
EDUCAÇÃO SUPERIOR EM ETNODESENVOLVIMENTO, MOVIMENTOS INDÍGENAS E AGÊNCIA DA DIFERENÇA ÉTNICA EM ALTAMIRA/PA¹

Francilene de Aguiar Parente²

Resumo: O presente artigo discute a experiência do acesso de indígenas das etnias *Xypaia* e *Kuruaya* da região do Xingu ao curso de graduação em Etnodesenvolvimento, da Universidade Federal do Pará (UFPA) e possibilita instrumental teórico para as reafirmações identitárias em contexto considerado adverso e homogeneizante, valorizando as relações com os movimentos indígenas locais. A partir de relatos escritos e depoimentos, percebe-se o crescente acesso de povos indígenas ao ensino superior, via políticas afirmativas, notando-se maior número entre mulheres indígenas pertencentes às duas etnias mencionadas, permitindo a reinserção de membros mais jovens em movimentos indígenas organizados, bem como o estímulo destes à luta pelo prestígio de sua identidade, pela agência e reconhecimento de sua etnicidade.

Palavras-Chave: *Etnodesenvolvimento, Movimentos indígenas, Etnicidade, Agência.*

ABSTRACT: This article discusses the experience of indigenous of *Xypaia* and *Kuruaya* ethnicities of the Xingu region to undergraduate degree in Ethnodevelopment of the Federal University of Pará (UFPA) and allows theoretical tools for identity reassurance in a context considered adverse and homogenizing, valuing relations with local indigenous movements. From written accounts and testimonies, it's seen the growth of the indigenous community access to affirmative policies, noting a higher number of women belonging to the two already mentioned indigenous ethnic groups, what demonstrates a permission of the reintegration of younger members in organized indigenous movements and the stimulation of these to fight for the prestige of their identity, by the agency of their culture and for recognition of their ethnicity.

KEYWORDS: *Ethnodevelopment, Indigenous Movements, Ethnicity, Agency.*

¹ O artigo é resultado da tese de doutorado, em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGA) da Universidade Federal do Pará (UFPA).

² Professora de Antropologia do Curso de Etnodesenvolvimento vinculado à Faculdade de Etnodiversidade do Campus de Altamira da UFPA. Email: faparente@gmail.com



ISSN: 1982-3916

ITABAIANA: GEPIADDE, Ano 08, Volume 16 | jul./dez. de 2014

INTRODUÇÃO

O acesso a um curso como o de Etnodesenvolvimento provoca em qualquer um de seus discentes uma reflexão acerca de sua identidade. Assim acontece com os indígenas da região do Xingu que frequentam a Universidade Federal do Pará, onde o curso em questão estimula o pensamento, colocando teoria e prática em constante negociação e redefinição, tanto por parte da academia quanto das ações dos movimentos indígenas presentes. Atualmente, nota-se ainda a potencial atenção específica à região devido ao crescente foco sobre os indígenas da área por conta do empreendimento da Usina Hidroelétrica (UHE) de Belo Monte. O estudo foi feito entre os membros étnicos que vivem na área urbana do município de Altamira e acessaram o ensino superior via política de ação afirmativa foram e, a partir de seus relatos e também de documentação escrita, percebeu-se que: [1] indígenas de diferentes etnias do território Xingu têm acessado as políticas afirmativas, em maior número *Xypaia* e *Kuruaya* que vivem na cidade; [2] a grande maioria é mulher, corroborando o protagonismo feminino na luta dos movimentos indígenas no município; [3] a formação em nível superior, política por excelência, reinseriu os indígenas mais novos nos movimentos indígenas organizados, o que tem impulsionado a agência destes indígenas sobre suas culturas e identidades a fim de ter reconhecida a etnicidade dos povos *Xypaia* e *Kuruaya*, mobilizando-os à garantia de direitos étnicos diferenciados na cidade.

ISSN: 1982-3916

ITABAIANA: GEPIADDE, Ano 08, Volume 16 | jul./dez. de 2014



POLÍTICAS AFIRMATIVAS E ENSINO SUPERIOR NA UFPA

O grupo étnico discutido neste artigo corresponde à primeira turma do curso de Licenciatura e Bacharelado em Etnodesenvolvimento, criado em 2009³ e autorizado a funcionar no ano seguinte. Alocado no *Campus* Universitário de Altamira/UFPA – em resposta às demandas por educação superior dos movimentos indígenas⁴, tradicionais e sociais da região da Transamazônica/Xingu e Tocantins –, teve suas atividades de ensino iniciadas a partir do primeiro bimestre do ano de 2011, com uma turma de 45 discentes⁵, oriundos de povos indígenas, negros, agricultores familiares, quilombolas, ribeirinhos e pescadores⁶.

Dos nove indígenas que acessaram a política para o ingresso na primeira turma do curso, oito eram mulheres e um homem; cinco da etnia *Xypaia*, duas *Kuruaya*, um *Juruna* e uma *Araweté*. Deste total, uma indígena *Xypaia* evadiu-se por problemas pessoais e mais duas, das etnias *Xypaia* e *Araweté*, tiveram suas matrículas retidas no

³ Conforme Resolução n. 3861 de 22 de maio de 2009, pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), da Universidade Federal do Pará (UFPA).

