



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
CÂMPUS DE MIRACEMA DO TOCANTINS**

HANNA BRITO HOLANDA SOARES

**OS AKWÊ-XERENTE: UMA ANÁLISE SOBRE O INGRESSO E A PERMANÊNCIA
NO ENSINO SUPERIOR**

Miracema do Tocantins, TO

2022

Hanna Brito Holanda Soares

Os Akwẽ-Xerente: uma análise sobre o ingresso e a permanência no Ensino Superior

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, da Universidade Federal do Tocantins, para a obtenção do grau de mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosemary Negreiros de Araújo.

Miracema do Tocantins, TO

2022

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

S676a Soares, Hanna Brito Holanda.

Os Akwẽ-Xerente: uma análise sobre o ingresso e a permanência no Ensino Superior. / Hanna Brito Holanda Soares. – Miracema, TO, 2022.
98 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Miracema - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Serviço Social, 2022.

Orientadora : Rosemary Negreiros de Araújo

1. Akwẽ-Xerente. 2. Ensino Superior. 3. Ingresso. 4. Permanência. I. Título

CDD 360

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).

HANNA BRITO HOLANDA SOARES

OS AKWĒ-XERENTE: UMA ANÁLISE SOBRE O INGRESSO E A PERMANÊNCIA NO
ENSINO SUPERIOR

Dissertação apresentada pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, foi avaliada para obtenção do título de Mestra em Serviço Social, e aprovada em sua forma final pela Orientadora e pela Banca Examinadora.

Data de Aprovação ____/____/____

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Rosemary Negreiros de Araújo, Orientadora – UFT.

Prof.^a Dr.^a Maria Helena Cariaga Silva, Examinadora – UFT.

Prof.^a Dr.^a Reijane Pinheiro da Silva, Examinadora – UFT.

À Maria, minha filha;
À painho e mãinha;
À Ivaldo Júnior, meu amor;
Aos Akwẽ-Xerente.

AGRADECIMENTO

Primeiramente a Deus, por, através da fé, ser sustento em meio à aflição A Maria e seu olhar que, por muitas vezes foi minha calma e é sempre minha motivação. A mãe Maria do Socorro, minha força e coragem, de onde veio minha determinação. A paião Marciano, a quem puxei minha personalidade curiosa, inquieta, observadora e desbravadora. Ao meu companheiro de vida, meu amor, meu maior incentivador Ivaldo Júnior. Aos meus irmãos Lyara e Raphael, meus companheiros de aventuras e desventuras. A minha cunhada Alice, por ser inspiração. A minha sogra, Dona Nila, meu sogro Ivaldo e minhas cunhadas Sara, Carla, Cláudia que me deram todo suporte nos momentos definitivos (obrigada por todo amor por minha filha). A Tia Penha e Tia Celma, que me trouxeram para o Tocantins e me deram suporte emocional, financeiro, me possibilitaram enriquecer meus conhecimentos. Aos meus sobrinhos Leon, Saul, Davi, Nicolas, Enzo, Cecília e Theo que foram alegrias em meus dias de correria. Aos meus avós amados *in memoriam*: Vovó Leó, Vovô Zé Nilton, Vovó Lindalva e Vovô Zé Conrado, vocês são minha maior saudade. A Antonia Dias (Digiinha), amiga, companheira, irmã, braço direito e esquerdo. Aos *Akwẽ-Xerente*, fios condutores dessa pesquisa, base principal, afinal, sem eles isso aqui não existiria (obrigada por me presentarem com as riquezas de suas sabedorias). A minha orientadora Professora Rosemary Araújo, pela parceria, compreensão, zelo, paciência e todas as suas contribuições e seu conhecimento. Aos Professores: Professora Reijane Pinheiro da Silva, Professor Odair Giralдин, Professora Maria Helena Cariaga, Professor Odilon de Moraes, Professora Joana, e os demais que compartilharam comigo acervos teóricos que enriqueceram meu escrito. Ao meu colega de curso Marcos por sua atenção e parceria e por sempre estar disposto a sanar dúvidas. A Bárbara, pela leitura e revisão do escrito. Desejo a vocês que todos os caminhos se abram para que possam alcançar seus anseios.

Não mexe comigo que eu não ando só

Eu não ando só, que eu não ando só

Não mexe não

[...]

Eu tenho zumbi, besouro o chefe dos tupis

Sou tupinambá, tenho erês, caboclo boiadeiro

Mãos de cura, morubichabas, cocares, arco-íris

Zarabatanas, curarês, flechas e altares

[...]

E em meu coração Maria acende sua luz

E me aponta o caminho¹.

¹ BETHÂNIA, Maria. PINHEIRO, Paulo César. Carta de amor. Ceará: Biscoito Fino – Viva Rio: 2013 (duração 5 min: 40 segs.).

RESUMO

No Brasil, os povos indígenas foram negligenciados, silenciados e desvalorizados, tendo sua cultura, seus hábitos e suas tradições esquecidos, a fim de impor uma cultura civilizatória, colonizadora e de mentalidade racista que persiste até os dias atuais. Nesse segmento, esta dissertação tem por objetivo principal mapear possibilidades, expectativas e as dificuldades dos *Akwẽ-Xerente* no ingresso e na permanência na Universidade Federal do Tocantins – UFT, câmpus Miracema do Tocantins. Para o desenvolvimento do estudo foram feitos levantamentos sobre: as práticas escravistas e genocidas ocorrentes no período colonial, práticas que compõem a gênese educacional brasileira, sobre a criação do estado do Tocantins, desenvolvendo uma breve apresentação de quem são os *Akwẽ-Xerente*, centrando em características da educação tradicional *Akwẽ*, que atualmente tem tomado novos rumos sob a ótica do ingresso e da permanência no curso superior, sendo essa uma opção de resistência, manutenção e reafirmação cultural. O presente trabalho levanta questões a respeito do desinteresse e as visões equivocadas e preconceituosas por parte da população sobre a cultura dos indígenas *Akwẽ* (manifestações e ritos diversos), discute sobre o campo do Serviço Social e a sua atuação com relação à defesa da sobrevivência da cultura e dos costumes dos povos indígenas e por fim apresenta e desenvolve questionamentos sobre as políticas de ações afirmativas voltadas para a permanência dos alunos indígenas nas universidades, mais precisamente na UFT e a percepção dos alunos indígenas acerca do funcionamento dessas políticas e sobre suas vivências na universidade. O método utilizado foi o qualitativo, de levantamento bibliográfico, documental e de pesquisa de campo através de uma observação participante, entrevistas e diálogos com os *Akwẽ*, reunindo relatos de experiências de acadêmicos indígenas da UFT. Após a coleta e a discussão dos dados obtidos, concluiu-se que a formação indígena sempre sofreu e ainda sofre deficiência cultural na educação escolar e superior e que os espaços acadêmicos, apesar de serem compostos por estudantes indígenas, ainda são espaços com trechos colonizadores que necessitam de revisões quando se trata das formas de acolhimentos, representatividades, metodologias e demais condições, como a conscientização da necessidade de analisar as questões educacionais indígenas sob um viés histórico e crítico, sensível para ouvir, aprender e reconhecer a desinformação que nos cerca sobre esses povos.

Palavras-chave: *Akwẽ-Xerente*. Ensino Superior. Ações Afirmativas. Ingresso. Permanência.

ABSTRACT

In Brazil, indigenous peoples were neglected, silenced and devalued, with their culture, habits and traditions forgotten, in order to impose a civilizational, colonizing and racist culture that persists to this day. In this segment, this dissertation has as main objective to map possibilities, expectations and difficulties of the *Akwẽ-Xerente* in the entry and permanence in the Federal University of Tocantins - UFT, campus Miracema do Tocantins. For the development of the study, surveys were made on: the slave and genocidal practices that have a result in the colonial period, practices that make up the Brazilian educational genesis, on the creation of the state of Tocantins, developing a brief presentation of who the *Akwẽ-Xerente* are, focusing on characteristics of traditional *Akwẽ* education, which has currently taken new directions from the perspective of entering and staying in higher education, this being an option of resistance, maintenance and cultural reaffirmation. The present work raises questions about the disinterest and the mistaken and prejudiced views on the part of the population about the culture of the *Akwẽ* indigenous peoples (various manifestations and rites), discusses about the field of Social Work and its action in relation to the defense of the survival of the culture and customs of indigenous peoples and finally presents and develops questions about affirmative action policies aimed at the permanence of indigenous students in the Universities, more precisely in UFT and the perception of indigenous students about the functioning of these policies and about their experiences in the university. The method used was qualitative, bibliographic, documentary and field research through participant observation, interviews and dialogues with the *Akwẽ*, gathering reports of experiences of indigenous students of UFT. After collecting and discussing the data obtained, it was concluded that indigenous education has always suffered and still suffers cultural deficiency in school and higher education and that academic spaces, despite being composed of indigenous students, are still spaces with colonizing stretches that require revisions when it comes to the forms of reception, representations, methodologies and other conditions, such as awareness of the need to analyze indigenous educational issues under a historical and critical bias, sensitive to listen, learn and recognize the misinformation that surrounds us about these peoples.

Keywords: *Akwẽ-Xerente*. Higher Education. Affirmative Actions. Entering. Permanence.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1: Pintura dos clãs <i>Akwê</i>	40
Figura 2: Mapa Origens étnicas dos alunos indígenas e quilombolas UFT – Miracema.	55
Figura 3: Relação de Alunos Indígenas do Serviço Social.....	55
Figura 4 Relação de Alunos Indígenas da Pedagogia.	56
Figura 5 Relação de Alunos Indígenas da Educação Física.	56
Figura 6: Relação de Alunos Indígenas da Psicologia.	56
Figura 7: Acolhida dos Estudantes Indígenas e Quilombolas.	62
Figura 8: Dormitórios Residência Universitária.....	63
Figura 9: Área de Convivência Residência Universitária.	64
Figura 10: Área ao redor do Restaurante Universitário.....	65
Figura 11: Área interna do Restaurante Universitário.....	66
Figura 12: Apresentação de cantiga indígena <i>Akwê</i>	78
Figura 13: Roda de Conversa com Vanda Sibakadi Xerente.	79
Figura 14: Decoração Acolhida Estudantes Indígenas e Quilombolas.....	82
Figura 15: Roda de conversa com alunos <i>Akwê</i>	84
Figura 16: Pintura em parede do bloco administrativo.....	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social.
CACF	Coordenação de Assuntos Comunitários e Ações Afirmativas.
CEMIX	Centro e Ensino Médio Indígena Xerente.
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social.
CNE	Conselho Nacional de Educação.
CONSEPE	Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão.
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CONSUNI	Conselho Universitário.
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social.
CUBO	Cadastro Unificado de Bolsas e Auxílios.
DRE	Diretoria Regional de Educação.
FUNAI	Fundação Nacional do Índio.
GTI	Grupo de Trabalhos Indígenas.
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais.
MEC	Ministério da Educação.
OIT	Organização Internacional do Trabalho.
PEP	Projeto Ético-Político do Serviço Social.
PROGRAD	Pró Reitoria de Pós-graduação.
PROCAMBIX	Programa de Compensação Ambiental Indígena Xerente.
UFT	Universidade Estadual de Goiás.
PIMI	Projeto de Monitoria Indígena.
PIM	Projeto de Monitoria.
RCNE	Indígena -Referência Curricular Nacional para a Educação Indígena.
RU	Restaurante Universitário.
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação.
SEPPIR	Secretaria Especial para Promoção de Políticas de Igualdade Racial.
SIL	Summer Institute of Linguistics.
SPI	Serviço de Proteção ao Indígena.
TE	Territórios Etnoeducacionais.
TI 1	Terra Indígena 1.
TI 2	Terra Indígena 2.

UFG

Universidade Federal de Goiás.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
1.1	A descoberta dos quereres: por que os <i>Akwẽ-Xerente</i>?	14
1.2	As flores e as pedras no caminho: os desenrolares metodológicos	17
2	A GÊNESE COLONIALISTA EDUCACIONAL BRASILEIRA E OS (DES)CAMINHOS HISTÓRICOS DOS POVOS ORIGINÁRIOS	23
2.1	O Tocantins e os <i>Akwẽ</i>.....	29
2.2	A educação tradicional <i>Akwẽ-Xerente</i>	37
3	INGRESSO E PERMANÊNCIA – UMA ANÁLISE SOBRE AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFT	51
3.1	As entidades do Serviço Social e o comprometimento com a diversidade e a <i>questão indígena</i>	69
4	PERMANÊNCIA E RESISTÊNCIA – AS VOZES QUE ECOAM	78
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
	REFERÊNCIAS.....	93

1 INTRODUÇÃO

“Eu falo no meu texto que nós mulheres precisamos ser vento,
 não para derrubar os outros,
 mas, sim, para ir mais rápido,
 de maneira bem ágil”
 Eneida Brupahi Xerente.

“Aldear a política e reflorestar mentes”.
 Sonia Guajajara

Os espaços de discussões a respeito dos racismos indígenas e afrodescendentes no Brasil são historicamente pequenos. Somos socializados sob a ótica distorcida de que nossos ancestrais são povos indolentes, malandros, selvagens, quando se trata de povos indígenas e africanos escravizados que resistiam às ordens da coroa e buscavam novas formas de (re)existência em uma esfera colonizadora e impositora.

Durante todo o processo de colonização e estendendo aos atuais tempos, os povos indígenas foram coisificados, considerados bárbaros, questionados sobre suas humanidades, tendo suas culturas desrespeitadas, usurpadas, desvalorizadas, obrigados a adotarem os costumes dos “civilizados” para serem considerados cidadãos. Refiro-me aos atuais tempos, pois ainda há um gigantesco número de pessoas que enraizaram e reproduzem esses pensamentos sem que haja qualquer busca por conhecimento sobre os povos indígenas e negros, coadunando assim para a perpetuação do racismo.

MILANEZ *et ali* (2019) expõe que ao longo da história pouco se veem registros literários sobre a resistência indígena à colonização, contribuindo para a invisibilidade após a “transição” da escravidão indígena para a escravidão negra, processo que culminou em uma narrativa de extinção, colocando os povos indígenas como povos pertencentes ao passado, sucumbindo ao processo de violência, genocídio, exploração e invasão de terras.

Nesse contexto, desenvolver uma pesquisa com os povos originários, mais precisamente com os *Akwẽ-Xerente* do Tocantins, requer direcionar e sensibilizar o olhar, inclusive o olhar para dentro, para mim mesma enquanto pesquisadora, descobrindo não apenas os universos que rodeiam esse povo, como também descobrindo a minha ignorância diante desse universo, fruto de um processo educacional em que os indígenas são postos como povos pertencentes ao passado, primitivos à civilização.

Fazer pesquisa é, segundo C. Wright Mills (2009) como fazer um artesanato intelectual, usando o método, isto é, articulando teoria e prática ao longo do caminho percorrido. O autor elenca que o estudioso/pesquisador é como um artesão que constrói seu artesanato intelectual ao longo de sua vida. De acordo com Mills (Idem), o artesanato intelectual é idealizado como uma satisfação de trabalho, não estando dissociados, na mente do trabalhador, do produto do trabalho. Nessa relação, o artesão é livre para controlar sua própria arte.

Assim sendo, como pesquisadora também sou uma artesã intelectual, realizo meu trabalho com cuidado, seguindo etapas, colocando doses de criatividade, com liberdade para controlar a atividade de pesquisa. A produção final, na medida que me proporciona aprendizado através do que é coletado e interpretado, leva junto uma característica minha, algo que remete à minha desafiadora trajetória, modificando não só a mim, pessoal e profissionalmente, mas ao meio estudado também.

Visitando minhas memórias e as motivações que me trouxeram até aqui para estudar a educação superior para povos indígenas *Akwê-Xerente*, notei que desde muito cedo minha mente passeava por esse campo e era movimentada pela curiosidade de saber mais.

Ressalto essas lembranças, pois acredito que a educação está para além do que se adquire nas escolas. Meu avô nos contava sobre nossas raízes, sobre nossas ancestralidades, através das histórias sobre os povos indígenas *Kariri*, que assim como os *Akwê-Xerente*, são do tronco linguístico *Jê*. Dizia que o Crato, no Ceará, cidade onde “cresci, amei, sonhei, vivi [...] ao sopé da serra, entre os canaviais²”, era um dos maiores territórios indígenas, invadido por exploradores europeus que saquearam suas terras, culturas, vidas, num cenário aos pés do que hoje é a Floresta Nacional do Araripe.

Meu pai, por sua vez, buscou sempre conhecer sobre suas raízes, constantemente pesquisando sobre os indígenas, fazendo questão de ressaltar que sou bisneta de uma indígena *Kariri*, ainda que não houvesse tantos detalhes sobre, a não ser os relatos que ouvia dos seus pais e tios. Desde então, tornei-me muito curiosa a respeito dos povos originários, tema muito presente na história da cidade, porém não tão presente nas pesquisas acadêmicas universitárias.

Cientista Social de formação pela Universidade Regional do Cariri – URCA, tive uma base muito forte quanto aos estudos sobre aspectos sociais, desenvolvendo o conhecimento nas áreas da Antropologia, da Sociologia e da Ciência Política. As pesquisas desenvolvidas pelos colegas de academia envolviam um leque de temas muito ricos, principalmente sobre o religioso Padre Cícero e seu legado, com forte permanência sobre a cultura religiosa e na economia

² D'ALVAREZ, Martins. Hino da cidade do Crato. Crato.

caririense, através das romarias. Emparelhadamente, havia os estudos sobre a cultura regional dos Mestres e Mestras do reizado, das bandas cabaçais, das festas terreiradas, entre outras desenvolvimentos culturais que narram as riquezas do Ceará.

Nesse entremeio, a cultura dos povos indígenas que habitaram e ainda habitam a região do Cariri fica em um segundo plano, presente apenas como passagens em outros estudos, cobertos por uma cortina de fumaça, onde se ouve muito sobre as lendas e os contos históricos carregados de orgulho por suas ancestralidades, porém sem o desenvolvimento de conhecimentos aprofundados.

1.1 A descoberta dos quereres: por que os *Akwẽ-Xerente*?

O interesse pelos temas relacionados às culturas indígenas ocorreu em 2015, ao mudar para a cidade de Miracema do Tocantins – Tocantins, onde pude ter um contato mais próximo com os povos indígenas, mais especificamente com os *Akwẽ-Xerente*, me deparando assim com a necessidade de aprofundamento de estudos, pois ali me vi um ser preenchido de desconhecimento, diante de profundezas históricas que me trouxeram angústia a respeito da representatividade romantizada, distorcida e generalizada que nos ensinavam e permanecem ensinando nas escolas.

