um estudo sobre os Apinajé.** Dissertação de Mestrado IFCH/UNICAMP. Campinas/SP, 2002.
- ROCHA, Welitânia de Oliveira. **O movimento das mulheres indígenas Apinajé:** tempo, política e chefia feminina. Brasília, 2019.

SACCHI, Â. **Violências e Mulheres Indígenas: justiça comunitária, eficácia das leis e agência Feminina**. São Paulo, Unesp, v. 10, n. 2, p. 62-74, julho-dezembro, 2014.

SACCHI, Â; GRAMKOW, M. M. (Orgs.). **Gênero e povos indígenas**: coletânea de textos produzidos para o "Fazendo Gênero 9" e para a "27ª Reunião Brasileira de Antropologia". Rio de Janeiro, Brasília: Museu do Índio/ GIZ /FUNAI, 2012.

SANT'ANA G. R. de. **A dinâmica do associativismo Terena no espaço urbano**. (Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais) - Marília: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2010.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal. **Novos Estudos**. CEBRAP. 71-94, 2007.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAQUET, M. A. **Abordagens e concepções de território**. 1ªEd. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SEGATO, R. L. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **E-cadernos CES** [Online], 18 | 2012, p. 106-131.

SPINDOLA, T; SANTOS, R. da S. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa(dora?). **Rev. esc. enferm.** USP vol.37 no.2 São Paulo, jun. 2003.

TORRES, I. C. (Org.). **Entrelaçamentos de gênero na Amazônia**: silenciamentos, família, corpo e outras intersecções. Manaus: Valer Editora, 2015.

TUZZO, S. A; BRAGA, C. F. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v. 4, n.5, p. 140-158, ago. 2016.

VERDUM, R. (org.) **Mulheres indígenas, direitos e políticas públicas**. Brasília: Inesc, 2008.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2006.

VIEIRA, C. M. N; NASCIMENTO, A. C; NASCIMENTO, M. C. O cotidiano das crianças indígenas no espaço da cidade: as percepções de professores indígenas. **Periferia**, v.7 n.1 jan-jun 2015.

WADE, P. Race in Latin America. In: POOLE, D. (ed.): **A Companion to Latin American Anthropology**. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2008, pp. 177-192.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya Yala, 2013.

WALSH, C. Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. **Reflexiones latinoamericanas**. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.