⁴ Compreende-se o movimento no plural por conta da pluralidade de formas e demandas com as quais os povos indígenas se apresentam e falam em nome de seus coletivos étnicos.

⁵ Povos indígenas, das etnias *Xypaia*, *Juruna*, *Kuruaya* e *Araweté*; negras do movimento da cidade de Altamira; agricultores familiares dos municípios de Uruará, Medicilândia, Brasil Novo, Altamira/Asurini e Anapu; quilombolas e ribeirinha da região do Marajó; pescadora do município de Senador José Porfírio; todos no estado do Pará.

⁶ Em 2014, a segunda turma é aprovada, mas sem o preenchimento total das vagas em decorrência das mudanças no Processo Seletivo Especial (PSE), o que, para os envolvidos na construção e efetivação das políticas afirmativas e educação diferenciada na UFPA, não favoreceu o processo que se apresenta com dados extremamente positivos para a instituição.

sistema em decorrência de conceitos abaixo da média para aprovação⁷. Portanto, este artigo toma como base os relatos escritos e depoimentos de cinco indígenas das duas etnias que continuam na formação superior, concluída no primeiro semestre de 2015.

O direito de acesso ao ensino superior, em nível de graduação, é garantido aos povos indígenas, comunidades quilombolas e tradicionais, por meio da política afirmativa de reserva de vagas⁸ e turma especial⁹, projeto implantado a partir do ano de 2009¹⁰. Esta foi uma importante conquista dos movimentos indígenas, tradicionais e sociais em luta, que garantiram ainda o acesso à vaga via Processo Seletivo Especial (PSE), o que significa que os povos indígenas, comunidades quilombolas e tradicionais disputam entre si a seleção diferenciada para o preenchimento das vagas.

Por meio da experiência destes indígenas, busca-se responder aos seguintes questionamentos: quem são? Por que escolheram tal curso? Quais os impactos da

⁷ As indígenas retomaram a formação a partir do ano de 2014, com a segunda Turma Especial em Etnodesenvolvimento da UFPA.

⁸ A reserva de vagas compõe o programa de políticas afirmativas da instituição. Constitui-se da reserva de duas vagas em todos os cursos da UFPA exclusivamente para os povos indígenas, e agora a política também se destina aos quilombolas. Caso as vagas não sejam preenchidas, elas desaparecem do sistema para reabertura no próximo processo seletivo.

⁹ Trata-se da política afirmativa específica a cursos destinados exclusivamente a povos indígenas e tradicionais, como Etnodesenvolvimento e Educação do Campo, na UFPA.

¹⁰ As primeiras políticas de ação afirmativa na UFPA datam de 2005: (1) para cursos de graduação: destinou-se 50% das vagas de todos os cursos da instituição às cotas sociais, tendo por critério ser aluno de escolas públicas; dessas, 40% são para alunos que se auto identificam negros. A política, no entanto, foi implantada efetivamente em 2008; (2) o Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD) implantou o programa de política afirmativa, com cotas para pessoas com deficiência, negros e povos indígenas, com demanda apresentada apenas no ano de 2007, com a candidatura e aprovação de dois indígenas, por meio de Edital diferenciado. (BELTRÃO & CUNHA, 2011)

educação diferenciada em grupos que vivem em contextos sociais homogêneos? Também objetiva-se indicar que o tratamento adequado às especificidades étnicas proporciona condições para a reprodução/reelaboração da diferença, pois na medida em que as demandas específicas são atendidas em pedagogias e metodologias diferenciadas, elas podem contribuir tanto para revisar o *modus operandi* na(s) universidade(s), quanto das ações empreendidas nas mobilizações étnicas e sociais destes sujeitos e suas coletividades.

EDUCAÇÃO DIFERENCIADA EM ETNODESENVOLVIMENTO

O curso de Etnodesenvolvimento integra o conjunto de ações relativas às políticas afirmativas da UFPA, com vistas à formação educacional diferenciada em nível superior e ao fortalecimento étnico de sujeitos e coletivos diferenciados. Por educação diferenciada compreende-se a educação desenvolvida na interculturalidade de saberes indígenas/tradicionais e escolarizados ou “ciência moderna”, à luz do que fala Maria Barroso-Hoffmann (2005) quanto aos desafios da entrada de indígenas no ensino superior e as discussões levantadas a partir desse acesso. Apesar da discussão desta autora ter sido realizada há dez anos, ainda faz-se relevante, uma vez que trata, especificamente na questão indígena, de mais de 305 povos indígenas e 274 línguas, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2012). Pensar e realizar a educação diferenciada a partir de modelo previamente estabelecido, portanto, seria negar a diversidade étnica e a

autonomia¹¹ dos mais diferentes povos existentes no Brasil, que se diferem por grupo, assim como por gênero, idade, sexo, dentre outros marcadores sociais e étnicos.

Conhecer a diversidade, ser sensível e estar atualizado às discussões realizadas sobre os grupos, seus processos de educação e escolarização faz-se de extrema importância e lança o desafio que é construir uma proposta de educação que respeite as especificidades e as execute na prática. Não se pode afastar o objetivo de formar sujeitos sem perder de vista o elemento étnico, o que implica na manutenção das identidades coletivas, especialmente no curso que constituiu uma turma com sujeitos de diferentes pertencimentos. É isso que o “inter” da “culturalidade” indica: coexistência de lógicas que entram em relação ora na universidade, ora na comunidade, com as comunidades na universidade e a universidade nas comunidades.