Me vi tomada pela necessidade de desconstrução, principalmente no que tange à perspectiva do mito que somos todos povos miscigenados, não havendo assim possibilidade de racismo, pois as relações travadas entre brancos e negros, brancos e indígenas, são relações harmônicas. Entretanto, silenciar as lutas dos povos indígenas, colocá-los como “criaturas raras”, pertencentes ao imaginário brasileiro, ou como povos que vivem seminus nas matas, moram em ocas e se alimentam de animais exóticos, não se permitir ao contato e convivência, criar barreiras e estereótipos, mitos acerca do merecimento e da “folga”, são práticas racistas que contribuem com o crescimento da desigualdade social.

O contato inicial com os Xerente foi desprovido de qualquer interesse acadêmico ou profissional, foi um contato curioso que envolvia o anseio pela amizade, pelo acolhimento, já que minha tia Penha era professora na área indígena há mais de 10 anos e morava na aldeia Rio Sono – *Ktēkakā*, para onde fui logo quando cheguei ao Tocantins.

Minha primeira viagem até a *Ktēkakā* foi através de uma carona junto aos funcionários da empresa – que estavam construindo o posto médico na aldeia. Chegamos na madrugada, não sendo possível conhecê-los de início. Entretanto, na primeira parte da manhã o então Cacique, o Senhor Arnaldo Sremtōwē (*in memoriam*) e sua esposa Ivonete Sibakadi, me receberam

de forma muito acolhedora e alegre, assim como os demais. Foi nesse mesmo período que a indígena Brupahi pediu para pintar meu corpo com a arte do seu clã *krito* e me deu o nome de Brupahi Sidi, que significa: Brupahi – Andorinhas; Sidi – Brilhar, ascender³. Tenho uma conexão muito forte com andorinhas, por questões familiares e espirituais, logo, o sentimento de acolhimento e a vontade de conhecer mais sobre a história e cultura dos *Akwê-Xerente* ganharam espaço em minha mente.

Minha primeira experiência com a educação indígena foi por meio do Programa Mais Educação no Centro de Ensino Médio Indígena Xerente – CEMIX *Warã*. Durante esse período, me aproximei de muitos alunos que estavam concluindo o ensino médio e técnico, e em conversas pude compreender um pouco sobre as perspectivas deles sobre o ensino superior. O interesse surgia mais por parte dos rapazes, reflexos de uma cultura patriarcalista enraizada. Os(as) alunos(as) afirmavam querer ingressar na Universidade Federal do Tocantins – UFT de Miracema do Tocantins, mas a maioria não possuía conhecimento sobre como ocorriam os processos seletivos e quais cursos tinham disponíveis, o que me despertou a vontade de estudar as possibilidades e dificuldades de alunos indígenas em ingressarem e permanecerem na UFT.

Também me despertou o questionamento sobre a necessidade do desenvolvimento de ações conjuntas entre a universidade e as escolas indígenas, na busca por apresentar as condições que a UFT dispõe para o ingresso de alunos indígenas, sanando dúvidas, entre outras questões.

Foi no CEMIX, através do Fernando, na época diretor, que tive conhecimento do processo seletivo para professor substituto na UFT. Fiz o processo, fiquei em segundo lugar. Não passava pela minha mente que um dia assumiria tal vaga. Nesse intervalo assumi o cargo de Assessora de Gabinete da Diretoria Regional de Educação – DRE Miracema, onde novamente atuei prestando serviço à educação indígena, já que as escolas indígenas estaduais são de responsabilidade da DRE. Nesse momento, obtive muitas informações sobre o funcionamento das escolas, o quadro de funcionários, as logísticas de transportes e pude observar o quanto ainda há necessidades de melhoras em todos os quesitos.

Após um ano e alguns meses, o professor que havia assumido a vaga de substituto na UFT estava entregando cargo, porém o processo ainda estava em vigência e como havia ficado em segundo lugar, assumi a sala de aula com as disciplinas de Antropologia e Educação, Sociologia da Educação e Sociedade, Cultura e Educação, no curso de Pedagogia. Foi em sala

³ KRIEGER, Wanda Braidotti; KRIEGER, Guenther Carlos (Org.). *Dicionário Escolar*: Xerente - português; Português - Xerente. Rio de Janeiro: Junta de Missões Nacionais Da Convenção Batista, 1994. 118 p.

de aula que fortaleci meu desiderato em estudar sobre a educação que os espaços acadêmicos possibilitam aos povos originários.

O eixo condutor da pesquisa é, portanto, uma análise social a respeito do ingresso e permanência dos indígenas *Akwê-Xerente* na educação superior da Universidade Federal do Tocantins – UFT, campus Miracema do Tocantins, buscando conhecer suas principais dificuldades e anseios, e as iniciativas (ações afirmativas) que a instituição conduz em resolução dessas dificuldades e atendimento desses anseios. Para tal abordagem, foi feito um levantamento dos formatos educacionais indígenas norteados pelas particularidades, crenças e vivências da etnia *Akwê-Xerente* até a educação dita convencional, abordando assim, questões socioculturais e de políticas públicas a respeito deste tema e a necessidade de reconhecimento, reafirmação das identidades étnicas e os direitos aos acessos, aos conhecimentos, às tecnologias, às ciências, aos espaços das sociedades indígenas e não indígenas.

Os currículos trabalhados nos cursos de ensino superior garantem retornos e melhorias às comunidades indígenas? Alunos indígenas têm mais dificuldades em ingressar e permanecer nas universidades? A não dominação completa da língua portuguesa pode se tornar um agrave no que tange a permanência? As universidades oferecem políticas de ações afirmativas que contribuam para o ingresso, mas que também sejam suficientes para garantir a permanência? Essas são algumas problematizações que norteiam a pesquisa em questão.

Para tanto, é necessário levantar e questionar as políticas de ações afirmativas desenvolvidas pela UFT, a fim de complementar a sua excelência em funcionamento, ressaltando a importância do bom funcionamento dessas políticas na contribuição da ação afirmativa de cotas.

Todavia, estudar aspectos educacionais indígenas requer entender dois recortes: a educação indígena, que se trata da educação tradicional, aquela desenvolvida nas aldeias, passadas através dos ensinamentos dos mais velhos para os mais novos, educação que trata não só de saberes científicos, mas saberes que contribuam para o desenvolvimento da vida, das relações cotidianas, e a educação para povos indígenas, essa segunda sendo a educação direcionada aos conhecimentos científicos fornecidos aos povos indígenas nos espaços escolares e acadêmicos, conhecimentos de cunhos generalizados.

No Brasil, a ideia de educação superior indígena e suas discussões frente ao Congresso são um fenômeno recente, de pouco mais de dez anos. Ainda que crescentes, são poucos os estudos voltados para a compreensão dos caminhos trilhados pelos estudantes indígenas até a universidade e, também, sobre as expectativas deles pós-formação, principalmente no que tange

aos espaços no mercado de trabalho, como uma formação com ensinamentos voltados para as necessidades das comunidades.

Só após a Constituição Federal de 1988, as discussões a respeito da educação para os povos originários se tornaram pauta. Nas últimas décadas os povos indígenas vêm ganhando espaços nas políticas públicas e ações afirmativas. Não só os povos indígenas como também outros grupos sociais que assim como esses, foram excluídos, prejudicados, desvalorizados historicamente, tendo suas culturas, cosmologias, conhecimentos, filosofias, organizações sociais, atingidas pelo racismo, preconceito, pela dominação da supremacia branca.

CARVALHO (2015) indica que junto à luta pela democratização de espaços acadêmicos vieram, em diversas instituições brasileiras, políticas públicas na garantia de ingresso diferenciado direcionado alunos que se encaixavam nas cotas sociais, étnico-raciais, dentre outros critérios. O que se questiona, entretanto, é a garantia de permanência nos cursos, aqui ressaltando as unidades acadêmicas da UFT de Miracema do Tocantins. Essa garantia foi e permanece sendo um grande desafio, principalmente para alunos indígenas que usufruem das cotas e programas de auxílio permanência (políticas de assistência estudantil) para continuarem em seus cursos.

Nesse mesmo escrito, CARVALHO (2015) faz um levantamento documental com o propósito de analisar as ações afirmativas desenvolvidas pela instituição acadêmica acima citada, processo também feito para a construção desta dissertação, conforme descrito a seguir.

1.2 As flores e as pedras no caminho: os desenrolares metodológicos

A pesquisa acadêmica se afasta da neutralidade e da imparcialidade, pois está sempre vinculada a interesses (por parte do pesquisador) e à disposição (por parte dos pesquisados). Outrossim, as determinações políticas, sociais e culturais em que, tanto aquele(a) que pesquisa quanto o indivíduo que é pesquisado estão inseridos interferem diretamente no desenvolver e nos resultados da pesquisa. Nesse seguimento, é necessário coragem de colocar a si mesmo na pesquisa, por meio de uma análise não apenas crítica, mas também humana, dos fatos observados e vivenciados.

A autocrítica também faz parte do processo, sendo de suma importância estar aberto para a desconstrução, para o confronto do conhecimento teórico e aquilo que se aprende na prática de campo. A humildade vem como elemento substancial no desenrolar da pesquisa acadêmica, ao ponto que entender o lugar de pesquisador é diferente do lugar de fala daquele que está sendo o fio principal do estudo, o ser (a sociedade) que se pesquisa.

O trabalho foi construído através de uma pesquisa de cunho qualitativo. Foram desenvolvidas entrevista com os principais atores aqui citados, indígenas *Akwẽ-Xerente* estudantes da UFT do câmpus de Miracema do Tocantins e alguns membros do corpo discente.

Quando se fala em pesquisa qualitativa, aborda-se uma prática que vai para além de uma “pesquisa não quantitativa”. De acordo com Flick (2009, p. 08.), a pesquisa qualitativa visa estudar os fenômenos sociais de uma posição muito próxima, é uma forma de sair das pesquisas de laboratório ou de gabinete. É observar e descrever o mundo “lá fora” de uma perspectiva “de dentro”, é colocar-se como objeto alvo de possíveis mudanças a partir do momento em que se deixa ser tomado pelo conhecimento do campo, da história, da cultura, daquilo que não foi falado, mas vivenciado.

Ainda segundo Flick (2009), há diversas formas de fazer uma pesquisa qualitativa. Diz:

- . Analisando experiências de indivíduos ou grupos. As experiências podem estar relacionadas a histórias bibliográficas ou práticas (cotidianas ou profissionais), e podem ser tratadas analisando-se conhecimentos, relatos e histórias do dia a dia.
- . Examinando interações e comunicações que estejam se desenvolvendo. Isso pode ser baseado na observação e no registro de práticas de interação e comunicação, bem como na análise desse material.
- . Investigando documentos (textos, imagens, filmes ou música) ou traços semelhantes de experiências ou interações (FLICK, 2009, p. 08).

As análises documentais e levantamentos teóricos foram ferramenta de grande contribuição para a construção do escrito. Trabalhar com o que está registrado historicamente por aqueles que desenvolveram pesquisas antes de mim é, além de um respeito ao conhecimento, um enriquecimento, a partir do momento que me levo a viajar num passado não conhecido em realidade física e presencial, mas que me pode ser traduzido através das palavras.

Nesse sentido, o autor indígena Gersem Baniwa trouxe a contribuição para o entendimento das conquistas de Políticas Públicas sociais ocorrentes nos últimos 20 anos, principalmente no que engloba o conjunto social historicamente excluído, assim como os povos indígenas, nas áreas do ensino superior. O autor traz o exemplo da Lei de Cotas como uma grande conquista para cidadãos e cidadão indígenas, pretos e pardos que buscam o ensino superior, pontuando, contudo, a necessidade de ações afirmativas que somem à Lei 12.711/2012 – Lei de cotas, em um funcionamento amplo e de real funcionalidade.

Considero a principal fonte teórica deste estudo, ao mesmo tempo em que são colocados como sujeitos da pesquisa, os intelectuais do povo Xerente. Nesse sentido, recorri a leituras de estudantes e pesquisadores, como Ismael Suzawre (2017), Ercivaldo Damsõkêkwa (2016), Eneida Brupahi (2022), João Kwanhã (2020) entre outros que foram também fontes de inspiração, afinal, não há sentido em ler sobre os Xerente, sem que se dialogue com os próprios.

Nenhum pesquisador consegue alcançar o conhecimento sobre os povos originários a fundo assim como eles mesmos, podemos ficar na pele, mas eles adentram na carne, por dominarem a língua, vivenciarem a cultura.

Utilizei ainda produções de pesquisadores não indígenas, assim como Silva (2015), que trouxe em seu escrito: O índio negado e o índio desejado: a “pacificação” dos indígenas na construção da identidade do Tocantins, discussões a respeito de como os povos indígenas foram representados para que houvesse a construção do estado, apontando que há uma dicotomia no discurso apresentado pela sociedade e os meios políticos e de informação, entretanto essa dicotomia está vinculada a uma condição do que é conveniente mostrar. Além do citado artigo, proporcionou, através de outros mais, ganho de conhecimento a respeito da organização social entre os Xerente. Outrossim, foi luz diante das orientações deferidas durante minha banca de qualificação.

A pesquisadora Carvalho (2010 e 2015), entre outros(as), contribuíram para o entendimento das principais possibilidades e dificuldades de ingresso, permanência, formação universitária e atuação no campo de trabalho de indígenas, bem como para a compreensão do surgimento e funcionamento das leis que contribuem para esse trajeto.

Araújo (2016) atuou não só como orientadora desta dissertação, como também como fonte de conhecimento através de seus diversos trabalhos (exemplo de sua Tese aqui utilizada) que trazem em grandeza de detalhes a história e cosmologia dos povos indígenas *Akwê-Xerente*, mostrando sua sensibilidade diante das causas desses povos e abraçando-os não só para desenvolvimento de pesquisa, mas como companheira de luta, amiga, professora e parceira. Não há como falar em minha orientadora, Professora Rosemary sem vincular aos Xerente.

Como perspectiva complementar, foi desenvolvido um levantamento documental relacionado à trajetória das Escolas Estaduais Indígenas. Também foram feitas análises de documentos que garantam as Cotas Universitárias e os Programas de Auxílio Permanência da Universidade Federal do Tocantins, entre outros, como a Minuta de Criação das Políticas de Ações Afirmativas da UFT, datada dos anos de 2019 e 2020 e com o intuito de discutir e apresentar como se formaram e quais são as ações que a universidade desempenha em prol de atender as necessidades de estudantes cotistas negros, pardos, indígenas, estudantes com deficiências e estudantes provenientes de escolas públicas.

Os aspectos metodológicos de uma pesquisa não constam apenas nos desenvolvimentos e desenlaces assertivos, mas também nos erros, dificuldades e necessidades de recuo que precisam ser registradas, conforme os ensinamentos da Professora Maria Helena Cariaga. Nesse aspecto, Araújo (2016, p. 24) pontua que “A pesquisa se aprende fazendo e nessa etapa ela é

sinuosa e caótica. O pesquisador experimenta diferentes caminhos que, por vezes, se revelaram como impasses ou atalhos”.

As análises de campo trouxeram ao desenvolvimento da pesquisa uma preocupação a mais, com a data de início e conclusão dos estudos coincidiu com o período crítico da pandemia da Covid-19, o que impossibilitou um contato mais próximo com alunos *Akwê-Xerente*, devido a suspensão das aulas presenciais e do início das aulas on-line, prejudicadas pela carência de condições digitais de manter esse contato, tendo em vista que muitos desses alunos durante o período de quarentena se deslocaram para suas aldeias onde, nem sempre, os meios digitais são acessíveis.

A maior dificuldade em produzir este trabalho foi, além de não ter como desenvolver uma pesquisa de campo mais profunda, também conciliar com a maternidade, aleitamento materno, e as atividades cotidianas que ganham um peso maior diante do cenário caótico que vivenciamos durante a pandemia e o governo Bolsonaro.

Ao ser aprovada no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social me preenchi da expectativa de vivenciar o mundo acadêmico nas salas de aulas, socializando com os colegas, com os professores. Uma semana após o início das aulas veio a pandemia e junto com ela a suspensão das aulas, o medo, as restrições, a necessidade de cuidado excessivo, o distanciamento, a solidão, o desânimo e os diversos momentos em que a ansiedade preenchia todos os espaços. Por outro lado, também, veio a gravidez, o nascimento de Maria, hoje com 1 ano e 9 meses e todas as alegrias e desafios que caminham juntos à maternidade.

Lidar com as diversas mazelas causadas pela pandemia da Covid-19 foi e permanece sendo um enorme desafio. Em momentos ansiosos e de angústia, colocar as palavras idealizadas em um papel também se tornou um obstáculo, posto que muitas vezes a velocidade dos dedos ao digitarem não correspondia à velocidade dos pensamentos. Sobre isso, Eneida Xerente (2022) em diálogo com seu orientador André Marques Nascimento e seu colega de curso Caetano, indica que:

Em algum momento, a gente sente esse pensamento de a gente se autoviolentar. A gente não reconhece que estamos no mundo da pandemia, que estamos com falta de conexão, falta de tanta coisa, para a gente se mover, se locomover, para a gente falar, dizer... E a gente se violenta. Eu já fiz isso. Eu já me autoviolentei, de produzir menos, não falar mais, às vezes não falar mais e ouvir mais. E a gente tem que ter esse cuidado. Eu estou falando isso por experiência própria (NASCIMENTO; MORITU; BRUPAHI XERENTE, 2022, p. 07).

Tive a honra de trabalhar com Eneida no Centro de Ensino Médio Indígena Xerente – CEMIX *Warã*. Na época Eneida estava na graduação. É de imensa satisfação e felicidade hoje,

em minha dissertação, poder dialogar com os conhecimentos de Eneida, agora também no mestrado.

Retomando aos processos metodológicos, em respeito à necessidade de distanciamento social, as entrevistas ocorreram num período tardio, mais precisamente no segundo semestre do ano de 2022, quando as aulas presenciais retomaram. Foi então, através da inserção no Grupo de Trabalhos Indígenas – GTI e do projeto de pesquisa “Pesquisa, Afirmação de Identidades e Permanência na Universidade: Estudantes Indígenas Investigam suas Realidades”⁴, que pude me reaproximar dos alunos indígenas veteranos e aproximar de alunos novatos, desenvolvendo diálogos com os mesmos a respeito de suas condições e experiências no meio acadêmico. Os diálogos foram conduzidos por intermédio de colocações que abrangiam a Minuta de Políticas de Ações Afirmativas da UFT.

Foram desenvolvidas 7 atividades (encontros) leves, respeitosos e dialógicos, onde os protagonistas e condutores dos diálogos eram os próprios alunos indígenas. Ao final de alguns encontros servíamos um lanche e naquele momento os diálogos permaneciam enriquecedores. Momentos como esses possibilitam mais intimidade e trocas de conhecimentos e solidariedade.