O curso Etnodesenvolvimento foi construído pela demanda dos movimentos indígenas por acesso ao ensino superior na UFPA. Mas a promoção de uma política pública por meio de ação afirmativa requer entrada também diferenciada e essa foi e é uma das principais lutas travadas no seio da Universidade que se quer *una* e vai de encontro ao país plural da Constituição Federal de 1988 e mesmo do Plano de Desenvolvimento Institucional (UFPA/PDI 2011-2015).

Após muitos embates, a seleção diferenciada para a primeira turma contou com as etapas de inscrição dos candidatos via sítio eletrônico da instituição, com isenção da

¹¹Por autonomia indígena compreende-se o livre exercício de decisão e execução, a partir de suas próprias regras, para a organização da vida em comunidade; em outras palavras, segundo Luciano, significa “...o reconhecimento de autogoverno comunitário no âmbito de um Estado nacional” (2006: 94), sem que isso desobrigue Estado e governos da salvaguarda da cidadania diferenciada.

taxa de inscrição aos candidatos, e posterior entrega de documentos na secretaria dos *campi*¹². Os documentos foram as cópias de Carteira de Identidade (RG) e Cadastro de Pessoa Física (CPF), declaração de conclusão de Ensino Médio, juntamente com o histórico escolar, e a declaração de pertença. Era uma das primeiras etapas do processo seletivo, pois a homologação da inscrição tinha como requisito a análise destes documentos; no momento pesou especialmente a declaração de pertença, emitida por lideranças tradicionais ou políticas, que têm a autoridade para indicar etnicamente seus representantes ao certame, e instituições oficiais, que atuam especificamente com tais coletividades¹³.

Pensar seleção diferenciada não se resume ao PSE em si, a seleção tem de ser algo mais ampliado; envolve inclusive a escolha de quem fará parte da comissão de avaliação, momento político importante porque é quando os arranjos institucionais se estabelecem internamente e pode-se ter uma noção do “tom” a ser dado nas seleções.

Nesse sentido, a entrada e a permanência na Universidade são compreendidas como o acesso desses coletivos étnicos a instrumentos modernos de transformação econômica, política, cultural e social de grupos que sempre estiveram à margem dessa

¹² Frisa-se a seleção diferenciada para essa turma, pois o PSE sofreu alterações ao longo dos anos, com o intuito de objetivar a entrada dos diferentes, considerada subjetiva pelos gestores da instituição, como uma tentativa clara de universalizar também o PSE. Por sua vez, na tentativa de resistir a esse processo, diferentes ações têm sido empreendidas no sentido de marcar a oposição e fazer ouvir a voz e a experiência de quem faz a educação diferenciada, via política de ação afirmativa da UFPA. A cada tentativa institucional de retroceder às conquistas, os discentes e seus coletivos têm se apresentado e efetuado lutas no sentido de exigir da Universidade “olhar” condizente com a política plural e afirmativa das diferenças.

¹³ Na verdade, uma das atribuições da comissão [fiz parte da comissão de seleção] era avaliar o envolvimento político, mas não a identidade étnica, prerrogativa dos coletivos de pertença.

política pública em seu sentido pleno, com vistas à construção e promoção da autonomia de seus povos e comunidades. Mas, além disso, significa a garantia da cidadania a povos e comunidades que a tinham apenas em parte. Curso diferenciado, segundo palavras dos indígenas que estão no Etnodesenvolvimento, é “o respeito à nossa especificidade”, enquanto povos indígenas; é também o reconhecimento da etnicidade, por anos subsumida no modo de vida não-indígena, como moradores da área urbana do município de Altamira.

Assim, o curso se inscreve nas ações de garantia da dupla cidadania: indígena e brasileira, ou cidadania diferenciada, discutida por Luciano (2006), com vistas à superação do princípio da tutela no plano jurídico e a conquista da efetivação de políticas públicas, como a educação, aos povos indígenas. Isso permitiria ir além da noção restrita de cidadania, orientada para a homogeneização de sujeitos com culturas, tradições, valores, conhecimentos e ritos específicos, que para os povos indígenas significa inclusão, apropriação e participação sobre as discussões e decisões que os envolve.

Entender minimamente o que é o curso e suas relações com os coletivos étnicos público dessa política educacional, é fundamental para que se amplie o olhar e não se enxergue esses cursos como apenas mais uma etapa de escolarização na vida destes sujeitos, porque fazem parte da vida deles. Baseado na metodologia da alternância, o curso foi pensado como educação diferenciada e para público que diversificasse etnicamente a instituição, mas acima de tudo com vistas a trazer à tona a discussão sobre a diversidade com a presença dos que são tidos e tratados como diferentes pelos demais e não somente pelos que se constituíram porta vozes dos grupos, numa proposta de

educação baseada no respeito às diferenças socioculturais de povos e comunidades tradicionais diversas, em acordo à proposta original, pensada a partir das experiências de agricultores da França que consideravam a escolarização de seus filhos inadequada para a realidade em que viviam no campo¹⁴.