A participação no evento Acolhida dos Alunos Indígenas e Quilombolas, que ocorreu no dia seis de setembro de 2022, no auditório da UFT câmpus *Warã*, foi de grande enriquecimento informativo. O evento tinha por objetivo orientar os alunos calouros sobre seus direitos e deveres enquanto estudantes da UFT, ressaltando assim as Políticas de Ações Afirmativas que a academia desenvolve. Contou com a participação de alunos veteranos e novatos *Akwẽ-Xerente* e alunos quilombolas, com os coordenadores dos cursos dos câmpus de Miracema do Tocantins, (Professora Layana, da Pedagogia, Professor Vicente, da Educação Física, Professora Maria José, representando a Coordenação do curso de Psicologia), com a participação da Coordenação de Ações Afirmativas da UFT, representada pela Professora Solange, com o Grupo de Trabalhos Indígenas – GTI e demais estudantes. Na ocasião também estiveram presentes a Professora Kalina, o secretário de assistência estudantil Dorisvan, juntamente com o Professor Odilon e a Professora Rosemary Negreiros de Araújo, que estiveram à frente da organização.

No que tange a estrutura do trabalho, essa foi dividida de forma complementativa e num segmento teórico que respeita uma linha cronológica dos fatos históricos, contemplando desde

⁴ O vínculo ao Projeto de Pesquisa e ao Grupo de Pesquisa foi fundamental para o desenvolvimento da minha dissertação, visto que, diante da pandemia e as dificuldades vivenciadas, já descritas acima, proporcionou que eu realizasse a pesquisa sob a responsabilidade do próprio Projeto de Pesquisa regulamentado pelo GPU/UFT e vinculado ao grupo mencionado.

a gênese educacional colonialista brasileira às atuais experiências dos povos originários com o ensino superior.

Dou início às discussões dissertando sobre a gênese escravista brasileira, passeando pela história da criação do estado do Tocantins, abordando a matriz educacional brasileira, fazendo uma alusão às práticas de catequese propagadas duramente o período colonial, introduzindo sobre a questão educacional indígena, delimitando a discussão sobre a educação do povo *Akwẽ-Xerente* do Tocantins, a forma como se organizam em suas escolas nas aldeias, suas perspectivas educacionais que se unem às suas perspectivas culturais.

Em seguida, são apresentadas as condições sobre a trajetória dos alunos indígenas rumo à universidade, elencando as possibilidades dessa trajetória, as leis que coadunam com o ingresso, como também as possíveis falhas referentes ao funcionamento de cotas, entre outros mecanismos legais, tratando sobre as principais dificuldades de permanência na universidade, listando situações que envolvem condições financeiras e até práticas racistas no ambiente acadêmico. Delimito as abordagens aos universitários *Akwẽ-Xerente* e à UFT.

Nesse segmento, o capítulo também dispõe sobre discussões a respeito dos cortes governamentais que atingiram a educação, a diluição do Projeto de Monitoria Indígena – PIMI aos projetos de Monitorias Digitais, comprometendo assim não só a participação dos alunos indígenas, como os demais que não têm fácil acesso aos meios tecnológicos de comunicação e pesquisas. Ainda no mesmo capítulo, afinando as discussões para o campo do curso de Serviço Social, apresento um debate necessário acerca do campo teórico que o referido campo profissional dispõe, indicando em quais pontos e aspectos essas normativas se direcionam em defesa da questão indígena. Para tal, foi traçado um breve histórico do Serviço Social no Brasil, seus enfrentamentos, lutas e conquistas que resultaram na construção de um Projeto Ético Político pautado no pluralismo, respeito à diversidade, atuação ética e democrática.

O capítulo que segue vem com o escopo de apresentar os diálogos com os estudantes indígenas *Akwẽ-Xerente* da UFT, bem como seus anseios, necessidades, dificuldades em ingressarem e permanecerem no espaço acadêmico.

Finaliza-se então com uma breve conclusão que leva a refletir não só sobre os avanços, mas também sobre os aspectos que precisam ser trabalhados para que haja, de fato, o rompimento com a desigualdade étnica, social, racial nos campos acadêmicos e profissionais, ressaltando a importância da sabedoria indígena para a nação.

2 A GÊNESE COLONIALISTA EDUCACIONAL BRASILEIRA E OS (DES)CAMINHOS HISTÓRICOS DOS POVOS ORIGINÁRIOS

Para o desenvolvimento dos estudos sobre os povos indígenas, torna-se necessário estabelecer diálogos e análises histórico-sociais, envolvendo na conversa a gênese escravista brasileira e sua matriz educacional, problematizando a cultura genocida cristalizada e silenciada presente na sociedade brasileira.

Destarte, estabilizou-se a ideia, ao longo do período colonial e perpetuando-se até o presente momento, que terra de povos indígenas era na aldeia. Essa é a concepção que os colonizadores portugueses trouxeram de Portugal sobre pequenos conjuntos de moradias que não eram tão próximos das cidades europeias, mas que faziam parte delas, e imprimiram esse retrato sobre as terras habitadas por povos indígenas, criando assim a condição de aldeamento como mecanismo de administrar a colônia e separar os povos indígenas resistentes à colonização, considerados arredios, bravos e chamados de tapuias. Funciona como uma segregação social, segregação de vida. As terras dos povos originários foram ocupadas de forma arbitrária, violenta, indevida e lhes são reservados pequenos espaços na busca por imposição, dominação e manutenção de ordem colonial (MILANEZ *et al*, 2019).

A Política do Aldeamento consistia em reunir no mesmo território indígenas de etnias diferentes, onde recebiam ordens religiosas por parte do Jesuítas no intuito de os tornarem cristãos. Havia também os Descimentos, que eram as práticas do deslocamento forçado de indígenas considerados “mansos” ou aliados, levados para as proximidades dos povoados coloniais, onde seriam evangelizados e civilizados, no intuito de transformá-los em vassalos, ou seja, seriam direcionados a prestar serviços para a Coroa (LIMA, 2017).

Aqui se questiona duas lógicas. Manter os povos indígenas em aldeamentos seria inclusão ou exclusão na sociedade brasileira? Os territórios indígenas demarcados não anulam o fato de que todo o território nacional é indígena e que garante o direito de índio ser índio – como qualquer cidadão nacional – onde ele esteja, tendo seu direito de escolha de viver em aldeias, cidades, grandes ou pequenos centros. A demarcação de território é condição de manutenção de vida, de cultura, que não deve ser usada como forma de cativo.

No tocante ao processo de colonização, me empresto da explicação fornecida por Isabel Castro Henriques (2014), em sua contribuição para a produção do Dicionário Crítico, sobre o termo “colônia” e seus ressignificados. Henriques lista que a partir do séc. XVII, a exemplo, o termo “colônia” passou a ter um significado vinculado a uma dimensão estruturante e classificatória, anunciando assim a impregnação do capitalismo.

Colônia define-se como um estabelecimento fundado por uma nação num território estrangeiro, mais longínquo que próximo, quase sempre habitado por populações culturalmente diferentes, “menos evoluídas”, que fica na dependência do país ocupante, mais tarde designado de metrópole. Os termos colonização (o fato de povoar com colonos, de transformar em colônia, de explorar as colônias), colonizar (estabelecer colônia, habitar como colono), e colonial (adjetivo relativo às colônias — expansão colonial, regime colonial, produtos coloniais, chapéu colonial) banalizam-se na segunda metade do século XVIII, dando conta sobretudo das situações coloniais americanas. (HENRIQUES, 2014, p. 46 e 47).

Ao abordarmos questões relativas às imposições ocorridas no período colonial no Brasil, principalmente voltadas às questões indígenas, observamos as violências vividas por esses povos colonizados a partir do primeiro contato com os europeus, os colonizadores. Somos frutos de um processo de miscigenação violento, de uma cultura genocida desenvolvida pelos não indígenas, processo colonialista com práticas de escravidão, estupro, e demais formas de expropriação cultural, social, e do meio natural.

Nesse viés, os termos colonizado e colonialismo são termos que irão surgir no século XX, o primeiro referindo-se ao cidadão que sofre o processo de colonização, e o segundo termo tendo por significado o “sistema de expansão e dominação colonial”, as doutrinas e teorias decorrentes do processo de colonização. Esses termos recebem uma carga pejorativa ao ponto que são vinculados às práticas de exploração, de expropriação e apropriação de riquezas naturais, forças de trabalhos, de invasão, de ações forçadas contra àquele que se pretende colonizar (HENRIQUES, 2014).

Os processos de colonização apresentam duas características comuns evidentes: a desigualdade da relação entre o país colonizador (que domina/submete) e o país colonizado (dominado/submetido), e a descontinuidade territorial e cultural entre os dois grupos em presença. Para o indígena ou o colonizado, o colonizador é um estranho, um estrangeiro, um usurpador, um dominador, mesmo se essa generalização teórica não reflete as múltiplas variáveis históricas, a diversidade dos agentes envolvidos, as estratégias de “cumplicidade” dos povos colonizados. (HENRIQUES, 2014, p. 48 e 49).

Lima (2017) traz em discussão que as relações entre indígenas e europeus sempre foram conflituosas. Os nativos não tinham seus direitos reconhecidos, na verdade, não eram considerados detentores de direitos e acreditava-se que não tinham alma, não eram seres humanos. Nesse sentido, usufruíam do processo de catequização justificado pela falsa defesa de que, só após serem catequizados conforme a cultura religiosa cristã europeia, poderiam dispor de alma e serem considerados humanos. Esse processo fazia parte do plano de desenvolvimento ideológico europeu, onde através da busca pela “salvação” dos seres “desalmados” e “selvagens”, legitimariam sua missão civilizatória, propagando assim um ar de superioridade religiosa.

se a colonização significa a eliminação da autonomia do colonizado, não só territorial, mas também cultural – como as línguas e as religiões –, colonizar é um exercício que visa desmemorar as populações em relação à sua própria história, introduzindo a história do colonizador e construindo uma nova memória, onde uns e outros são hierarquizados de acordo com a ordem do colonizador, marcando de forma definitiva a valorização do mesmo, a desvalorização e a recusa do outro. A violência – nas suas múltiplas facetas – inerente à dominação foi sempre uma constante dos processos de colonização (HENRIQUES, 2014, p. 49).

Entretanto, os missionários Jesuítas destacavam vários percalços na estratégia de catequização, pois passaram a compreender que os indígenas tinham suas crenças e a presença dos pajés, líderes que mantinham a espiritualidade e as crenças nas comunidades indígenas e obtinham também conhecimentos sobre as ervas medicinais, manobras de sobrevivência, entre outros aspectos culturais e religiosos. Assim sendo, mesmo que os Jesuítas conseguissem converter e catequizar alguns indígenas, “estes continuavam mantendo os costumes tradicionais ensinados pelos pajés” (LIMA, 2017, p. 38).

Ainda sobre as relações desenvolvidas entre o Estado brasileiro e as sociedades indígenas, há três fases históricas a serem discutidas, como pontua Ercivaldo Xerente (2016):

A primeira consiste na fase assimilacionista, ocorrida no período de colônia/império e tem por característica as ações da igreja católica e dos jesuítas na busca por catequizar os povos indígenas, julgando-os na ótica do eurocentrismo, como sem alma, aproveitando também, junto à política colonial da Coroa, para explora-los e explorar também as riquezas das terras, que só mais tarde foram reconhecidas como de direito dos povos indígenas, reconhecimento que não foi validado, através das ações da Coroa Real, como as chamadas “guerras justas”, no intuito de se apossarem das “terras devolutas”, ou seja, as terras dos indígenas que resistiam ao processo civilizatório, os aldeamentos.

A fala de Guimarães (2002) vem como complemento ao elencar a fase da assimilação como a busca pela civilização dos povos indígenas. Apesar de abolir a escravidão indígena, os colonizadores, juntos a Corte, os usavam como massa de manobra a fim de obter um crescimento populacional e aumentar, através da exploração do trabalho de indígenas colonizados, as economias da Corte. Também servia para que os territórios que originalmente eram dos povos indígenas fossem liberados para a ocupação e posse dos colonizadores – Aldeamentos (povoações e vilas).

Destarte, a catequização, prática firmada nos séculos XIII e XIX, consistia na tentativa de ensino escolar que os Jesuítas promoviam para crianças mestiças, indígenas, negras e brancas.

Atraindo os meninos índios às suas casas ou indo-lhes ao encontro nas aldeias; associando numa mesma comunidade escolar, filhos de nativos e renóis brancos, índios e mestiços – e procurando na educação dos filhos conquistar e re-educar os pais, os Jesuítas não estavam servindo apenas à obra da catequese, mas lançavam as bases da educação popular (AZEVEDO, 1963, p. 15).

Segundo Guimarães (2002) as primeiras amostras de estudos sobre as línguas indígenas no Brasil tinham por objetivo cumprir com o paradigma da assimilação da população indígena, visando a convenção dos povos indígenas ao catolicismo.

Em amostra desse fato, os primeiros escritos na língua Tupinambá foram publicados em 1575 e tinham por conteúdo orações católicas, e em 1618 vem a ser publicado o *Catecismo na Língua Brasileira* que continham textos com traduções nas linguagens indígenas. Nota-se, pois a busca pela “negação da diversidade cultural através da difusão da leitura da Bíblia” (Guimarães, 2002, p. 35). A diversidade linguística era usada como massa de manobra de integração/penetração/aproximação.

Através das reformas instituídas pelo Marquês de Pombal os jesuítas – ordens religiosas – foram expulsos do país, e tiveram suas terras confiscadas. O Alvará de 6 de junho de 1755 direcionava aos povos indígenas o que a autora acima citada chama de “liberdade irrestrita”. Marquês de Pombal atuava com base no iluminismo e na busca pela separação entre o Estado e a religião. Ainda em seu governo “o Marquês de Pombal instituiu o Diretório do Índio para estabelecer um programa de “civilização e cultura” dos índios” (LIMA, 2017, p. 42).

Todavia, a falsa liberdade não dava aos indígenas o direito de reaverem suas culturas ou de reencontrarem seus parentes. O direito à liberdade estava tão somente ligado ao ofício do trabalho árduo, assim como qualquer branco pobre fadado a receber pouco salário.

Essa ação, na prática resultava em várias formas de anulação das diversidades étnicas indígenas, buscando combater as práticas culturais tribais, fazendo dos indígenas povos com características mais próximas dos não indígenas, transformar aldeias em vilas, conceder o direito de cultivo por parte dos indígenas, porém na busca por comercialização da produção e fortalecimento da economia, e ainda estimular o casamento entre os europeus e mulheres indígenas, na busca pela miscigenação e extinção das etnias. Ainda com base neste documento (Alvará de 1755), o uso das línguas nativas era proibido, sendo assim, os povos indígenas eram instruídos apenas na língua portuguesa.

Macagno (2014), especifica que, de acordo com a Portaria nº 317, de janeiro 1917, acompanhada posteriormente pelo Decreto-lei nº 39.666 de 1954, durante a fase assimilacionista, para ser considerado um indígena assimilado, esse teria que:

- Saber ler, escrever e falar o português corretamente;

- Ter condições suficientes de manter o sustento de sua família;
- Ter um comportamento aceitável;
- Ser educado de acordo com as Leis públicas e privadas da corte portuguesa;
- Fazer um requerimento a ser direcionado à aprovação pelo governador da área em que estava situado.

O que se pode observar é que, através da ação dos Jesuítas, fadados a catequizar os povos originários, nasce também a base educacional popular brasileira, ontologicamente europeizada e de supremacia branca.

A indução do evangelho e do batismo, coadunando assim para a extinção de algumas práticas culturais, religiosas e educacionais indígenas. O modelo metodológico direcionado aos indígenas em suas escolas não era um modelo integrado com agentes educacionais indígenas, mas sim professores não índios e missionários, que exerciam forte influência nas comunidades. Nesse sentido, nota-se desde o início a tentativa de implantação de uma educação imposta, importada das regiões europeias, que não estava alinhada às necessidades daqueles povos, que não retratava de fato a história dos povos locais.

A segunda fase, retomando aqui a Ercivaldo Xerente (2016), é a integracionista, que inicia no período de Brasil República e tem por característica as noções do positivismo e as perspectivas do progresso. Foi nesse período que surgiu o SPI – Serviço de Proteção ao Índio, em 1910, mas em se tratando de educação escolar indígena, pouco se falava ou agia sobre. Foi aqui também que se deu início ao controle tutelar do governo republicano sobre os povos indígenas, pondo-os como relativamente “incapazes”, fazendo com que se tornassem totalmente dependentes do parecer do estado para a tomada de qualquer decisão.

O império deu origem a um instrumento legal que vigorou até a promulgação da Constituição de 1988, considerando o índio como um ser relativamente incapaz juridicamente, por meio da Lei de 27.10.1831 que declarou o fim da escravidão indígena e instituiu a sujeição de ex-escravo a uma tutela orfanológica” (GUIMARÃES, 2002, p. 29).

O intuito era, ao mesmo tempo em que os protegiam, controlava-os, administrando suas vidas na busca por maiores facilidades na exploração das riquezas das terras. Diziam que o progresso seria integracionista, ou seja, avançaria sem que houvesse práticas violentas, entretanto tinham por pretensão a o extermínio de culturas indígenas e a criação do índio genérico, que não “vive mais como índio”. Em 1960 o SPI sofre enxurradas de denúncias de irregularidades e cria-se a FUNAI – Fundação Nacional do Índio, sendo essa responsável pela

tutoria dos povos indígenas e garantir as terras indígenas de forma permanente e o usufruto exclusivo de suas riquezas naturais (DAMSÖKËKWA XERENTE, 2016).

Nesse contexto, Gersem Baniwa aponta o período de:

Indigenismo Governamental Tutelar, que teve a duração aproximada de um século e se caracterizou pela criação e forte presença do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) que, posteriormente, foi reformulado para se tornar Fundação Nacional do Índio (FUNAI), ainda hoje atuante. A criação do SPI foi fortemente influenciada pela ideia vigente na época da “relativa incapacidade dos índios”, razão pela qual eles deveriam estar sob a “tutela” do Estado. [...] Paralelamente à atuação do SPI, estava em curso um processo conhecido por “integração e assimilação cultural” dos povos indígenas sob a tutela do Estado que, na prática, significava a efetiva apropriação de suas terras e negação de suas identidades étnicas culturais, ou seja, um projeto de extermínio dos povos indígenas (BANIWA, 2012, p. 208).

O SPI e a FUNAI sempre vivenciaram essa dúbia vertente de, enquanto protegiam abriam espaços para novas invasões. E por que tal afirmação? Porque ao considerarem os indígenas passíveis à tutela, ou com incapacidades civis, sem que haja uma perspectiva de instruções e condições educativas que os forneçam conhecimento a respeito de seus direitos, os impossibilitam de se colocarem como cidadãos ativos em defesa a esses direitos.

Os direitos indígenas antes de 1988 no Brasil tiveram como fundamento e fim garantir e facilitar o processo de integração dos índios à chamada comunhão nacional, ou mesmo a sua eliminação física, para abrir caminho aos projetos de expansão territorial e econômica do poder colonial (BANIWA, 2012, p. 206).

Veio então a terceira fase, a pluralista, garantida através da constituição Federal de 1988, reconhecendo a nação brasileira como uma nação multiétnica, pluricultural e multilíngue, com línguas indígenas como línguas nacionais (Idem). Em seus artigos 231, 232, 210 e 2215 a Carta Magna contempla:

- Artigo 231: “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” (BRASIL, 1988, p. 1500). Essa condição contribui para o direito à demarcação de terras, para o acesso à saúde e educação diferenciada;

- Artigo 232 – (rompimento da tutela): “os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo (BRASIL, 1988, p. 151). O reconhecimento da autonomia e capacidades civis dos povos indígenas;

- Artigo 210 – (sobre o ensino fundamental): “assegura às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Idem, p. 139);

- Artigo 215 – (sobre a cultura): “Estado (...) apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” (p. 141); e garante a proteção das “manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras e de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional” (Idem, p. 141). Superação do pressuposto integracionista, reconhecendo os direitos à pluricultura, ao multiculturalismo, direito social à diferença.

O reconhecimento da capacidade civil dos indígenas acelerou sobremaneira o protagonismo dos povos indígenas em todas as frentes, inclusive ao Poder Judiciário [...] Aliados a isso, os investimentos educacionais em áreas indígenas resultaram no surgimento de novas lideranças, que passaram a dinamizar a agenda das comunidades na busca por respostas e soluções aos problemas enfrentados, como é o caso dos professores e agentes indígenas de saúde (BANIWA, 2012, p. 211 e 212).

Os avanços concernentes aos direitos dos diferentes povos indígenas brasileiros, tais como os investimentos em educação e saúde, as demarcações de terras, possibilitou aos povos originários mais segurança, culminando assim no surgimento de mais líderes intelectuais indígenas, ocupando diversas áreas e formações educacionais, colaborando com as lutas e movimentos indígenas e atuando contra todos os efeitos consequentes das usurpações de territoriais, do etnocídio, dos diversos ataques às culturas indígenas de todo o território brasileiro. Cito como exemplo, a seguir, os *Akwẽ* acometimentos sofridos durante a criação do Estado.

2.1 O Tocantins e os *Akwẽ*

Trazendo o recorte da discussão para o estado do Tocantins, Silva (2015) pontua que há uma dicotomia no discurso apresentado pela sociedade, os meios políticos e de informação, entretanto essa dicotomia está vinculada a uma condição do que é conveniente mostrar.

O estado do Tocantins é o estado mais novo do Brasil, sendo criado em 1988, através de uma separação territorial do que antes era conhecido como Norte do Goiás. Esse espaço é marcado por terras de povos indígenas Xerente, Xavante, Krahô, Krahô-Kanela, Karajá, Xambioá, Javaé, Apinajé, Avá Canoeiro e Pankararu, e são povos que, não só em momentos anteriores como também atuais, carregam o estereótipo de povos primitivos, selvagens, responsáveis pelos atrasos do desenvolvimento do que era o sertão goiano.

A chegada da expansão capitalista no sertão goiano – hoje Tocantins, no séc. XVIII foi de grande incompatibilidade com a presença dos indígenas naquele território, que lhes era tradicional por direito. Ao passo que a expansão avançava, ameaçava cada vez mais a existência e resistência desses povos, contaminando-os com doenças ou instigando confrontos resultantes

das invasões de suas terras que os levavam a morte, fazendo assim que a formação histórica do estado do Tocantins culminasse num declínio populacional dos povos indígenas.

Contextualizando a discussão para os *Akwẽ-Xerente*, de acordo com os registros históricos e antropológicos, são povos do tronco linguístico *Macrô-Gê*, assim como os Xavante, anteriormente considerados como o mesmo povo, não havendo distinção entre esses. Apenas em 1850 houve a separação dos grupos, quando os Xavante seguiram para o oeste do Tocantins enquanto os Xerente fixaram às margens do Rio Tocantins.

Darcy Ribeiro (1996, p. 80) enfatiza que os Akwẽ ocupavam originalmente a Bacia do Tocantins, do sul de Goiás até o Maranhão, estendendo-se do Rio São Francisco ao Araguaia. Isso antes de enfrentarem os criadores de gado que os alcançaram vindos do Oeste, do Norte e do Sul. Tiveram que fazer face às bandeiras e aos garimpeiros que devassaram seu território em busca de ouro e diamantes. Sua oposição aos civilizados foi tão tenaz que eles chegaram a ser responsabilizados pela decadência de Goiás (ARAÚJO, 2016, p. 463).

Valcir Sumekua Xerente (2020), em entrevista com um ancião *Akwẽ*, questionou sobre a origem da denominação *Akwẽ-Xerente*. Segundo informações cedidas pelo ancião, *Akwẽ* é como eles se autodenominam, significa gente, pessoa indígena. Já o Xerente foi o nome designado pelos não-indígenas, e tem conexão com o fato de os *Akwẽ* atacarem os *wrazukrãirê* – não indígenas, sempre na parte da madrugada, onde o sereno cobria a área. Assim sendo, Xerente viria de ‘Sereno’.

Em 1845 registrou-se a presença do missionário Rafael de Taggia que implanta uma escola entre os Xerente, com a direção do Frei Capuchinho Antonio de Ganges, permanecendo ali entre os anos de 1851 e 1899, quando foi fundada Tocantínia, na época nominada de Piabanha.

Em se tratando dos aspectos territoriais, em estudos desenvolvidos por Araújo (2016) há informações que indicam que as terras Xerente, anteriormente às invasões ocorrentes durante o processo de separação do estado, não se limitavam apenas às margens direitas do Rio Tocantins. Diziam que o território se estendia desde o que chamam de Morro Perdido, nas proximidades do que hoje é a rodovia Belém-Brasília – BR-153, às margens do Rio Providência, que cruza a cidade de Miranorte. Ambas as localidades ficam próximas às margens esquerdas do Rio Tocantins.

Nesse sentido, houve uma enorme usurpação e redução do território *Akwẽ*, sendo esses espaços, agora, terras privadas, com grandes extensões de fazendas e plantações de soja, milho, com criações de gados, terras que são cortadas pela ferrovia Norte-Sul.

Mesmo após serem encurralados e se realocarem às margens direita do Rio Tocantins, continuaram tendo suas terras invadidas e saqueadas pela população sertaneja, diminuindo cada vez mais seus espaços de caça e dando início ao arraial Piabanha, hoje conhecida por Tocantínia.

Até o Século XX, antes das demarcações das duas TI, ainda havia, por parte deles, o sentimento de pertencimento ao território na beira do rio, área já considerada urbana da cidade de Tocantínia. Seriam então as demarcações estratégias fundamentais para que fossem forçados a se deslocar território adentro? Com as demarcações das terras indígenas, fazendeiros e pequenos produtores que estavam nelas instalados, foram obrigados a desocupar esta parte do território indígena. Os Xerente, desprovidos de suas terras, viviam uma situação de plena invisibilidade social e cultural (ARAÚJO, 2016, p. 19).

Outro ataque ao espaço territorial ocupado pelos *Akwẽ-Xerente* se deu através da construção da Usina Hidrelétrica Luís Eduardo Magalhães, no município de Lajeado, cidade situada acima do município de Tocantínia e às margens esquerdas do Rio Tocantins, mais conhecido na região por “lago”, em decorrência da água ser represada. A construção da usina afetou diretamente uma área extensa ocupada pelos *Akwẽ*, fazendo com que fossem retirados de seus territórios e realocados às áreas demarcadas pela FUNAI, que seriam as: Terra Indígena – TI Xerente (167.542 hectares) e a Terra indígena – TI Funil (5.703 hectares). O primeiro território a ser demarcado foi a TI Xerente, datada de 14 de setembro de 1972. A TI Funil veio mais tardar, em 29 de outubro de 1991. Ainda de acordo com as informações do autor acima citado, neste ano de 2022 somam-se em 98 aldeias distribuídas pelos territórios.

Sob a ótica de Geovane Xerente, com base em suas pesquisas de campo com anciãos e anciãs a respeito das roças de toco – plantio que gera sustentabilidade aos Xerente – a construção da usina trouxe diversos malefícios à comunidade, assim como especifica abaixo:

E depois da construção de USINA DE LAJEADO, os peixes, as vazantes acabaram e o rio ficou doente, todos os espíritos da natureza adoeceram, o rio ficou pouco, nem enche mais como era de costume, não oferece muito peixe para nós AKWÊ. O homem branco pensa somente no dinheiro, na riqueza, para eles não existem espíritos da natureza, mas para nós, povo Xerente, existem sim os espíritos da natureza, os donos da água e dos peixes (**kamha**), por isso que temos muito respeito com a natureza, no tempo atual plantamos ainda nesse tipo de roça, mas não dá resultado como antes da barragem, mas sempre trabalhamos para sustentar nossas famílias (G. XERENTE, 2022, p. 50 e 51).

Geovane Xerente (2022) salienta ainda que, o Programa de Compensação Ambiental Indígena Xerente – PROCAMBIX, criado para assistencializar os *Akwẽ* após os impactos causados pelo avanço do desenvolvimento e a criação do Usina, iniciou o desenvolvimento da roça mecanizada. Não era novidade entre eles, que anteriormente trabalharam com roça

mecanizada através de ações do governo do estado e da FUNAI, entretanto, em grandes proporções era a primeira vez. O que se questiona é a respeito da efetividade do projeto.

Geovane pontua ainda que, por um determinado espaço de tempo, as famílias *Akwẽ* obtiveram benefícios com as colheitas de melancia, abóbora, milho, mandioca. Porém, nas comunidades com áreas de plantações extensas e onde havia famílias que não trabalhavam com cultivo de roças houve muita perda de grãos, principalmente de arroz, pela dificuldade de colheita manual.

Acredita-se também que o sistema de roça mecanizada foge dos modos tradicionais de se desenvolver a roça de toco, modos tradicionais esses que foram muito atingidos. O fato de que muitas comunidades não tivessem condições financeiras para manter o funcionamento das roças mecanizadas culminou na não efetivação dos projetos de compensação ambiental, deixando assim uma lacuna cultural, econômica e social entre os *Akwẽ* que perderam suas vazantes.

De acordo com João Kwanhã (2020), o PROCAMBIX não conseguiu cumprir com seu papel de defesa territorial e alimentar dos povos indígenas. Porém, após a demarcação de terras houve uma crescente populacional, considerando que não precisavam mais viver de forma nômade, andarilhos, enfrentando os embates propostos por fazendeiros, latifundiários, invasores.

Nesta nova fase, o meu povo tem uma instalação permanente, tem o usufruto das políticas públicas que são os direitos garantidos na Constituição. Com a terra demarcada, o meu povo começou a produzir alimentos fartos para o sustento das famílias que praticamente quase zerou a mortalidade infantil. Com a terra demarcada e produzindo alimentos suficientes para o seu sustento e com a instalação permanente, uma das estratégias do meu povo para o aumento da população era que os casais tivessem muitos filhos, para aumentar a população e ficarmos fortes novamente (KWANHÃ XERENTE, 2020, p. 25).

Ainda sobre o aumento populacional indígena, porém não apenas Xerente, Baniwa afirma que:

Entre as prováveis causas desse aumento da população indígena, estão o reconhecimento da identidade indígena (índios ressurgidos), o reconhecimento dos índios urbanos e a etnogênese, mas também a superação da baixa autoestima e a retomada dos processos societários dos povos indígenas, além da melhoria das condições de saúde e educação. A conquista desses direitos, aliada à maior sensibilidade do povo e do governo brasileiros e melhorias dos serviços públicos destinados aos povos indígenas, contribui para o maior crescimento demográfico do segmento indígena, na medida em que muitos indígenas que negavam suas identidades étnicas, para não sofrer discriminações e represálias ou até mesmo perseguições, voltaram a assumir o reconhecimento de suas identidades e direitos e lutar por eles (BANIWA, 2012, P. 214).

Todavia, lamentavelmente as conquistas de alguns direitos não asseguraram, de forma abrangente, a integridade física e psicológica dos povos indígenas. As ações violentas não se limitaram apenas aos períodos da colonização e da criação do estado. Hoje podemos ver diversas manifestações de extrema violência por parte de garimpeiros, grileiros, fazendeiros que invadem as terras indígenas cometendo atrocidades como estupro de mulheres e crianças, matanças, entre outros conflitos que envolvem também a difamação moral em que os povos indígenas são postos como sujos, ladrões e preguiçosos, reflexos de uma cultura racista e genocida presente na gênese escravista brasileira, perpetuada e acentuada cotidianamente.

Na cidade de Tocantínia – TO, com forte população *Akwẽ-Xerente*, são apontados como aqueles que são interesseiros por dinheiro e gostam de consumir bebidas alcoólicas em excesso. Em atuais tempo, muitos habitantes da referida cidade e outras circunvizinhas compactuam da ideia do índio como um hiper cidadão, assim como o professor Odilon e professor André Demarchi (2015) discutem, disseminando a falsa condição de que, todo indígena ao nascer, recebe automaticamente uma aposentadoria por parte do Governo Federal e possuem direitos superiores aos demais brasileiros. Entretanto, ao tempo que o processo de aposentadoria indígena é o mesmo que demais cidadãos, não havendo remuneração pessoal alguma ao nascerem, além do Bolsa Brasil (antigo Bolsa Família) para aquelas famílias que são contempladas, os direitos particulares direcionados aos povos indígenas não desempenham grande efetividade na prática, sendo o principal desafio garantir a efetividade desses direitos.

Segundo Silva (2015, p. 543), “Essas representações extremamente negativas, constituídas historicamente, continuam intermediando as relações entre os povos indígenas do Tocantins e a sociedade não indígena” [...], inclusive em momentos de decisões políticas, refletindo também nas relações sociais entre os povos indígenas e os não-indígenas das cidades circunvizinhas, uma relação de mal-estar, de não acolhimento, em exemplo, as relações ocorrentes nas cidades de Tocantínia e de Miracema do Tocantins – TO.

Apesar da proximidade física entre as aldeias e o centro da cidade de Tocantínia, o estranhamento cultural tem forte presença, fator que causa afastamento entre as comunidades.

Pode-se notar um grande aumento de cidadãos indígenas morando nas cidades de Tocantínia e Miracema do Tocantins, por necessidades variadas, os *Akwẽ* estão frequentemente no centro das cidades desenvolvendo transações bancárias, consultas médicas, compras, mas quase não se ouve cidadãos não-indígenas moradores das cidades se deslocarem até as aldeias para sequer conhecerem a cultura dos povos indígenas Xerente, levando-os assim a reproduzirem “representações globalizadas” ou alusões equivocadas sobre os povos indígenas.

Em se tratando da proximidade territorial e do distanciamento cultural, Eneida Brupahi, ao relatar sobre suas vivências enquanto estudante de ensino médio em escola da cidade de Tocantínia, discorre que:

no fundo, não era para ser estranho, porque é uma comunidade bem próxima da nossa aldeia, que poderia muito bem nos entender, que somos de uma língua diferente, com organização totalmente diferente. Mas, não, a gente foi zombada. Era para nos calar, para a gente parar por ali, mas eu não fiz isso (NASCIMENTO; MORITU; BRUPAHI XERENTE, 2022, p. 12).

Tanto nos tempos de divisão do estado quanto agora, a representação dos povos indígenas na região do Tocantins é baseada no preconceito, resultado da visão dos criadores de gado da região que desbravavam e invadiam terras indígenas. Hoje o que se aplica é que os indígenas são povos com terras reservadas inúteis ou pouco aproveitadas e que continuam impedindo o desenvolvimento regional.

Por outro lado, os mesmos povos indígenas do Tocantins, ao que convém a criação do estado, passam a ser representados como pluriculturais, cidadãos tocaninenses, “homogeneizados e integrados, pacificados pelo discurso institucional” (SILVA, 2015, p. 19). Aqueles que antes eram negados e associados à concepção de atraso e selvageria, agora associados à concepção positiva da coragem, braveza, da luta e resistência que são a base da herança do povo tocaninense.

Apesar do que se aparece nos slogans, nas campanhas turísticas, os Xerente se queixam da falta de políticas públicas de assistência à educação e à saúde. Os cartazes expõem a imagem do índio genérico, assimilando-os como selvagens e componentes da natureza, anulando assim as diversas etnias presentes no estado do Tocantins. Nota-se que são usados como massa de manobra de venda de imagem harmônica, como se fossem povos respeitados em suas particularidades e vivessem com a dignidade que precisam.

O hino, folders e propagandas sobre o Tocantins mostram a imagem de indígenas que pararam no tempo, quando na verdade estão caminhando em frente, enfrentando os desafios cotidianos, lutando por melhores condições de vida e ainda assim permanecendo indígenas (SILVA, 2015).

A perspectiva do indígena que parou no tempo é tão atual quanto era anos atrás, e ecoa nos corredores escolares e nos livros de história que impregnam nas mentes a imagem do índio que vive nas matas, sem vestimentas, usando cocá e tangas. Resumir a imagem dos indígenas a essa concepção é atacar diretamente seus direitos de cidadãos brasileiros e suas particularidades culturais (garantidas constitucionalmente).

Ainda nessa linha de pensamento, torna-se pública a ideia de que as culturas indígenas são atrasadas, “simples” ou “primitivas”. Entretanto, professor Odilon e professor André Demarchi (2015) ao dialogarem com a produção textual de Bessa Freire e suas cinco ideias equivocadas, chegaram à conclusão que:

Para se ter uma ideia dessa complexidade pode-se recorrer ao intrincado sistema de parentesco constituído pelos Xerente, onde encontramos 32 termos que se referem aos parentes e afins. Em contraste, no nosso sistema de parentesco podemos contar não mais que 18 termos, sem contar as sutilezas do sistema Xerente na aplicação dos termos de parentesco e afinidade, como por exemplo, a distinção entre terminologias referenciais e vocativas, as distinções terminológicas entre parentes materno e parentes paternos, ou ainda as distinções terminológicas entre parentes vivos ou mortos, entre outros. As línguas indígenas, só por esse exemplo, estão longe de serem “atrasadas”. A ideia equivocada de “atraso” dessas culturas diz muito mais sobre a obsessão das sociedades ocidentais em explicar as diferenças socioculturais em termos evolutivos, do que propriamente em buscar uma compreensão mais justa dos sistemas de pensamento destes povos (MORAIS, DEMARCHI, 2015, p. 42).

Outro ponto de vista a ser considerado, colocando as comunidades indígenas como povos que estão à frente do seu tempo e não atrasados, é a forma como se organizam em meio ao ambiente. De acordo com pesquisas desenvolvidas, a maior parte de natureza preservada no país pertence a áreas de conservação ou aos territórios indígenas demarcados, apontando assim que eles aprenderam a viver e desenvolver seus conhecimentos, suas práticas técnicas e tecnológicas, suas culturas, sem agredir o meio ambiente, evitando perdas (MORAIS, DEMARCHI, 2015).