Opta-se pelo uso da categoria pedagogia da alternância não somente por questões metodológicas, muito embora esta seja uma das principais discussões ensejadas, mas pelo fato de que ela força, de alguma maneira, a mudança de postura teórica, política e educacional para o respeito às diferenças. É muito mais que uma ferramenta, é uma mudança de olhar por parte de todos os envolvidos no processo de formação, incluindo profissionais, currículo, metodologia de ensino-aprendizagem e material didático, que marcam a educação diferenciada (CORDEIRO, REIS & HAGE, 2011).

Com base nessa pedagogia, a educação em Etnodesenvolvimento objetiva instrumentalizar os povos e comunidades etnicamente diferenciadas para contribuir na e para a construção dos projetos de futuro de seus povos, considerando as demandas presentes. Para isso, o educando passa pela formação nos seguintes núcleos temáticos: Sistemas de Saúde; Educação; Direitos Humanos; Sociedade e Meio Ambiente; Identidades, Nação e Território; Linguagens Étnicas; Desenvolvimento e Sustentabilidade; e Atividades Complementares, para construir compreensão relativa sobre o que os cerca enquanto coletivos étnicos, a partir do regime de alternância, com momentos presenciais, chamados Tempo Universidade (TU) nos meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto, e

¹⁴ Para maiores esclarecimentos sobre o assunto, consultar Ribeiro (2008); Cordeiro, Reis & Hage (2011); Teixeira, Bernartt e Trindade (2008).

momentos nas comunidades, o Tempo Comunidade (TC), nos período de março a junho e setembro a dezembro.

Entretanto, outro desafio que salta aos olhos é, justamente, como aplicar experiência, consolidada no Brasil e na região paraense entre os agricultores, com os povos indígenas em processo de reafirmação política e vivendo na cidade? Na verdade, é a experiência destes indígenas que se traz à tona para dar conta de como a escola/universidade, pensada a partir da pedagogia da alternância, pode colaborar no processo político de construções identitárias.

REAFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICA EM ÁREA URBANA

Durante as entrevistas para o certame e, posteriormente, nas salas de aula, durante as apresentações ou em outras atividades desenvolvidas, escritas ou orais, a afirmação da identidade étnica quase sempre se fazia a partir de dois elementos para se afirmar descendente indígena: *memória e sangue*.

Na *memória*, ativavam-se as experiências de vida em aldeia como uma vida tranquila, em completa harmonia com a natureza, numa associação quase natural com o meio que os cercava, 'quebrada' pelas fugas empreendidas por desavenças intraétnicas ou interétnicas, esta última em duas linhas de ação: ataques de algumas etnias indígenas, apontadas como causadoras da saída dos povos *Xypaia* e *Kuruaya* das matas, em geral a

referência era aos grupos *Kayapó*, e as investidas de não-indígenas para a expropriação daqueles de seus territórios¹⁵.

Em ambas as situações, a mata é representada, por indígenas e não-indígenas, como indicativo de “pureza”, como podemos observar nos relatos de Cauê¹⁶ (2010) “[a] aldeia era localizada no interior da mata, onde viviam da caça, pesca, dos frutos da terra, e também de seus plantios...” e Maíra (2010) “[o] povo Xipaia é uma tribo indígena que viveu às margens do rio Iriri até praticamente meados do século XIX. Até então era um povo aldeado que vivia da coleta de tudo que a natureza oferecia¹⁷. A saída da mata e a localização nas beiras dos rios, por sua vez, segundo eles, facilitou o contato destes com os não-indígenas e aproximou os indígenas *Xypaia* e *Kuruaya* do “mundo dos brancos”, seja este o local físico, seja o modo de vida.

O contato, entretanto, é registrado desde antes do século XVII, conforme registros de naturalistas, viajantes e missionários que estiveram na região durante esse período e indicaram a “presença” não-indígena entre os *Xypaia* e os *Kuruaya* na língua

¹⁵ Importante reiterar que a memória ativada nas entrevistas e nas atividades desenvolvidas em sala de aula correspondia à memória herdada ou vivida por tabela, como discute Michel Pollak (1992), de seus pais ou avós, o que dependia das situações vivenciadas por cada grupo familiar de indígenas/discendentes, já que investigações realizadas pela autora do presente artigo posteriormente indicam que a vinda para a cidade foi marcada por essas situações. Assim, um grupo acionou as memórias de seus pais, em geral estavam os indígenas/discendentes na faixa etária acima dos 35 anos; e outro grupo, abaixo desta faixa etária, cujas mães nasceram e/ou cresceram na cidade, trouxe as memórias de suas avós.

¹⁶ A maior parte dos trechos utilizados no texto foi retirada da prova escrita de português do Processo Seletivo Especial para Povos Indígenas (PSE Indígena/UFPA), realizado no ano de 2010. Mesmo constituindo-se documentos disponíveis à pesquisa, as provas não são identificadas (apenas no momento de aferir conceitos). Para preservar o sigilo e dar fluência à narrativa, optei por utilizar nomes fictícios para identificar os relatos.

¹⁷ Por se tratar de parte da narrativa indígena escrita, preservo a grafia dos nomes étnicos utilizadas pelos indígenas.

portuguesa falada, nas roupas vestidas, nos batismos ou casamentos sacramentados (Adalberto da Prússia, [1842]1977; Coudreau, [1896]1977; Kräutler, 1979). Assim como na utilização da mão de obra indígena para a coleta da seringa ou da castanha, ou a caça e comercialização da pele de gatos, muito desenvolvida na região do Xingu; ou como remadores, atividade realizada com excelência por indígenas *Juruna*, *Xypaia* e *Kuruaya*, segundo relatos dos que utilizaram esse serviço, como Adalberto da Prússia ([1842]1977), Coudreau ([1896]1977), Kräutler (1979), e outros autores que escreveram sobre os empreendimentos coloniais e as ações indígenas na região, como Souza & Cardozo (2008). Entre naturalistas, viajantes e missionários era consenso o registro da pretensa extinção dos povos *Xypaia* e *Kuruaya*, existindo apenas alguns remanescentes que se dedicavam à prestação desses serviços.

O casamento interétnico entre indígenas e não-indígenas é um dos motivos apresentados pelos indígenas com quem se dialoga na pesquisa para o deslocamento para a cidade. Segundo relatos coletados posteriormente, com os pais dos indígenas que acionaram a política afirmativa, na medida em que o matrimônio com não-indígenas trazem alguns valores que serão compreendidos de forma positiva pelo casal, como é o caso da importância dada à educação escolar pela indígena Odete Curuaia, que veio para a sede do município de Altamira para que os filhos pudessem ter acesso à escolarização. Outros apontam, além da educação, a busca por trabalho e assistência à saúde.

Entretanto, não se pode perder de vista que o acesso à educação pelos filhos destes indígenas também era percebido pelos mesmos, especialmente as mulheres, como uma estratégia do parceiro não-indígena para apagar ou fazê-los esquecer a etnicidade ou

a indianidade, como mencionam, até o momento era vista de maneira negativa. Porém, as indígenas ressaltam que reconheciam a importância da escolarização e, por isso, concordavam com a vinda. É dessa forma que muitas delas explicam a chegada à cidade para morar, pois o trânsito pela mesma para a compra de mantimentos ou para passear nas casas dos parentes que moravam na cidade ou para tratamento de saúde era comum entre eles.

Como visto, é por meio da *memória* que trazem à tona os eventos que marcam e justificam a presença dos indígenas na cidade, mas também possibilita reavivar as relações travadas e as estratégias de resistência efetivadas ao longo dos processos de homogeneização realizados nas diferentes situações sociais a que estiveram submetidos no decorrer de séculos de expropriação, em nome do progresso e da civilização.

O *sangue* opera como o marcador biológico/material da etnicidade entre os indígenas que vivem na cidade. É por meio da indicação das redes de parentesco consanguíneas, que se reconhece as identidades étnicas ativadas entre esses indígenas. Nesse sentido, o *sangue* é o elemento construído social e culturalmente pelos grupos para organizar, unificar e legitimar politicamente suas lutas pelo reconhecimento da etnicidade (ALONSO, 1999).

Se, por um lado, o *sangue* associa a imagem indígena ao natural/natureza e, portanto, destituído de cultura, como visto anteriormente; por outro, o *sangue* não carrega consigo unicamente o aspecto natural/biológico. A consanguinidade, independente do grau de parentesco, permite a convivência com os indígenas mais velhos e o compartilhamento das *memórias* sobre as histórias de luta dos sujeitos em relação

social, o que é tomado por eles como importante para o processo de reconhecimento coletivo (ALONSO, 1999). Mas, apesar da importância, *memória* e *sangue* não se sustentam sozinhos nas narrativas destes indígenas.

Para compreender a organização dos *Xypaia* e *Kuruaya* que estão na cidade hoje e os elementos acionados para a reafirmação da etnicidade se faz necessário uma volta ao passado, pois a cultura é construída em relação às experiências vividas ou vividas por tabela individual e/ou coletivamente (POLLAK, 1992; HALBWACHS, 1990), e a cultura, a partir da leitura de Barth (2000), tem de ser pensada como resultado das situações de conflito e interdependência vividas ao longo do tempo; portanto, o *sangue*, para além de elemento biológico, é também objeto de construção cultural por estes grupos na medida em que simboliza a materialização da luta travada ao longo de séculos por seus coletivos em busca de sobrevivência. Assim, *memória* e *sangue* estão imbuídos do sentido do ser indígena na cidade.

Se, num primeiro momento, se afirmar indígena implicava passar por dolorosas situações de confronto com o estereótipo construído sobre eles, conforme demonstram os relatos dos indígenas/discentes ao lembrar e falar de suas experiências de escolarização não diferenciada na educação básica, tendo no silêncio acerca da etnicidade a estratégia de permanência na escola; num outro, quando têm o direito à educação diferenciada garantida pelo Estado, a partir das lutas empreendidas pelos movimentos indígenas por educação superior, a afirmação da identidade indígena passa a ocorrer de modo mais evidente, porque "...[h]á dez anos atrás, não éramos reconhecidos e hoje evoluímos, mas muito não, 'somos tão humilhados'..." (Relato de Suyá, 2010).