Um exemplo entre os Xerente está na prática da caça. Em experiência pessoal enquanto visitante da Aldeia Rio Sono – *Ktēkakâ*, em diálogo com os moradores, eles me ensinaram que quando saem para caçar, delimitam quantos animais precisam. Ainda que cruzem com mais animais, não os matam, deixam para que de uma próxima vez ainda tenham reservas. Entretanto são vítimas das invasões de garimpeiros, grileiros, fazendeiros em busca de pastos, desmatando as terras em suas reservas ou ao redor, causando grande impacto ambiental e na vida dos povos indígenas, já que caça e pesca – fonte de sobrevivência – entram em escassez.

As afirmações acima coadunam com a ideia de que nós, não-indígenas que vivemos no meio urbano somos atrasados no sentido de promovermos nossa própria destruição, através da poluição, do consumo desenfreado, dos ataques diários ao meio ambiente. “É neste ponto que a experiência dos povos indígenas pode nos ensinar um futuro possível, mais afeito a integração entre o tradicional e o moderno, sem que haja degradação ambiental” (MORAIS, DEMARCHI, 2015, p. 43).

A ideia de hierarquização com bases etnocêntrica, ou seja, um grupo social, normalmente não-indígenas, se colocarem como mais desenvolvidos, mais corretos cultural e socialmente que os grupos indígenas também é um fator que tanto contribui quanto é mantido pela perpetuação de tais ideias equivocadas e do afastamento cultural, presente principalmente em cidades que são cercadas por terras indígenas.

Nessa linha de pensamento, expondo novamente um exemplo pessoal, é possível notar que na UFT, há demonstrações hierárquicas, mesmo que de forma velada. As relações que envolvem indígenas e não-indígenas, sejam eles alunos, professores, profissionais administrativos, ainda são relações “tímidas”, com poucos momentos interativos e menos ainda momentos de interculturalidade. Os alunos indígenas preferem se agrupar com outros alunos indígenas, que por vezes já conviviam anteriormente o ingresso ao ensino superior, por vezes que se conheceram através do convívio na universidade.

Há, entretanto, uma solução, proposta por DaMatta e parafraseada por Morais, Demarchi (2015):

em que a simetria (e não a hierarquização), governam as relações entre indígenas e não indígenas em um contexto de proximidade física e distância cultural. Depois de rompidos os preconceitos torna-se possível estreitar os laços entre os estudantes e os indígenas (MORAIS, DEMARCHI, 2015, p. 37).

Dessa forma, através da alteridade, ou seja, de descobrir no outro o preconceito e racismo que há em si, e desconstruí-lo, os alunos passam de reprodutores de ideias equivocadas a multiplicadores de valores e diversidade cultural.

Ao retomar o diálogo sobre as perspectivas educacionais indígenas, tomo como importante retomar ao tópico da matriz educacional brasileira e sua essência ontológica colonizadora, reconhecendo os fortes impactos que o processo educacional europeizado – implantado através das catequizações – desvencilharam sobre as culturas, cosmologias, filosofias indígenas.

Nesse ínterim, as discussões a seguir apresentam um panorama histórico com o objetivo de compreender e apresentar os processos próprios de aprendizagem entre os Xerente e suas mudanças e ressignificados, estendendo a discussão para pensar os novos formatos de ensino que reúnam as duas perspectivas de conhecimentos indígenas e não-indígenas. “Com essa reflexão do ponto de vista indígena é possível pensar uma pedagogia diferente para as escolas Xerente visando tanto a melhoria da aprendizagem dos alunos quanto a manutenção da tradição cultural do Povo Akwẽ/Xerente” (KWANHÂ XERENTE, 2020, p. 12/13).

2.2 A educação tradicional *Akwê-Xerente*

Os *Akwê-Xerente* ocupam, atualmente, terras situadas à margem direita do Rio Tocantins, território pertencente à cidade de Tocantínia. De acordo com dados levantados na Fundação Nacional do Índio (Funai, 2019), havia 89 aldeias distribuídas pelo território da cidade de Tocantínia e uma população de 4.159 pessoas, muitas delas residentes ainda nas aldeias, outras em Tocantínia e em Miracema do Tocantins, situada na margem esquerda do Rio Tocantins, cidade que conta com um câmpus universitário da UFT, campo de pesquisa do presente trabalho.

Geovane Xerente dispõe da informação que, de acordo com Ribamar Xerente, na condição de Funcionário da FUNAI de Tocantínia, o número de habitantes *Akwê* nas terras indígenas demarcadas soma em 4.860 pessoas, divididos entre a Terra Indígena – TI Xerente e a Terra indígena – TI Funil.

O formato educacional dessa população se apresenta não apenas em sua função escolar, mas também cultural, a educação tida por tradicional, passada de geração a geração, em que valores, costumes, saberes, que são transferidos possibilitando à geração mais nova aprender como caçar, pescar, resolver conflitos e viver em comunidade, respeitando o próximo e a natureza. É determinada pelas ancestralidades, vem dos seus antepassados e passada para os Pajés, Anciãos e Anciãs que transmitirão aquele conhecimento para os demais. Uma das preocupações durante o período pandêmico foi exatamente a morte dos anciãos – Pajés – e a possibilidade do fim da transmissão do conhecimento.

Giraldin (2015) observa que, a respeito da educação indígena Xerente, a base ética e moral acontecia no *warã*, porém tem-se notícias de que a última formação de turma que ocorreu no *warã* (casa dos homens – casa das reuniões masculinas que ficava no centro das aldeias) foi entre 1930 ou 1940. Conforme a prática de formação foi perdendo força, as práticas culturais também perderam, pois era no *warã* que os rapazes eram ensinados sobre caça, pesca, cultura, pinturas corporais, a importância dos clãs, dos ritos.

Havia também a prática dos ensinamentos no *warhĩzdare* (espaço da casa e dos seus arredores), que constava na aprendizagem de meninos e meninas sobre as obrigações domésticas cotidianas. Nesse caso, os afazeres eram diferenciados de acordo com o sexo, e a categoria das *sipsa* (jovem virgem) aprendiam suas tarefas e o jovem rapaz, após aprender as suas também, passava para o *warã*, que de acordo com pesquisadores, correspondia, na cultura não indígena, como o cumprimento das etapas escolares do ensino básico até a conclusão do ensino médio. Eram 6 etapas, onde após cumprir as 6 o jovem estava pronto para o casamento.

Em ambos os processos, observa-se que o protagonismo do processo educacional era do aluno, contrastando assim com o processo de ensino e aprendizagem dos não-indígenas, que trabalha com o conceito de ‘escola-centrada’, focando em todo o processo a atuação dos professores como um ser hierárquico e agente ativo, enquanto o aluno assume o papel de agente passivo, sendo a escola o ambiente mais adequado para o desenvolvimento dessa relação.

No processo próprio de aprendizagem dos Akwê-Xerente a centralidade está no pragmatismo, pois é na observação da experiência prática que os aprendizes começam a conhecer. A partir de então passam a ouvir com atenção os discursos, as canções, as falas dos mais velhos. Esse processo de ouvir implica em assimilar pela oralidade e pelo exercício da memorização dos conhecimentos adquiridos (GIRALDIN, 2015, p. 69).

O *Warã* onde ocorre a divisão de saberes, se opõe ao modo de educação ocidental. No *Warã* se aprende tudo que se precisa para viver socialmente e ser “gente importante”. “[...] viver e educar são processos indissociáveis e acontecem no desenrolar cotidiano, além de envolver as decisões dos indivíduos e dos outros seres do ambiente que os cerca” (Idem).

O *Warã*, sistema que fomentava a cultura, comunicação e educação entre os Akwê, extinguiu-se como um espaço de transmissão de saberes para a juventude, porém, os conceitos da valorização da tradição cultural como uma identidade de um povo representado nas divisões clônicas e os ensinamentos deste espaço ainda permanecem presentes nas aldeias como o respeito mútuo, respeito aos mais velhos e a manifestação nos rituais (KWANHÂ XERENTE, 2020, p. 13).

A sistemática de comunicação e ensino do *Warã* era voltado para a formação dos meninos que concebia um esforço ou um voto de um ser humano exemplar diante do seu povo em todos os aspectos, seja na vida conjugal, na criação dos seus filhos e nos tratamentos com outras crianças, no tratamento com as outras pessoas e com as mulheres, na caça, na pesca, no trabalho e todo convívio que envolve o cotidiano da Aldeia. Estes exemplos eram postos no pátio de reunião para a socialização da comunidade, para inspirar os outros membros a seguir este exemplo (KWANHÂ XERENTE, 2020, p. 13).

Ao longo dos séculos, o processo de comunicação entre si, tem se modificado com a opressão da sociedade envolvente, com a implantação das escolas nas aldeias e, com a chegada das tecnologias multifuncionais mais avançadas em suas casas. Consequentemente, o espaço de comunicação foi adequado às novas realidades exigidas nos tempos de hoje. Assim, é preciso salientar a importância das tecnologias do processo de comunicação, pois sem elas eu não estaria aqui tecendo o desenvolvimento comunicacional e a comunicação tradicional dessas comunidades. Desta forma, os povos indígenas estão se apropriando das tecnologias, desde a escrita até a mídia (KWANHÂ XERENTE, 2020, p. 15).

João Kwanhâ (2020) elenca ainda que, na sua visão, os processos de comunicação e aprendizagem entre os Xerente abandonaram o *warã* e hoje acontecem nos quintais e terreiros de casa (*Dasîpê*) e nas escolas.

A festa *dasîpê* (festa do tamanduá), que tem por enredo a nomeação (batizado) das *tarê nôrî* (meninas) e dos *turê nôrî* (meninos) consiste em um momento em que a cultura e a sabedoria *Akwê* afloram e são transmitidas. Segundo Silvino (2022), essa ocasião ocorre a cada dois ou três anos e tem entre quinze e trinta dias de duração. Antes, durava entre um e três meses. A festividade é comandada pelos anciãos, que nomeiam dois mensageiros que irão lhes ajudar nas preparações, como fazer os convites e, são esses mesmos mensageiros que se vestirão de tamanduás, com máscara e palhas de bacaba, para fazerem o ritual da divisão de alimentos.

Durante o rito de nomeação ocorrem as corridas de toras, as de toras pequenas, todos os dias, e as de toras grandes no encerramento da comemoração. É importante ressaltar esses ritos festivos quando se observa que eles fazem parte da organização cultural, social, familiar, uma lógica de reafirmação cultural, de fortalecimento do pertencimento aos clãs e todas as responsabilidades de manutenção e reafirmação identitária, ao ponto que se trata da nomeação das crianças no processo *Akwê*. Lógica que para além de tudo é uma amostra da educação *Akwê-Xerente*. Os anciãos são considerados as principais bibliotecas dos Xerente.

À noite no pátio eles repassam todos os saberes tradicionais para os jovens, para aqueles que querem aprender sobre a sua cultura. No *Warã* se aprendem sobre respeito, como fazer discurso no casamento, como fazer discurso dando conselho no meio da aldeia, aprende também sobre as cantorias do feminino e masculino, aprende todas as músicas das toras pequenas, e da tora grande carregado de duas pessoas, aprende fazer pintura corporal, aprende a cantar todas as músicas que são cantadas na festa *dasîpê*, tanto masculinos como femininos. Cantos específicos para os nomes femininos e masculinos, histórias sobre *dakrsu* sobre os seis clãs que os Xerente têm. Assim os anciãos vão dando conselhos para valorizar a sua própria cultura e demais histórias que acontecem na festa *dasîpê* (SIMÁWE XERENTE, 2022, p. 33).

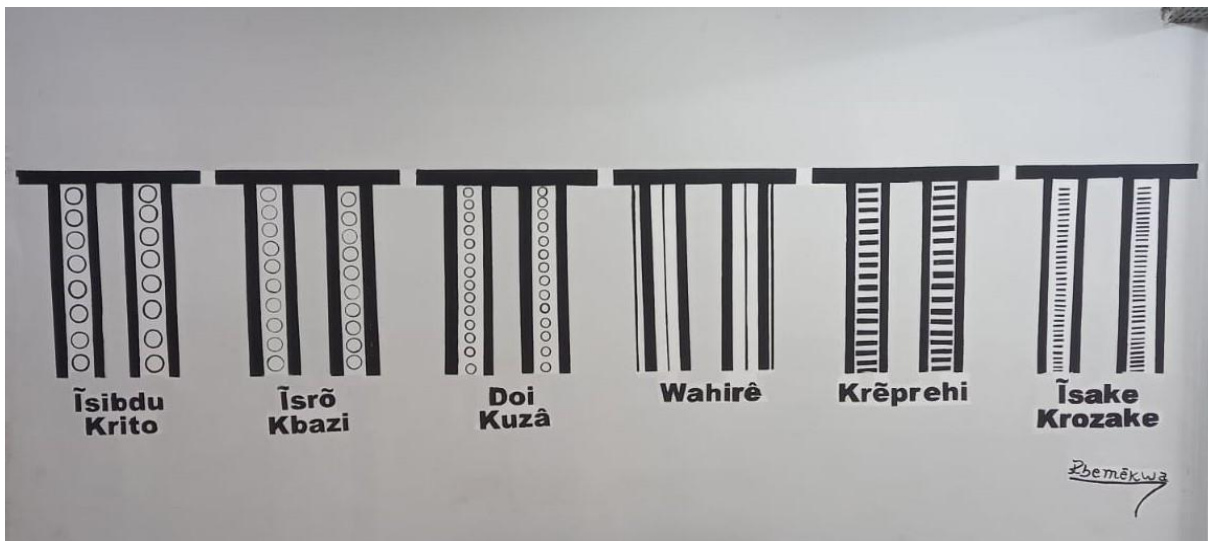
A organização social, cultural dos Xerente é desenvolvida através das divisões dos clãs, que são duas metades exogâmicas e patrilineares. São essas metades *sdakrã* e *siptato*, que se referem aos dois lados antagônicos da aldeia – norte (lua) e sul (sol), que fica em formato de ferradura. Cada lado tem ou tinha três clãs, onde foi acrescentado mais um. Os clãs são responsáveis pelas condições políticas e sociais das aldeias e sobre a solidariedade para com seu povo (SIMÁWE XERENTE, 2022).

Os clãs *kuzâ*, *Îsibdu* e *kbazipre* formam a metade *Siptato*, que hoje é a metade *Doi* (que tem o círculo na pintura corporal), enquanto a metade *Sdakrã* (hoje chamada de *Wahire*) abarcam os clãs *îsake tdêkwa*, *wahirê tdêkwa*, *krâiprehi tdêkwa*, e sendo a pintura corporal marcada pelo uso do traço horizontal ou vertical (SIMÁWE XERENTE, 2022, p. 29).

Os clãs de um lado servem aos clãs do lado oposto nos rituais, entretanto, segundo Ercivaldo Damsôkêkwa Xerente (2016) essa cultura não é mais tão cumprida entre os Xerente,

pois muitos já não sabem mais os significados simbólicos de seus clãs, principalmente os jovens. A perda dos anciãos contribui também para a perda da cultura, pois segundo Ercivaldo Xerente, muitos anciãos tinham dificuldades em socializar seus conhecimentos, por orgulho e egoísmo de não querer dividir seus saberes com integrantes de clãs “adversários”, e os jovens movidos pelos encantos do “neobrasileirismo” foram perdendo o interesse pelos aprendizados de sua cultura.

Figura 1: Pintura dos clãs Akwê.



Fonte: Felipe (2022).

O pesquisador David Maybury-Lewis, que desenvolveu uma pesquisa de campo com os Akwê-Xerente na década de 1950, traz em suas experiências o relato de que os detentores de conhecimento na aldeia eram os “velhos”, os que ensinavam aos demais sobre os “velhos tempos”, a natureza, os costumes, a forma como viver em comunidade. Diziam que os mais velhos que seriam capazes de contar a verdade sobre os Xerente, e não “as fofocas” que eram ditas a respeito deles todos os dias. Mas uma preocupação era levantada, sobre os jovens. Diziam que os jovens não estavam mais interessados em aprender, “eles não sabem, nem querem saber” (MAYBURY-LEWIS, 1990, p. 73).

A sabedoria do povo Xerente dialogava com a cosmologia holística, entendendo que as partes de um todo não podem ser compreendidas de forma isolada, mas uma soma que se torna maior que o todo, unindo o material e o natural. Acreditavam em bruxaria, em videntes. Diziam que esses tinham uma força tão grande em fazer grandes feitos como afastar chuva, prever onde haveria caça, mas era uma vocação arriscada também, pois o seu povo poderia crer que o vidente teria o poder de manipulá-los, levando seu próprio povo a matá-lo, caso quisessem.

De acordo com Araújo (2016,) os *Akwẽ* explicam e entendem o mundo através dos mitos. “É neles que está a origem de todas as coisas. Os mitos são passados de geração a geração. Uma das formas de representação dos mitos se dá por meio de rituais presentes numa grande parte dos povos indígenas do Brasil” (p. 101). Essa é a cosmologia Xerente.

Sendo os Xerente um povo pertencente ao grupo Jê, um estudo sobre aspectos de sua cosmologia, a partir de suas narrativas mitológicas, rituais e modos de vida, constituiu-se numa forma de reafirmá-la, considerando-se a invisibilidade imposta pela sociedade nacional envolvente, uma vez que esta cosmologia e seu território são negados a esse povo originário, o que lhes é atribuído é somente o status de terra indígena (Idem, p.101).

[...]

Entre os povos indígenas, a cosmologia orienta e explica as origens das coisas e da vida cotidiana, assim como a tomada de decisões do grupo (Idem, p. 101).

Maybury-Lewis (1990), descreveu uma situação em que um dos homens mais velhos na aldeia explicou, em língua *Akwẽ*, a importância de respeitar as tradições e antigos costumes e a respeitar os mais velhos, destacando assim que os mais novos não depositavam muita atenção ao que se era dito, pois de fato estavam determinados a serem progressistas.

Os moradores me asseguraram de que ele estava aconselhando a respeitar seus antigos costumes e a obedecer aos mais velhos [...]. De qualquer maneira, eles davam pouca atenção as suas exortações, pois os Xerente dos Gurgulho estavam determinados a serem progressistas (MAYBURY-LEWIS, 1990, p. 66).

Guimarães (2002) elenca que: “Reconstruir a cultura só é possível devido à existência de poucos anciãos e de algumas pessoas que retinham na memória as condições de sua juventude, e a partir de relatos de viajantes, datados do século anterior” (p. 21).

Valcir Sumekwa Xerente (2020) disserta que:

Na minha experiência convivida, como membro da comunidade, pude considerar que os anciãos são como bibliotecas, onde estão armazenados conhecimentos coletivo e individual. Por outro lado, pude perceber que os conhecimentos armazenados em memórias humanas são apagados pela morte. Neste sentido, os anciãos argumentam que maiorias dos jovens dos dias atuais não se interessam de os ouvirem. Sendo assim, parte dos conhecimentos são apagados sem serem ouvidos e memorizados. De outro lado, os mais novos argumentam que os anciãos não pretendem transmitir para um membro de qualquer clã, da outra metade diferente da sua, já que atualmente os conhecimentos deveriam ser transmitidos como são ensinados nas escolas, independentemente dos clãs (SUMEKWA XERENTE, 2020, p. 13).