Nestes termos, a manipulação da identidade, em hipótese alguma, pode ser entendida como algo negativo, mas como uma estratégia de resistência a políticas universalistas do Estado brasileiro, como no caso da experiência de educação básica vivida pelos interlocutores do presente trabalho, e de uma sociedade que se quer igual sem respeitar as diferenças (SANTOS, 2004).

No entanto, a luta não se encerra com a garantia da entrada na Universidade no curso diferenciado em Etnodesenvolvimento; outras lutas são travadas no sentido de imprimir uma forma diferenciada de fazer educação, assim como o aprimoramento das ações dos movimentos indígenas locais, a partir da agência destes sujeitos e seus coletivos.

ETNODESENVOLVIMENTO E MOBILIZAÇÕES INDÍGENAS NO CONTEXTO DA UH DE BELO MONTE

Muito embora o curso não tenha sido pensado necessariamente em relação ao que se vive hoje no município de Altamira, com a implantação da Usina Hidroelétrica (UHE) de Belo Monte, não há como negar que está formando, em nível superior, lideranças da região, sujeitos emblemáticos na luta pela mitigação dos impactos de Belo Monte e que tem se utilizado dos instrumentais trabalhados na Universidade para garantir seus direitos.

Entretanto, é importante mencionar alguns elementos específicos dos movimentos indígenas no contexto local. À época da inscrição ao certame, os únicos

indígenas que estavam aptos¹⁸ à participação no PSE eram os indígenas que moravam na área urbana do município, que, apesar de todos os problemas durante a escolarização, haviam concluído o ensino médio. Os indígenas que viviam nas aldeias estavam em processo de formação no curso de magistério indígena, promovido pelo governo do Estado¹⁹.

Em 2009, houve intensa mobilização por parte das duas associações indígenas na área urbana de Altamira que congregavam os indígenas *Xypaia*, *Kuruaya* e diversas outras etnias indígenas que se encontravam na cidade: a Associação dos Indígenas Moradores de Altamira (AIMA) e a *Kirinapãn*²⁰, no sentido de buscar informações e dialogar com associados e não-associados, mostrando a importância do momento histórico para os indígenas, que finalmente tiveram suas demandas por ensino superior e público atendidas.

No entanto, seja pelo fato de não estarem aptos, seja por terem feito outras escolhas, nenhuma das lideranças das duas associações se inscreveu para participar da seleção diferenciada. Foram aprovados no certame quatro indígenas da primeira associação e cinco da segunda. Com exceção de uma das indígenas/discentes que tinha larga experiência na luta por educação diferenciada, os demais se encontravam num processo de reafirmação muito evidente e que não pode ser desconsiderado na educação diferenciada.

¹⁸ Leia-se, haviam concluído o ensino médio.

¹⁹ O curso foi concluído em dezembro de 2013.

²⁰ No ano de 2012, outra associação indígena é criada: a Inkuri, que congrega outros grupos indígenas na cidade.

Quando se fala em reafirmação, é preciso deixar claro, não se trata de sujeitos que não se afirmavam indígenas; pelo contrário, afirmavam-se indígenas, mas de forma muito tímida, como se pedissem licença para se identificarem etnicamente. E tinham o reconhecimento de suas comunidades, evidenciado por meio da declaração de pertença emitida pelas associações, documento obrigatório à inscrição ao PSE.

Frisa-se que, em um momento extremamente difícil em termos de visibilidade política e reconhecimento por parte da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que, apesar de “reconhecer” os indígenas que vivem na cidade, até aquele momento não tinha nenhuma ação de atendimento a esses grupos, emitir a declaração para a participação ao PSE da UFPA, instituição de ensino superior que representa o Estado brasileiro, foi uma importante conquista por parte dos movimentos indígenas e de reconhecimento de sua autoridade.

O exemplo de Altamira é importante para a compreensão mais ampliada dos movimentos indígenas, definido por Luciano como “...um conjunto de ações e estratégias... em defesa de seus direitos e interesses coletivos...” (2006, p. 58), por isso escrito no plural. A discussão é vanguardista no sentido de pensar seus espaços para além da organização ou aldeia, na medida em que as ações dos *indígenas em movimento* coadunam-se aos objetivos e interesses comuns “...das pessoas, das comunidades e das organizações que participam e sustentam a existência do movimento indígena...” (LUCIANO, 2006, p. 58)

O que, num primeiro olhar, poderia ser compreendido como subjetividades reafirmando-se etnicamente, à luz da discussão realizada por Luciano (2006) sobre

movimentos indígenas e de Ortner (2007) sobre subjetividade e cultura, a partir das discussões de Clifford Geertz e Max Weber, assim como das mobilizações ocorridas em Altamira, vê-se o quanto os sujeitos estavam aliançados com os coletivos indígenas, organizados ou não, com vistas à conquista de uma das agendas comuns de luta: acesso à educação.

Nesse sentido, a homologação da inscrição constituiu momento ímpar para os povos: promoveu a valorização das experiências e conhecimentos indígenas para a socialização durante a prova escrita e entrevista, onde os candidatos narraram as histórias de seus grupos de pertença. Restituir aos indígenas o lugar de atores históricos e agentes no registro de suas próprias vivências na prova escrita sempre foi mencionado como positivo pelos indígenas que participaram do certame, porque foi a primeira vez que as histórias contadas pelos mais velhos passaram a “ter sentido”, enquanto coletivos étnicos, o que significa que a valorização das experiências indígenas pode contribuir na reafirmação das identidades entre os indígenas que vivem em contextos urbanos; por outro, foi a oportunidade que muitos tiveram de conhecer e se associar nas organizações que lhes representam formalmente.