A propósito, Brandão (1991) explica que a educação está presente em todas as situações, não apenas na escola tida como formal ou regular. Educação pode ser e é ensinada nas aldeias, quilombos e demais comunidades através daqueles que possuem mais conhecimento, para aqueles que possuem menos, ou seja, através dos mais velhos (anciãos) para os mais jovens.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou várias: educação? Educações (BRANDÃO, 1991, p. 07).

Sob a lógica da sociedade não indígena, o saber científico é considerado como “verdadeiro e único possível”, não aceitando assim o saber tradicional como um saber admissível. Já os indígenas detentores e executores do saber tradicional aceitam o saber científico como um complemento, como um enriquecimento e como forma de preenchimento de espaços, ou seja, segundo a professora Reijane (2015) os *Akwê-Xerente* pensam o conhecimento científico como uma forma de integração com a totalidade, pensando que “os seres humanos e não humanos estão em relação cotidiana e todas as formas de conhecer são resultado dessa interação” (SILVA, 2015, p. 545).

Eneida Brupahi entende que os processos educacionais e de letramento dos indígenas estão presentes nas vivências cotidianas da comunidade. Afirma que:

E agência de letramento nas comunidades indígenas é na pescaria, na caçada, nas matas, quando as mulheres e os homens pegam a lenha. E na estrada, quando você deixa um pouco de lenha, você tem que ter referência para voltar. Você não vai achar uma placa para te ensinar, mas você pode fazer a descrição que você deixou próximo de uma árvore tal, de uma serra tal, você pode atravessar o rio e chegar lá (NASCIMENTO; MORITU; BRUPAHI XERENTE, 2022, p. 07).

Sobre o contato com os povos não-indígenas e os modelos educacionais com padrões característicos ocidentais, Suzawre Xerente entende que:

O contato sempre crescente do povo indígena *Akwê-Xerente* com os não indígenas provocou profundas mudanças ao longo dos anos, entre elas a transformação da rotina de vida de cada indivíduo, dos meios de trabalho de alguns indígenas e da própria dieta alimentar desse povo. Desse modo, ao longo da década de 1990, os meios de sobrevivência dos povos indígenas *Akwê-Xerente* deixaram de ser apenas a caça e a pesca. Tendo em vista algumas transformações ambientais, sociais, políticas, entre outras, os povos indígenas tiveram que procurar outros meios de garantir sua sobrevivência, e viram na educação escolar e no ensino superior algumas dessas possibilidades. A educação escolar representa para os Xerente a busca por uma formação cultural ampla, baseada na promoção do pensamento crítico, da capacidade imaginativa e de cidadania universal, que consiste na compreensão de que cada coisa pode ser vista a partir de diferentes pontos (SUZAWRE XERENTE, 2017, p. 14).

Em se tratando da alfabetização das crianças *Akwê*, Guimarães (2002) ao desenvolver uma pesquisa sobre a aquisição da escrita entre os Xerente constatou que a alfabetização é vista pela comunidade indígena com duplo valor, assim como mostra a citação:

Por um lado, como um produto cultural da sociedade dominante que tem que ser apropriado para equilibrar relações assimétricas e possibilitar melhores condições de interação dentro da desigualdade: *pra andar no mundo dos branco [...] Por outro, como estratégia de manutenção linguística e cultural [...] Assim: na nossa língua porque é difícil de esquecer, fica sempre na escrita, não acaba, os novo vê escrito, aí interessa aprender; porque isso é uma coisa importante pra gente, ajuda a manter a força da gente, usando a língua na alfabetização* (GUIMARÃES, 2002, p. 90 e 91).

Há uma preocupação em ensinar primeiramente na língua Xerente, como ferramenta de resistência cultural, como manutenção da história, dos clãs, pois o esquecimento das práticas culturais é uma preocupação presente entre os Xerente mais velhos.

Ainda com base na pesquisa desenvolvida, constatou-se que a comunidade entende que a escrita Xerente é de suma importância para a revitalização cultural entre os mais jovens, pois deixando escrito há menos possibilidade de se perder do que o que é ensinado de forma oral. Os jovens vão sentir mais interesse pela leitura. Na escrita, possível através do letramento, vão estar registrados aspectos históricos tradicionais, a explicação dos cantos, das festas e rituais do povo *Akwẽ*.

O antropólogo Nimuendaju (1929) constatou que em 1937 a cultura dos povos Xerente estava em colapso, tanto socialmente quanto economicamente, devido à influência dos neobrasileiros. Hoje, nos anos 2022, a cultura do povo Xerente se encontra presente mais nas histórias que na própria prática. Muito se perdeu na linha do tempo e no desenvolvimento das cidades.

O povo *Akwẽ* mais velho tem muito apreço por sua língua materna e grande preocupação a respeito do uso da língua portuguesa por parte dos mais novos, com algumas substituições e empréstimos e mudanças nos seus códigos de falas. A língua para os *Akwẽ* vem como um grande instrumento simbólico de reafirmação e resistência cultural, por isso insistem que “*Akwẽ* não pode esquecer sua língua”.

Geovane Xerente (2002) conta sobre suas experiências enquanto estudante e pesquisador, registrando a felicidade dos anciãos e anciãs em serem procurados para exporem seus conhecimentos sobre a cultura *Akwẽ*. Segundo o autor:

nesse oportunidade de pesquisa me fez aproximar mais nos anciãos onde tive tempo de conversar ouvir as histórias e ouvir sempre as palavras de incentivos da parte deles, e assim me esforcei bastante de registrar tudo que eles me contavam, nessa oportunidade também descobrir que os nossos anciãos sempre nos espera de nos jovem chegar neles ou nelas para pesquisa, por isso quando cheguei neles e nelas para entrevistar eles ficaram muito feliz e se sentiram com muita vontades de me repassar os conhecimentos ancestrais ficaram mais feliz ainda quando falei de escrever deixar registrado os conhecimentos deles e delas para nunca se acaba e as crianças geração nova ter acesso a ler as histórias o conhecimentos dentro das escolas indígena os estudante *Akwẽ* em geral (XERENTE, 2022, p. 12).

Apesar de a educação tradicional *Akwê* ter como base principal a oralidade, Geovane Xerente e o ancião Alfredo Snaromti Pereira Xerente, por ele entrevistado, reconhecem a importância do registro escrito das histórias e sabedorias contadas pelos anciãos e anciãs, ressaltando a preocupação com o enfraquecimento ou extinção de alguns conteúdos que não estão escritos, podendo não serem mais transmitidos após a morte de anciãos e anciãs.

Todavia, a preservação das línguas indígenas foi usada como estratégia de ensinamento da língua portuguesa e de conversão ao cristianismo, assim como ocorreu durante a década de 1950. Nessa década, deu-se a assinatura de um Convênio entre o Museu Nacional e o *Summer Institute of Linguistics* (SIL), fundado em 1934 e dedicado aos estudos das línguas sem escrita alfabética – ágrafas, e dos povos falantes dessas línguas, visando à tradução da Bíblia e à conversão ao protestantismo (CUNHA, 1990).

A intenção principal era a conversão e a negação da diversidade étnica através da difusão da leitura da Bíblia (GUIMARÃES, 2002). O estudo das línguas indígenas passou a auxiliar a integração nacional como um método mais eficaz de ministrar conhecimentos científicos e informações sobre a nação, quando utilizadas na sala de aula pelos professores indígenas (BARROS, 1994).

A primeira mostra de educação escolar entre os Xerente se deu no de 1850, quando foi criado um aldeamento de Tereza Cristina. Nesse aldeamento havia uma igreja e em 1860 foi construída uma escola de primeiros letramentos, onde 10 indígenas frequentavam, não tendo mais participantes devido à falta de vestimentas – por ser algo condenado pela Corte e pelos missionários, segundo mostram os relatos (GUIMARÃES, 2002).

Observa-se que a educação indígena em seu formato cultural sofreu interferência da educação escolar e religiosa, tendo em vista que a estratégia aplicada nas escolas do aldeamento era exatamente apagar, erradicar as culturas indígenas e suas reproduções culturais, religiosas, os ritos de passagem e batismo, impondo padrões culturais europeus e uma nova visão de mundo, de religião, de sociedade, de economia.

Kwanhã Xerente (2020) expõe em sua dissertação a preocupação quanto a representatividade educacional para com os Xerente.

Compreende-se assim, que religião e educação, nesse aspecto, se tornam indissociáveis, Valcir Sumekwa defende que (2020):

Na catequização é possível que os conhecimentos tratados na cosmologia e narrativas do povo *Akwê*, tenham sido influenciados pela religião. Sendo assim, é provável que alguns nomes tenham sido diferentemente interpretados como, por exemplo, na narrativa que trata da ressurreição de como seria a vida dos *Akwê*. *Bdâ* jogou talos de *buriti* na água e quando afundou, logo retornou para superfície da água, flutuando;

Wairê, por sua vez, jogou uma pedra e este não retornou para superfície da água. Neste mesmo relato, outro ancião substitui nome do Bdá pelo Waptokwa Zawre (Deus) e de Wairê pelo Wakmãdkâkwa (Jesus) ou São Pedro (SUMEKWA XERENTE, 2020, p. 24).

Retomando às perspectivas de Kwanhã Xerente (2020), o autor ressalta que durante o período que atuou como Diretor do Centro de Ensino Médio Indígena Xerente – CEMIX *Warã*, pôde notar que a estrutura curricular direcionada à educação para indígenas não contemplava as necessidades e interesses da comunidade. Põe essa estrutura curricular como limitada e que não atende aos processos próprios de aprendizagem e culturais dos *Akwẽ*.

E vejo que a escola não atua para a formação de jovens críticos, conscientes e atuantes em suas comunidades. Ela não consegue mostrar para os jovens a necessidade de manter um vínculo com a vida da comunidade. E a escola causa ainda outro problema, pois não atende a especificidade cultural do povo, como em caso do pai que, enquanto viver, ele é sempre o responsável pelos filhos, mesmo que esses já estejam casados e com filhos. Mas a escola considera que após 18 anos o jovem já é o responsável por si mesmo (KWANHÃ XERENTE, 2020, p. 13).

Segundo informações obtidas na Diretoria Regional de Educação de Miracema do Tocantins (DRE Miracema), a primeira escola indígena vinculada ao estado foi a *Patkwaptkãze*, na Aldeia Baixa Funda, na década de 50, com a chegada do pastor Guenther, da Igreja evangélica Batista, dando início à formação bilíngue e à escrita *Akwẽ*, língua que até então era ágrafa, ou seja, não possuía escrita. O pastor se tornou o fundador da primeira escola entre os Xerente. Assim, a necessidade e a curiosidade de aprender a ler e escrever, tanto a língua portuguesa quanto a *Akwẽ*, foram ganhando espaço.

A iniciativa sobre a prática do ensino escolar Xerente partiu, em primeiro lugar da Junta de Missões Nacionais, através da ação de missionários que, nos anos 50, ao analisarem a linguagem dos *Akwẽ* se oferecem para a criação de uma cartilha de alfabetização. Um segundo momento veio em 1983, quando através de um convênio com a FUNAI – Fundação Nacional do Índio, é oferecido um Curso de Formação de Monitores Bilíngues, que tinha por objetivo o “ensino bilíngue bicultural, que formou um grupo de cinco monitores bilíngues/alfabetizadores na língua Xerente” (GUIMARÃES, 2002, p. 39).

Aconteceu a primeira formação de professores indígenas e não indígenas.

[...] Projeto de Capacitação de Professores Índios e Não-Índios do Tocantins que realizou, no período de novembro de 87 a maio de 91, entre os Xerente, cinco Cursos de Educação Escolar Indígena, num total de 230 horas/aula. O objetivo desses cursos era capacitar os professores índios e não-índios para uma prática de educação escola que lidasse com dois universos culturais que fazem parte da existência dos Xerente, possibilitando o domínio dos códigos valorizados pela sociedade abrangente, quanto a valorização e o resgate da cultura, da identidade e da língua indígenas. O currículo

era formado de uma grade que contemplava metodologias de ensino (alfabetização, matemática, estudos sociais e ciências), discussão sobre os aspectos linguísticos e antropológicos envolvidos na educação, oficinas de produção de material didático, prática de ensino a partir de unidades temáticas, discussões sobre educação intercultural, comunidade e funcionamento da escola (carga horária, calendário diferenciado etc.). A capacitação dos professores era o pressuposto de um programa que envolvia, ainda, a produção de material didático específico, estudos e pesquisas para fundamentar a prática educativa e a construção de um currículo que refletisse a realidade do contato e o contexto cultural dos alunos (GUIMARÃES, 2002, p. 40).

Guimarães (2002) completa ainda que:

O uso da língua indígena em sala de aula, a redução do número de missionários e professores não-índios da FUNAI nas escolas das aldeias, a orientação buscada nos velhos, a existência de mulheres Xerente com escolaridade obtida nas escolas urbanas próximas ao território indígena, todos estes são fatores que levaram à aceitação e legitimação dos professores Xerente pela sua sociedade (p. 42).

Ercivaldo Damsökëkwa Xerente (2016) afirma que, através da SEDUC – Secretaria Estadual de Educação e em parceria com a UFG – Universidade Federal do Goiás e o Museu Antropológico e da Faculdade de Letras da UFG, e apoiado pela FUNAI, deu-se início o Projeto de Formação de Professores Indígenas do Estado do Tocantins. Há também o funcionamento do Magistério Indígena. Esses cursos são responsáveis pela formação de grande parte de professores indígenas Xerente.

Ainda dando sequência às ações voltadas para criação de uma política diferenciada de educação indígenas, Tocantins realizou o primeiro concurso público específico para o ingresso na carreira de professor indígena em 2008. A formação e a titulação oferecida no curso de Magistério permitiram que os professores indígenas do Estado pudessem prestar o curso regularizando, no caso de alguns deles, a sua situação como professores. No processo seletivo, considerando a diversidade cultural e linguística bem como a interculturalidade presente na relação entre indígenas e não indígenas do Estado, foram utilizadas, além, do português, as línguas faladas pelos candidatos: Apinajé, Krahô, Karajá, Karajá-Xambioá, Javaé e Xerente. Na ocasião foram aprovados 37 professores Akwê/Xerente e 32 deles foram efetivados no cargo de professor, sendo eu um deles (DAMSÖKËKWA XERENTE, 2016, p. 11).

Ainda que o formato de escola universal, alheia e não abrangente aos formatos e organizações sociais indígenas esteja em maioria, podem-se citar mudanças e conquistas consideráveis em algumas instituições escolares, em que os próprios indígenas conduzem seus espaços educacionais na busca por um ensino que aborde as especificidades de cada cultura. Tais mudanças ocorrem tanto na legislação quanto nas práticas educacionais, tendo como exemplo o crescente número de escolas nas áreas indígenas e de professores indígenas que passam a atuar na sua própria comunidade.

Em consequência, estabelecem-se propostas curriculares que se adequam às perspectivas de cada etnia, que contemplam saberes e materiais didáticos específicos, alguns já mesmo na língua materna. “São indícios de apropriação da instituição escolar – cuja origem é eminentemente ocidental – que aos poucos toma a coloração do povo que a protagoniza” (BERGAMASCHI; DOEBBER; BRITO, 2018, p. 38 – 39).

Não obstante, o professor Giralдин (2015) entende que quando o Governo Federal transferiu a responsabilidade da educação indígena da FUNAI para o Ministério da Educação – MEC, o MEC assumiu o financiamento e a criação de diretrizes que abrangessem a educação indígena, porém direcionou a responsabilidade da execução da educação indígena para os Estados e Municípios, que por sua vez não tinham recursos humanos para executarem essa tarefa com qualidade, e o Governo Federal não se empenhava em criar quadros de qualificação para possibilitar o aperfeiçoamento desses recursos.

Em garantia ao funcionamento da educação para povos indígenas, são dispostas normativas que implicam no direito de uma escola específica, de ensino diferenciado, intercultural e bilíngue, respeitando assim os processos de ensino e aprendizagem específicos de cada povo de cada etnia, como a Constituição Cidadã do Brasil de 1988 em seu Art. 210, os direcionamentos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, 1996, Art. 32 art. 78, a Referência Curricular Nacional para a Educação Indígena – RCNE-Indígena, 1998 e o Conselho Nacional de Educação – Resolução 03 e Parecer 14. No entanto, esses princípios não se revelam tão bem na prática quanto na teoria, pois o processo de ensino brasileiro é marcado por uma estratégia colonialista europeizada, fazendo com que os gerenciadores educacionais não-indígenas defendam um processo único de ensino e aprendizagem.

Os *Akwẽ-Xerente* são povos considerados bilíngues, pois parte dos mais velhos e das crianças mais novas não falam a língua portuguesa. Segundo Braggio (2000), há variações no que se refere à língua falada pelos Xerente mais jovens e à articulada pelos Xerente mais velhos, pois os indígenas mais jovens fazem adesões, empréstimos e adaptações fonológicas da língua portuguesa.

A sociedade Xerente apoia o trabalho do professor indígena e ainda o incentiva a buscar capacitações para contribuir, assim, com escritos na língua indígena que servirão de materiais a serem estudados pelo seu povo. O que se destaca nessa defesa e apoio é a esfera linguística. Nota-se que através do uso do bilinguismo no ensino os Xerente terão bons resultados para suas comunidades.

Seguindo essa linha de pensamento, Abreu; Castiglioni; Andrade (2013) dizem que

O sentido do bilinguismo para os Xerente está sintetizado no entendimento de que as crianças precisam aprender as duas línguas para poder conhecer as leis dos indígenas e dos não-indígenas. [...], os Xerente não admitem a perda do uso da língua, que seria a maior manifestação da diferenciação cultural dos Akwẽ. Nesta argumentação, a língua é a principal marca da identidade étnica (ABREU; CASTIGLIONI; ANDRADE, 2013, p. 105 e 106).

O antropólogo Maybury-Lewis (1990) propôs que os *Akwẽ* construíam suas relações sociais através da ótica dual dialética que parte da oposição “nós/eles”. O princípio dessa dualidade que mantém o equilíbrio entre os grupos de contrastes, pois através deste, essa sociedade se reestrutura.

Guimarães (2002) diz que:

Podemos dizer que o eixo da dinâmica social pós-contato dos Xerente é dominar duas ordens de sistema: a lei do Akwẽ e a lei do branco. Como vivência existencial é específica a complexa: a anulação de uma das esferas é impossível. O grande instrumento simbólico para operar esse trânsito é a língua. Através dela se reconstroem, reelaboram-se valores e conceitos. É possível recriar estratégias sociais e integrar um corpo social determinado por pontos de vista contraditórios: economia de acumulação/economia de subsistência, comunitarismo/individualismo, tradicional/novo, tempo progressivo/retorno mítico. Tentando ordenar esse universo, a referência ao velho índio – wawẽ (GUIMARÃES, 2002, p. 24 e 25).

Pontua também que “a escola então é um palco onde se pode pensar a identidade étnica submetida à dialética dessas duas ordens de comportamento social, através da prática dos professores” (GUIMARÃES, 2002, p. 84). A língua portuguesa entre os Xerente é falada principalmente em situações em que haja contato e interação com o não-indígena. Nas escolas das aldeias, as crianças iniciam seus estudos em língua portuguesa a partir dos seis ou mais anos de idade, sendo possível assim a presença de crianças em escolas do 6.º ano do ensino fundamental em diante que já têm aulas com professores não indígenas, mas que não dominam a língua portuguesa, tendo dificuldades de acompanhamento das disciplinas.

Essa observação partiu de mais uma experiência pessoal em sala de aula, no CEMIX *Warã* enquanto substituí um professor de ciências da natureza que era *Akwẽ*. Por falta de conhecimento suficiente e de dominação da linguagem, ministrei o conteúdo na língua portuguesa. Ainda que falando pausadamente, pude perceber que muitas das crianças presentes na sala de aula não conseguiram compreender minhas palavras. Encerrei a aula com o sentimento de constrangimento, de dever não cumprido.

Segundo Machado (2016),

Fundamentalmente, esse processo de ensino da língua portuguesa está garantido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394, no artigo 37, que em seu texto expresso garante o ensino fundamental regular ministrado em língua portuguesa,

assegurando às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, tais como as metodologias próprias de cultura (MACHADO, 2016, p. 17).

Tal lei pode ser considerada como um marco para o reconhecimento do direito à diferença cultural. Hoje, segundo informações obtidas na DRE Miracema, há 41 escolas, juntamente a quatro extensões, distribuídas nas aldeias que oferecem a Primeira Etapa do Ensino Fundamental. Em sequência, há o Centro de Ensino Médio Indígena Xerente – CEMIX *Warã*, localizado na Aldeia Central, a 25 km da cidade de Tocantínia, que oferece a segunda etapa do ensino fundamental, o ensino médio e cursos técnicos de informática e enfermagem, contabilizando assim em 46 escolas na área indígena Xerente, fornecendo conhecimentos para cerca de 1.400 alunos. Os estudantes também têm a possibilidade de concluir essas fases de ensino nas escolas da cidade de Tocantínia e Miracema do Tocantins.

Os cargos de diretores escolares, professores, ASG são em sua maioria preenchidos pelos próprios indígenas, como uma forma de ocupar os espaços que lhes são de direito, de protagonizar e resistir. Em experiência de visitas nas aldeias e conversas com líderes indígenas, garantir a implantação de uma escola indígena na aldeia além de ser um direito constitucional e mecanismo de manutenção, resistência e reafirmação cultural, é também uma forma de arrecadamento de renda para as famílias das aldeias. Por vezes a merenda escolar torna-se também uma das poucas refeições no dia daquele aluno.

Entretanto, Kwanhã Xerente (2020) entende que para se construir um currículo que se adequa e atenda às necessidades educacionais dos Xerente é necessário estudar e se aprofundar nos processos de aprendizagem e comunicação que ocorrem no *Warã* e *Dasîpê*, para assim, construir juntos aos anciãos e demais da comunidade, um modelo escolar que além de se aliar ao modelo universal, contemple as especificidades dos *Akwê-Xerente* e contribua para a manutenção e fortalecimento cultural.

A educação ocidental diverge da educação tradicional, pois:

a educação ocidental instrui as crianças e jovens *Akwê* a se tornarem indivíduos que por sua vez motivados pelo pensamento capitalista, tornam-se individualistas. Enquanto a educação tradicional os prepara para a vida comunitária em harmonia com a natureza” (Idem, p. 30 e 31).

O autor aponta como necessário, para que se mantenha uma educação tradicional que caminhe lado a lado com os aspectos educacionais ocidentais, a incorporação de servidores anciãos no quadro de professores para trabalharem com a ciência da tradição cultural, reconhecendo-os como mestres de cultura.

Giraldin (2015) diz que, ainda que as escolas indígenas funcionem sob a supervisão e administração da Secretaria Estadual de Educação, as atividades de ritos e festividades indígenas permanecem funcionando de acordo com as necessidades. As atividades nas escolas das aldeias se adequam ao calendário indígena, que podem chegar a interromper as atividades escolares para dar início. Aqui no Tocantins, nas terras Xerente, há a festa do Tamanduá e as festividades do dia do índio.

Em se tratando das perspectivas legais que garantem o direito à diferença, a fundamentação dos Territórios Etnoeducacionais (TE), como política pública presente no Decreto n.º 6.861, de 27 de maio de 2009 (BRASIL, 2009), vem assegurar que haja produção de conhecimento indígena, compondo currículo, formação e capacitação de professores, valorização dos territórios, dos líderes indígenas, das organizações sociais, entre outros elementos.

Nos últimos 20 anos, os espaços nas Políticas Públicas sociais tiveram um grande avanço nas áreas do ensino superior, principalmente no que tange o conjunto social historicamente excluído, assim como os povos indígenas. Um exemplo para tal afirmação é a Lei de Cotas, uma grande conquista para cidadãs e cidadãos indígenas, pretos e pardos que buscam o ensino superior.

As escolas e as demandas por continuidade de estudos são parte da realidade indígena. As cotas caracterizam partilhas de bens, poder, benefícios, riquezas, direitos, em atendimento às necessidades de públicos historicamente prejudicados e minorias discriminadas. As ações afirmativas vêm com o objetivo de corrigir e mitigar os efeitos da gênese escravista brasileira.

Nesse contexto, podem-se notar as possibilidades para o ingresso no ensino superior e uma busca crescente por parte dos alunos indígenas em ingressarem nas instituições acadêmicas. Conforme (NASCIMENTO; MORITU; BRUPAHI XERENTE, 2022) é importante enxergar e vivenciar os espaços acadêmicos como espaço que, por direito, vem como desejo e demanda dos estudantes e pesquisadores indígenas. No tocante os *Akwẽ*, o destino mais procurado é a UFT, assim como detalho no próximo capítulo.

3 INGRESSO E PERMANÊNCIA – UMA ANÁLISE SOBRE AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFT

“Hoje, eu penso que tudo que nós estudamos, as coisas que nós aprendemos é para contribuir, não para ser perfeito, como sonhamos”
(Eneida Brupahi Xerente)

A presença de estudantes indígenas nos espaços acadêmicos da UFT de Miracema do Tocantins demanda de preocupação e atenção específica quando se trata de ações afirmativas pautadas nas suas permanências. As políticas de ações afirmativas permanecem sendo “o principal meio de ingresso e permanência de estudantes indígenas no ensino superior”. Importa compreender quais os principais fundamentos base para a construção dessas políticas públicas, visto que são esses fundamentos que denominam os critérios que designam os povos indígenas como sujeitos receptores das ações afirmativas (DAL BÓ, 2018).

Através do Projeto de Lei 180/2008, foi aprovada a Lei 12.711/2012 que institui a obrigatoriedade da reserva de 50% das vagas em Universidades Federais e Institutos Federais de Ensino para alunos oriundos de escolas públicas, de baixa renda, com subcotas para alunos pretos, pardos e indígenas. O limite a ser considerado baixa renda equivalia a um salário-mínimo e meio. Em seus artigos abaixo relacionados, a Lei assegura que:

Art. 1.º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

[...]

Art. 3.º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1.º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (BRASIL, 2012, s.p.).

Baniwa compreende a Lei de Cotas como:

[...] uma conquista histórica importante no processo de democratização do direito à educação superior no Brasil e na promoção da igualdade de oportunidades para todos os brasileiros, na sua grande diversidade sociocultural, econômica e trajetória escolar. Mas a política de cotas, assim como todas as políticas de ações afirmativas, não pode ser considerada como um fim em si mesmo nem como uma solução única para todos os problemas de desigualdade e exclusão educacional no país. É um ponto de partida para se pensar o enfrentamento mais pragmático das desigualdades associadas à exclusão e às discriminações racial, sociocultural, econômica e étnica. Neste sentido,

o alcance da Lei depende de ações e estratégias a serem adotadas pelo Ministério da Educação e pelas Instituições Federais de Ensino (BANIWA, 2019, p. 168).

É necessário ressaltar que os assuntos pertinentes à educação superior indígena tardaram a ser discutidos pelo governo. Foi na Constituição Federal de 1988 que ocorreram mudanças referentes a essa realidade: o rompimento das políticas de tutela e integração, que mantinha os povos originários submissos e dependentes do Estado, não tendo autoridade sobre suas próprias escolhas, e a declaração do direito à educação diferenciada e bilíngue.

O artigo constitucional 231 vem reconhecer as organizações sociais, tradições, culturas, linguagens, territórios dos povos tradicionais. O Direito Internacional, a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT de 2004 e a Declaração dos Povos Indígenas, que fora aprovada em 2007 pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, reconhecem os direitos diferenciados e específicos dos diversos povos originários do Brasil (BANIWA, 2019).

O artigo 205 da Carta Magna de 1988 prevê a Educação como um direito de todos e dever do Estado e da família. Propõe ainda que deve ser uma ação conjunta com a sociedade coadunando assim para o desenvolvimento da cidadania e a qualificação do cidadão para o trabalho. “Especialmente no que se refere aos povos indígenas prevê, nos artigos 210, 215 e 216, o direito ao exercício de suas práticas culturais diferenciadas, considerando o universo cultural e as línguas maternas desses povos” (DAMSÕKËKWA XERENTE, p. 09).

A partir dessa garantia legal possibilitada pela Constituição de 1988, foram elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), diretrizes e normas específicas para o funcionamento das escolas indígenas. Cabe ressaltar que até então os 10 povos indígenas se encontravam excluídos das políticas de Educação do MEC. Um dos primeiros documentos elaborados pelo CNE foram as Diretrizes Nacionais para Educação Escolar Indígenas de 1993, que traça, em linha gerais, os princípios orientadores dessa política, prevendo a criação das escolas indígenas e outras questões relacionadas ao Magistério Indígena (Idem, p. 09, 10).

Importante destacar que os avanços e conquistas referentes à educação indígena só foram possíveis através das lutas e reivindicações dos movimentos indígenas, que ganharam força a partir de 1980. As reivindicações também se referem à necessidade de formação de professores indígenas e programas que fossem voltados para a sua formação, assim como políticas pedagógicas e políticas de ações afirmativas diferenciadas.

O acesso ao ensino superior por indígenas não é apenas um direito, é também uma necessidade deles e um desejo da sociedade brasileira, na medida em que os povos indígenas administram hoje mais de 13% do território nacional, sendo que na Amazônia Legal este percentual sobe para 23%. Não se trata apenas de garantir capacidade interna das comunidades indígenas para gerir seus territórios, suas

coletividades étnicas e suas demandas básicas por políticas públicas de saúde, educação, autossustentação, transporte e comunicação, mas também de lhes dar condições de cidadania plena e diferenciada para dialogar com a Universidade, com o Estado e com a sociedade nacional no que tange aos interesses comuns e nacionais, como por exemplo a contribuição econômica dos territórios indígenas, a relevância dos conhecimentos tradicionais, da diversidade cultural, étnica, linguística e da sociobiodiversidade indígena que são também patrimônio material e imaterial da sociedade brasileira (BANIWA, 2019 p. 170).

A nova Constituição contempla o direito à educação escolar específica e diferenciada aos povos originários. 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 Funai e algumas instituições privadas e comunitárias (BERGAMASCHI; DOEBBER; BRITO, 2018, p. 39).

De acordo com Doracy Carvalho (2015) e após Costa (2019), a Universidade Federal do Tocantins – UFT, fundada através da Lei 10.032 de 23 de outubro de 2000, e iniciando suas atividades em maio 2003, foi uma das instituições pioneiras no Brasil a desenvolver um plano de reserva de vagas para estudantes indígenas antes do surgimento da Lei de Cotas, por meio da Resolução Consepe/UFT n°. 34/09 de 2004, passando a funcionar a partir de 2005. O que se observa é que, apesar de ser apontada como uma ação afirmativa que garante o ingresso diferenciado, na verdade não aplica uma diferença no processo do vestibular (em formato universal para todos os candidatos), mas sim em porcentagem de vagas.

A garantia para encaixe na subcota racial era a autodeclaração do candidato. No caso da Universidade Federal do Tocantins, os candidatos cotistas disputam as vagas com os demais através de um vestibular geral, não havendo um sistema único de aplicação de provas para candidatos pretos, pardos e principalmente indígenas, entendendo que as perspectivas educacionais e culturais dos povos tradicionais são diferenciadas e plurais, principalmente no que tange as linguagens maternas.

Os povos indígenas brasileiros se destacam nas lutas e cobranças ao Governo Federal por políticas de ações afirmativas que garantam o direito de acesso e permanência ao ensino superior, como também políticas de ações afirmativas em combate à desigualdade política e econômica, à exclusão, entre outras questões.

Ao longo deste processo de debate, sempre deixaram muito claro que o acesso democrático a elas deveria levar em consideração alguns aspectos específicos e diferenciados de suas realidades socioculturais, políticas, demográficas e, sobretudo, seus processos próprios de educação, amparados pela Constituição Federal (BANIWA, 2019, p. 169).

Em 2005 os primeiros estudantes indígenas ingressaram na UFT, porém o principal desafio não consistia no ingresso, e sim na permanência e conclusão do curso. Entre as dificuldades presentes no processo de conclusão estão questões cotidianas como situação financeira.

Em análises de dados cedidos pela Secretaria Acadêmica, observa-se que o número de mulheres que ingressam e concluem os cursos na UFT era e permanece sendo menor que o número de homens. Esta se torna uma preocupação e um direcionamento de pesquisa, entendendo assim que a lógica patriarcalista e machista não atinge apenas o universo do não-indígena, mas se apresenta com muita força na organização social dos *Akwẽ*. Observa-se inclusive que, no referencial teórico desenvolvido entre os intelectuais Xerente, não há quase a presença feminina. Esta condição não se deu por falta de interesse pessoal, mas por falta de acervo bibliográfico. Nesse viés, apresento mais a frente algumas discussões que englobam o universo feminino *Akwẽ* na universidade, dispondo e problematizando as falas de acadêmicas indígenas *Akwẽ* que colocam os principais desafios da mulher indígena na busca pela educação superior.

O mapa a seguir (Figura 2) apresenta um demonstrativo das origens dos estudantes indígenas na UFT em relação ao lugar de onde vieram, numa análise do mapa e o cruzamento com dados da secretaria acadêmica do câmpus, foi possível identificar que o maior número de estudantes indígenas são Xerente e estão no município de Tocantínia – TO, vivendo em aldeias e na cidade. Este número vem seguido pelos *Atikun* e *Pankará* de Pernambuco (estes últimos ainda não inclusos no mapa). Em seguida vemos os *Karaja* em São Félix do Araguaia – TO e *Javaé* em Formoso do Araguaia – TO.

Figura 2: Mapa Origens étnicas dos alunos indígenas e quilombolas UFT – Miracema.



Fonte: Araújo (2022).

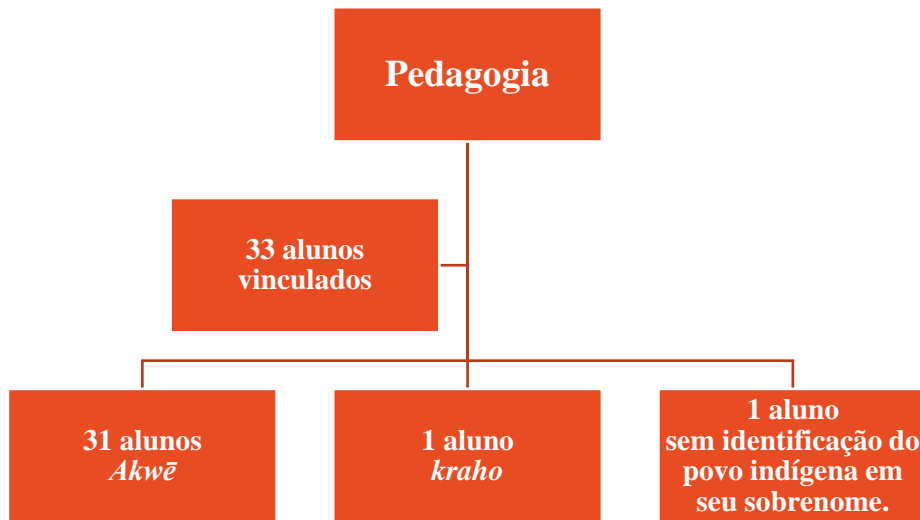
De acordo com informações coletadas junto à Secretaria Acadêmica, em 2022 a UFT soma 92 alunos indígenas vinculados, pertencentes aos povos indígenas *Akwē*, *Karajá*, *Kanela*, *Kraho*, *Guajajara*, entre outras, assim como mostram os diagramas a seguir:

Figura 3: Relação de Alunos Indígenas do Serviço Social.



Fonte: Elaboração própria (2022).

Figura 4 Relação de Alunos Indígenas da Pedagogia.



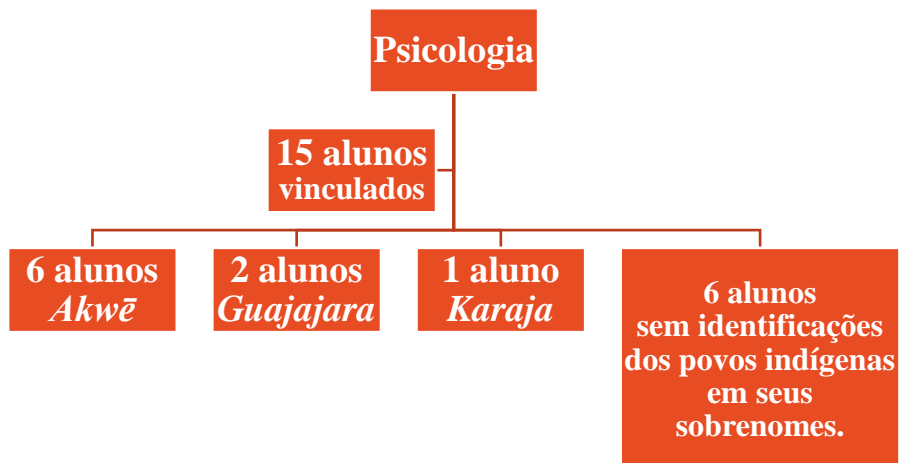
Fonte: Elaboração própria (2022).

Figura 5 Relação de Alunos Indígenas da Educação Física.



Fonte: Elaboração própria, 2022.

Figura 6: Relação de Alunos Indígenas da Psicologia.