A aprovação no certame foi outro momento de conquista e reconhecimento duplamente importante: [1] por causa do reconhecimento da identidade étnica e capacidade indígena à educação escolar, em contraposição às imagens preconceituosamente construídas ao longo de séculos pela sociedade não-indígena; e [2] o acesso à educação diferenciada em nível superior, pela UFPA. Com isso, compromissos foram firmados entre os indígenas e suas organizações coletivas, porque a conquista da

vaga na Universidade por determinados sujeitos não pode ser pensada apenas como resultado da agência subjetiva: representa os interesses coletivos e objetivos comuns dos indígenas, no contexto local, regional e nacional, como no caso em análise.

No curso, o grande desafio era desenvolver atividades que promovessem a reflexão e a discussão teórica acerca das situações vivenciadas pelos indígenas/discentes ao longo de suas trajetórias e a valorização das culturas e identidades étnicas. Observa-se que a partir das atividades propostas, as lembranças individuais reconstituíam experiências coletivas de diferentes sujeitos (POLLAK, 1992) que até então se viam no máximo como grupo familiar, *descendente* de indígenas, como fica evidente na fala de Ana Paula, indígena Xyipaia: “...eu sempre fazia isso com minha avó, mas não sabia que isso era indígena, porque a gente era descendente...”.

A proposição da aproximação dos nove indígenas em trabalhos foi uma estratégia bastante interessante de fortalecimento da identidade coletiva, mesmo que por ventura surgissem desavenças entre eles, também teve o papel pedagógico de fomentar a discussão e a dissolução de conflitos, além do debate acerca dos problemas que lhes infringiam enquanto grupo; assim como o incentivo a pensar a situação de indígenas morando na cidade e as estratégias de viver a etnicidade em contexto universalista e homogeneizante.

Em todos os momentos, as associações surgiam como espaços privilegiados de vida coletiva e foram os lugares escolhidos pelos indígenas/discentes para a realização das atividades do TC, durante o curso. Nesses momentos, contava-se com a presença das

indígenas mais velhas dos grupos, consideradas as mantenedoras das *memórias* acerca das histórias que os cercavam.

Os encontros nas associações eram sempre espaços de diálogo, com a participação de crianças, jovens, adultos e idosos; espaço para se pintar e dançar; apresentarem-se com as roupas de festa; comer; falar a língua materna, ou o pouco que lembravam, como disse certa vez a indígena Izabel Xipaia, por conta do longo tempo em que foram impedidas pelos *crístãos*²¹ de se comunicarem na língua materna, o que as fez “esquecer” da língua, lembrando-se apenas de algumas palavras, daí também a importância dos momentos coletivos com a presença de todos estes personagens.

A valorização das relações com os movimentos indígenas locais colocou teoria e prática em constante negociação e redefinição, pois o momento era importante para eles, mas também o era para a Universidade que experimentava por meio do corpo docente do Curso, que acompanhava as atividades, a *práxis*, especialmente entre coletivo étnico marginalizado na sociedade não-indígena.

Era o momento de mostrar modos de vida que não haviam se apagado na pretensa homogeneização sofrida por estes grupos, que acionavam a todo instante o instrumental científico, por meio dos vestígios arqueológicos, as ferramentas jurídicas ou antropológicas para socializar com seus grupos os conhecimentos aprendidos na Universidade, numa troca extremamente rica de conhecimentos.

²¹ Categoria utilizada pelos indígenas mais velhos entrevistados para se referir aos sujeitos com quem entraram em contato, fazendo alusão à religião dos que os colonizaram.

A partir da ação do curso, houve maior aproximação e articulação destes indígenas nas mobilizações, como a participação nos eventos realizados pelas organizações, maior atuação nas discussões, assumindo inclusive cargos nas associações e em outros espaços de agência, como secretaria municipal de educação e Câmaras Técnicas do Projeto de Desenvolvimento Regional Sustentável do Xingu (PDRS Xingu), que objetiva discutir o apoio às políticas públicas para a região impactada por Belo Monte.

Porém, isso não ocorreu da mesma forma com todos os indígenas/discentes. É preciso respeitar o tempo de cada um, assim como os objetivos que os motivam à luta; independente de serem individuais ou coletivos compartilha-se da opinião de Oliveira (2006), em análise sobre a questão negra, que a presença qualificada em determinados lugares, além da garantia de direitos e cidadania, fomentará o debate acerca da pertença étnica.

É importante não esquecer que, segundo a fala da liderança indígena Maria Xipaia, "...a presença dos indígenas na Universidade é a nossa esperança de continuidade..." na luta, na proposição de demandas que venham fortalecer as coletividades étnicas, os seus projetos de futuro, especialmente em se tratando de grupos que vivem na cidade, onde a educação escolar instrumentaliza para a projeção individual, mas também para a ação coletiva frente ao Estado, como a experiência discutida aqui demonstra.

DOS PRETENSOS FINS ANUNCIADOS À AGÊNCIA DE *XYPAlA* E *KURUAYAlA*

O anúncio da extinção destes povos indígenas, em decorrência do processo de desterritorialização, aniquilamento cultural (com a percepção de cultura a partir de elementos estanques e identidades passíveis de perda) para a integração e posterior assimilação aos não-indígenas, na verdade mostrou as possibilidades de resistência e agência de povos indígenas que se ressignificam em meio a contexto social adverso, "...[e]sse povo que há décadas está em extinção, devido os graves problemas que lhes foram causados, ainda está vivo... uniu-se aos demais indígenas para reivindicarem os seus direitos e viverem dignamente, obtendo o apoio do governo federal" (Relato de Teró, 2010).

Nesse sentido, a educação escolar que anteriormente servia a interesses nefastos aos povos indígenas, hoje, como educação diferenciada em Etnodesenvolvimento, por exemplo, possibilita espaço de reafirmação de identidades coletivas a partir das discussões teóricas em relação às subjetividades, experiências e culturas (ou lidas em ordem inversa) de diferentes sujeitos e coletivos étnicos, tem "forçado as portas" da instituição de ensino superior e construído espaços de discussão da diversidade étnica e cultural com a presença dos sujeitos históricos que continuam a fazer história a partir da Universidade, redefinindo o papel da escolarização ou recolocando-a no lugar do qual nunca deveria ter saído, como promotora da autonomia.

Tudo isso tem impulsionado ainda mais a agência destes indígenas sobre suas culturas e identidades a fim de ter reconhecida a etnicidade dos povos *Xypaia* e *Kuruaya* que vivem na cidade e, como contrapartida, contribui para a construção e efetivação da

educação diferenciada, com vistas à proposição de projetos de futuro e autonomia dos grupos etnicamente diferenciados.

REFERÊNCIAS

- ADALBERTO, Enrico G. **Brasil: Amazonas – Xingu**. Belo Horizonte: Itatiaia, [1842]1977.
- ALONSO, Sara. A Disputa pelo Sangue: reflexões a constituição da identidade e “unidade Tembé”. In **Novos Cadernos NAEA**, v. 2, nº 2, dezembro de 1999, p. 33-56.
- BARROSO-HOFFMANN, Maria. Direitos Culturais Diferenciados, Ações Afirmativas e Etnodesenvolvimento: algumas questões em torno do debate sobre ensino superior para os povos indígenas no Brasil. In **Simpósio Antropologia Aplicada y Políticas Públicas/1º Congresso Latinoamericano de Antropologia (ALA)**, julho de 2005. Disponível em http://www.laced.mn.ufrj.br/textos_online.htm. Acesso em capturado em 06 nov. 2008.
- BARTH, Fredrik. A análise da cultura nas sociedades complexas. In: LASK, Tomke (Org.). **O Guru, o Iniciador e Outras Variações Antropológicas**. Tradução de John Cunha Comeford. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000, p. 107-139.
- BELTRÃO, Jane Felipe & Cunha, Mainá Jailson Sampaio. 2011. Resposta à Diversidade: Políticas Afirmativas para Povos Tradicionais, a experiência da Universidade Federal do Pará. In **Espaço Ameríndio**, v. 5, nº 3, p 10-38.
- CORDEIRO, Georgina N. K.; REIS, Neila da Silva; HAGE, Salomão Mufarrej. Pedagogia da alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. In **Em Aberto**, Brasília, v. 24, nº 85, abril de 2011, p. 115-125.

COUDREAU, Henri. **Viagem ao Xingu**. (Reconquista do Brasil) Belo Horizonte: Editora Itatiaia/São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, [1896]1977.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais LTDA (Edições Vértice), 1990.

KRÄUTLER, Eurico. **A Moringa Quebrada**. Curitiba: Edições Rosário, 1979.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Os indígenas no Censo Demográfico 2010**: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro, 2012.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **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. Disponível em <http://www.laced.mn.ufrj.br/trilhas/>. Acesso em 15 set. 2009.

OLIVEIRA, Luís R. Cardoso de. Racismo, direitos e cidadania. In **Série Antropologia**, nº 346. Disponível em <http://www.unb.br/ics/dan/Serie346empdf.pdf> Acesso em: 20 fev. 2006.

ORTNER, Sherry B. Subjetividade e Crítica Cultural. In: **Horizontes Antropológicos**, ano 13, nº 28, jul./dez. 2007, p. 375-405.

POLLAK, Michel. Memória e Identidade Social. In **Estudos Históricos**, v. 5, nº 10, 1992, p. 200-212.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. In: **Educação e Pesquisa**, v. 34, nº 1, 2008, p. 27- 45.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

SOUZA, César Martins de & CARDOZO, Alírio (Orgs.). **Histórias do Xingu: fronteiras, espaços e territorialidades (séculos XVII-XXI)**. Belém: EDUFPA, 2008.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. Estudos sobre pedagogia da alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. In **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, mai./ago. 2008, p. 227-242.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. 2011-2015. *Plano de Desenvolvimento Institucional*. Belém: Universidade Federal do Pará.

(Recebido em junho e aprovado em novembro de 2014)