Fonte: Elaboração própria (2022).

Em se tratando das políticas públicas que buscam pela manutenção destes e outros alunos, de acordo com informações levantadas junto à Pró Reitoria de Graduação – PROGRAD, a UFT dispõe dos Programas de Auxílio Pedagógico, Auxílio Alimentação, Auxílio Moradia e Auxílio Saúde. Esses programas têm por finalidade colaborar com a permanência do aluno com situação socioeconômica vulnerável na Universidade, disponibilizando um valor de R\$ 300,00 a R\$ 400,00 por programa, sendo possível o aluno acumular até dois benefícios. No caso dos indígenas há a bolsa disponibilizada pelo MEC, no valor de R\$ 900,00, também podendo acumular até dois benefícios (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, 2020).

Em 2021 os programas de monitoria Programa Institucional de Monitoria – PIM e o Programa Institucional de Monitoria Indígena – PIMI, foram diluídos à Monitoria Digital, projeto que durante a pandemia foi instituído através das secretarias gerais da UFT em um contexto de pouco diálogo que resultou na ausência de consulta a comunidade acadêmica. A diluição do PIMI atinge diretamente aos alunos indígenas no que envolve o desempenho de seus estudos e trabalhos acadêmicos, pois através da monitoria os alunos indígenas tinham auxílio, por parte dos monitores, nas leituras e interpretações textuais, também nas digitações, nas inscrições dos programas necessários para auxílios permanências. A Monitoria Digital, por ser digital, como o próprio nome ressalta, dificultou esse auxílio para aqueles alunos que não tinham fácil acesso aos meios tecnológicos e reduziu o número de monitores responsáveis pelo atendimento aos alunos.

Entendendo que a UFT é um espaço acadêmico que abrange a diversidade étnico racial, as Políticas de Ações Afirmativas têm que ser pensadas nesse viés, contemplando essa diversidade e coadunando para eliminar qualquer forma de discriminação presente não só nos espaços acadêmicos como nos demais meios sociais. Para isso, é necessário a participação do corpo acadêmico, de coletivos, grupos de pesquisas, sociedade externa à universidade e os representantes étnicos nas tomadas de decisões que representem os povos indígenas, pretos e pardos.

De início, o que são Políticas de Ações Afirmativas? São Políticas Públicas que atuam no sentido de diminuir as desigualdades sociais, políticas e econômicas e contribuindo para combater o racismo, a discriminação étnica, religiosa e de gênero, atuando junto ao apoio do Estado, tendo como campo instituições públicas como a UFT. Nesse contexto acadêmico, as Políticas de Ações Afirmativas buscam contemplar alunos em situações de vulnerabilidade, situações socioeconômicas de desprivilegiada.

De acordo com Carvalho *apud* Dal Bó (2018) teria sido na Índia, e não nos Estados Unidos a iniciativa primária de desenvolvimento de ações afirmativas que serviu, a partir dos anos 60, como inspiração para demais países como Estados Unidos, África do Sul.

No Brasil, os primeiros sinais de ações afirmativas existem a pouco mais de 20 anos, através da implantação da obrigatoriedade da contratação de funcionários, portadores de deficiências, nas empresas privadas.

No caso da UFT, de acordo com Costa (2019) a universidade desenvolveu seu plano de reserva de vagas para estudantes indígenas antes do surgimento da Lei de Cotas, mais precisamente em 2004 ou 2005, através de carta enviada por lideranças indígenas. Sendo assim, pautados na resolução elaborada pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão – CONSEPE e pela Secretaria Especial para Promoção de Políticas de Igualdade Racial – SEPPIR, definiu-se que seriam reservadas 5% das vagas para estudantes indígenas.

No referido documento acima, a UFT teria que dispor de Ações Afirmativas que contemplassem a diversidade linguística. A Constituição Brasileira de 1988 aponta que a língua portuguesa é a única língua oficial presente no Brasil, porém o país tem que ser considerado pluricultural e plurilíngue, considerando as diversas linguagens indígenas, africanas, as pertencentes aos imigrantes e a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

Nesse sentido, entre os anos de 2019 e 2020, através da Coordenação de Assuntos Comunitários e Ações Afirmativas de 2017 – CACF, e do Comitê de Criação e Acompanhamento das Políticas de Ações Afirmativas, a UFT criou o documento Minuta de Políticas de Ações Afirmativas (CACF, 2019/2020), com o intuito inicial do alcance da equidade social. Considerando que o Estado do Tocantins compõe a Amazônia Legal, buscou-se atuar na redução da desigualdade.

É de responsabilidade do Comitê acompanhar e dar suporte à Reitoria na criação e estabelecimento das ações afirmativas e também em elaborar e aplicar ações afirmativas, avaliar suas eficácias e abrangências (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, 2018)

Logo, vê-se que a língua portuguesa não é exatamente a língua materna de todos os brasileiros. No caso dos indígenas Xerente, a língua *Akwẽ*, pertencente ao tronco linguístico Macro-Jê, se torna a língua materna, sendo a língua brasileira e segunda, fazendo desse povo bilíngue.

No ensino superior o uso do bilinguismo, ou seja, a contratação de professores que dominem a linguagem indígena Xerente viria como uma alternativa facilitadora de aprendizado, promovendo equidade no aprendizado. Ainda não há projetos que configurem na implantação dessas contratações.

O Decreto nº 6040 (BRASIL, 2007), garante aos povos de comunidades tradicionais como grupos com culturas, organizações sociais e organizações econômicas diferenciadas, como povos indígenas, povos de matrizes africanas o direito da utilização de seus recursos e territórios tradicionais como base para a produção de conhecimentos. Aos que [...] “ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos por tradição” (BRASIL, 2007).

Esse documento está alinhado às perspectivas da Resolução de 2000/14 - Durban 2004.

No dia 19 de novembro de 2013 o Conselho Superior da UFT aprova a criação de uma cota específica remanescentes de comunidades quilombolas, garantindo 5% das vagas disponíveis para os candidatos com este perfil, para ingresso a partir do segundo semestre de 2014. No que se refere a pós-graduação, a reserva de vagas na UFT, teve sua implementação a partir da Resolução No 14, de 22 de março de 2017 que dispõe sobre a Política de Ações Afirmativas para pretos, pardos, indígenas, quilombolas e/ou pessoas com deficiência na Pós-Graduação stricto sensu em acordo a Portaria Normativa no 13, de 11 de maio de 2016 que dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós- Graduação, e dá outras providências (CACF, 2019/2020 p. 5).

No âmbito da pós-graduação, as discussões surgiram através da Resolução N° 14, de 22 de março de 2017 e a Portaria Normativa no 13, de 11 de maio de 2016 garantem o acesso de pretos, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência (Idem).

O Plano de Desenvolvimento Institucional da UFT tem alguns encaminhamentos que apontam a necessidade da existência de Ações Afirmativas:

- a) a Visão da UFT, que é “Consolidar-se, até 2025, como uma Universidade pública inclusiva, inovadora e de qualidade, no contexto da Amazônia Legal”.
- b) a Missão da instituição que é "Formar cidadãos comprometidos com o desenvolvimento sustentável da Amazônia Legal por meio da educação inovadora, inclusiva e de qualidade.
- c) aos valores que destacam o "Respeito à vida e à diversidade; Transparência; Comprometimento com a qualidade e com as comunidades; Inovação; Desenvolvimento sustentável; Equidade e justiça social; Formação ético-política" (Idem, p.7).

Não obstante, garantir o acesso através da Lei de Cotas não é suficiente quando se trata da permanência e da conclusão dos cursos. Algumas medidas devem ser tomadas, assim como outras devem ser evitadas e/ou erradicadas, garantindo a não evasão desses alunos cotistas do meio acadêmico.

[...] as dificuldades de permanência dos indígenas foram reconhecidas pela UFT e retificadas pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) durante o Fórum dos Pró-Reitores de Graduação realizado em 2007. Dentre tais dificuldades foram destacadas: o domínio da Língua Portuguesa; as diferenças culturais; o baixo nível educacional

dos indígenas aldeados; a discriminação por parte dos colegas; a dependência de bolsa de estudos; moradia e alimentação [...] (CARVALHO, 2015, p.104).

Entre as dificuldades de permanência, a distância entre as aldeias e o câmpus acadêmico é um fator que pode resultar em desistência dos cursos por parte do indígena. No caso da UFT de Miracema, além do deslocamento da aldeia até o centro da cidade de Tocantínia (onde estão localizadas as comunidades *Akwê-Xerente*), o qual depende dos transportes escolares que por vezes não estão disponíveis, há a travessia do rio entre as cidades de Tocantínia e Miracema do Tocantins, feito por balsa ou pequenas embarcações (voadeiras), e a locomoção até a universidade, localizada em um setor afastado do centro. Como nem todos têm meios de transportes próprios, esse trajeto por vezes é feito a pé, o que se torna muito cansativo, demorado e desgastante, levando em consideração que a distância é de aproximadamente 3,2 quilômetros.

Assim sendo, alguns indígenas optam por morar nas cidades, o que se torna um desafio principalmente para aqueles que são casados e têm filhos, tendo em conta as questões financeiras e a saudade de familiares que ficam nas aldeias, já que o convívio com eles não é mais tão frequente como antes.

Habitados a viver próximos dos seus familiares, com uma vida comunitária, esses estudantes contam que a saudade de casa e dos parentes é uma das causas de sua não permanência. Outro aspecto que contribui para que os estudantes indígenas não permaneçam na cidade e na universidade é a questão financeira (BERGAMASCHI; DOEBBER; BRITO, 2018, p. 49).

O não cumprimento da carga horária tanto pelas questões de transportes e de deslocamento das aldeias até a universidade, citadas acima, como por fatores culturais de os indígenas vivenciarem o tempo de forma diferente do tempo acadêmico, como calendário, pode gerar a não permanência dos alunos.

Outro motivo que leva esses estudantes à desistência dos cursos é a dificuldade de comunicação entre aluno e professor, sabendo-se que o português não é a língua materna de algumas etnias. Alguns professores têm uma linguagem muito culta, o que, por vezes, torna inacessível para compreensão. Bourdieu e Passeron (1992) afirmam que se trata de uma violência simbólica pedagógica, travada através da comunicação, onde há uma parcela que é privilegiada, resultando assim numa hierarquia nos espaços acadêmicos.

André Marques Nascimento (2022) profere sobre a necessidade de observar as dificuldades presentes no processo de escrita dos trabalhos acadêmicos e de conclusões de

cursos, tendo em vista a necessidade da escrita em língua portuguesa, segunda língua na cultura Akwê:

e também sobre a experiência de escrita de seus trabalhos e dissertações em língua portuguesa, um repertório que, inevitavelmente, constitui suas trajetórias progressas e atuais, mas que, especialmente no âmbito acadêmico, impõe dificuldades, desafios e restrições aos/as pesquisadores/as indígenas na universidade (NASCIMENTO; MORITU; BRUPAHI XERENTE, 2022, p. 03).

Nesse sentido, Geovane Xerente (2022) entende que:

Os jovens precisam sair para fora para estudar somente quando querem cursar o ensino superior, daí nossos jovens saem das suas aldeias para a cidade, mas quando terminam os estudos, voltam para sua aldeia para trabalhar na sua comunidade. Mas, vale ressaltar que alguns ficam na cidade para trabalhar com seu povo, como por exemplo, no Distrito Especial Indígena, na Secretaria da Educação e até em hospitais tem nossos jovens Akwê trabalhando. Isso é muito importante porque facilita muito o diálogo entre Akwê, principalmente nos hospitais, para resolver alguns problemas de saúde. Portanto, hoje temos muitos jovens Xerente já formados como professores, técnicos de enfermagem, agentes de saúde, agentes de saneamento e ocupando outros cargos públicos junto com os brancos (G. XERENTE, 2022, p. 16).

Segundo Costa (2019), a UFT, durante o processo de matrícula, não registra a quais povos indígenas seus alunos são pertencentes (Figura 3, Figura 4, Figura 5 e Figura 6), essa identificação sendo feita através da observação dos sobrenomes desses alunos. Tal condição reverbera na perspectiva generalista de “índio”, coadunando assim com a anulação da diversidade e em ações afirmativas instáveis, insuficientes que não atendem todas as necessidades dos diversos povos indígenas.

As afirmações acima corroboram com a ideia de Carvalho (2010, p. 168-169) quando fala que “embora o acesso à educação superior ofertado pela UFT às minorias indígenas seja assegurado por mecanismos diferenciados, o simples ingresso não garante a democratização desse direito”, ou seja, para além da garantia do ingresso, é necessário haver mecanismos que possibilitem a permanência.

Durante a acolhida aos alunos indígenas e quilombolas, ao serem questionados sobre as ações a serem consideradas na busca pela garantia da permanência dos alunos indígenas na UFT, os alunos ressaltaram a necessidade de uma moradia estudantil, alimentação e de transporte para conduzir aqueles que residem nas aldeias e em Tocantínia, do trajeto do ponto da balsa – meio de locomoção usado para cruzar entre as cidades de Miracema do Tocantins e Tocantínia – aos câmpus da UFT – Warã e Cerrado.

Nesse segmento, a professora Dra. Solange Nascimento, Coordenadora do Comitê de Política de Ações Afirmativas da UFT – criado em 2017, ao assumir a fala, pontuou que a

referida instituição foi a primeira universidade brasileira a disponibilizar de cotas para alunos indígenas e quilombolas, no entanto, após esta adoção e disponibilização das cotas, a instituição não avançou de forma satisfatória, entendendo que a UFT está muito aquém em proporcionar políticas de acolhimento e de garantia de permanência. Complementou ainda que, é necessário que haja a garantia de uma formação de qualidade para os alunos indígenas e quilombolas.

Figura 7: Acolhida dos Estudantes Indígenas e Quilombolas.



Fonte: Autoria própria (2022).

No tocante a Minuta de criação das Políticas de Ações Afirmativas, Dra. Solange elencou que há três anos a equipe vem buscando meios para consolidar políticas que orientem e acolham alunos indígenas, quilombolas, com deficiência e alunos LGBTQIa+, porém expôs a preocupação de que quatorze cursos se abstiveram em votar pela validação do referido documento. Essa afirmativa fez com que a professora questionasse quais as condições que a instituição fornece na busca por encerrar com as práticas racistas e ressaltou que, diante de suas experiências, pode notar que a universidade não dá ouvidos aos gritos dos alunos indígenas e quilombolas e completou sua fala ao dizer que é necessário que haja o fortalecimento das bases e dos movimentos das mulheres negras, indígenas e quilombolas que têm direito a formação com dignidade e ter suas memórias, suas histórias representadas nos espaços acadêmicos. A professora encerrou sua fala reforçando que as Ações Afirmativas estão sendo direcionadas ao Conselho Universitário – CONSUNI e que há diversas condições a serem aprovadas, mas que é necessário estar firme na caminhada⁵.

⁵ Fala registrada em ata por Hanna Brito Holanda Soares, durante o acontecimento do evento Acolhida de Alunos Indígenas e Quilombolas na Universidade Federal do Tocantins – UFT, câmpus Miracema do Tocantins.

Nesse contexto, no ano de 2021 a UFT câmpus *Warã*, investiu na construção de Restaurante Universitário – RU e Residência Universitária. Ainda não se sabe ao certo os critérios para garantia de moradia na Residência Universitária e o prazo para a entrega dos estabelecimentos.

Figura 8: Dormitórios Residência Universitária.



Fonte: Felipe (2022).

Figura 9: Área de Convivência Residência Universitária.



Fonte: Felipe (2022).

A esse respeito, a Professora Dra. Kalina Lúcia, na condição de Diretora do câmpus de Miracema, durante o mesmo evento de acolhimento acima citado, ao ser questionada sobre as possibilidades de entrega, salientou que diante dos cortes governamentais, houve uma imensa queda no fornecimento de combustível para as universidades. Na ocasião, a Diretora destacou a preocupação diante da perseguição às universidades públicas. Elencou ainda que, há apenas dois micro-ônibus disponíveis para atender as demandas de mais de trezentos alunos e três motoristas que, diante da logística de trabalho, precisam de doze horas de intervalo para retomarem às atividades, não estando os três motoristas a total disponibilidade. Sobre a moradia, pontuou que faltam ser concluídas algumas questões de infraestrutura, questões essas que dependem de licitações burocráticas. Assim como a moradia, a professora informa que as obras do RU não estão paradas e que os materiais necessários para a conclusão de ambas as instalações estão chegando aos poucos⁶.

⁶ Fala registrada em ata por Hanna Brito Holanda Soares, durante o acontecimento do evento Acolhida de Alunos Indígenas e Quilombolas na Universidade Federal do Tocantins – UFT, câmpus Miracema do Tocantins.

Figura 10: Área ao redor do Restaurante Universitário.



Fonte: Felipe (2022).

Figura 11: Área interna do Restaurante Universitário.



Fonte: Felipe (2022).

Nos últimos anos, principalmente no ainda governo Bolsonaro, os rebatimentos ocasionados pela expansão do capitalismo e da dominação da ordem burguesa atingiram não só a questão econômica ou trabalhista, como também a educação. As Políticas Públicas referentes às cotas e auxílios permanências vêm sofrendo agravas e ameaças. A universidade possibilita o acesso dos alunos cotistas, porém, devido à falta de investimento e apoio governamental não desenvolve projetos suficientes que garantam sua permanência.

As ameaças vêm através de contingenciamentos – informações obtidas através do site da Universidade Federal do Tocantins - UFT (2019), onde o Ministério da Educação bloqueou, entre os anos de 2018 e 2019, R\$1,7 bilhões de verbas, ao todo, em 63 universidades e institutos federais brasileiros.

As verbas que sofreram cortes eram direcionadas para gastos como manutenção de água, luz, serviços terceirizados e principalmente os auxílios de apoio a pesquisas, porém atingiram diretamente no desenvolvimento das aulas, chegando a ser questionada a continuidade das atividades acadêmicas, pois não era certeza haver verba suficiente para manutenção do funcionamento do câmpus *Warã* – UFT Miracema. O corte de bolsas foi apresentado desde o

início como parte do contingenciamento, levando assim a muitos alunos cotistas terem suas bolsas suspensas e em decorrência desse fator, levando-os à desistência da universidade.

No presente momento, com mais exatidão, na data de 06 de dezembro de 2022, estudantes contemplados com bolsas de auxílio permanência e estudantes bolsistas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, sofreram com a suspensão do pagamento das bolsas, resultante do corte de verbas promulgado através do Decreto nº 11.269 de nov. de 2022 (BRASIL, 2022), que zera os limites financeiros direcionados ao Ministério da Educação – MEC referentes ao mês de dezembro.

Nesse ínterim, a UFT fez um pronunciamento de que:

A Universidade Federal do Tocantins (UFT) teve, aproximadamente, 7.600.000 (sete milhões e seiscentos mil reais) contingenciados e atualmente não conta com recursos residuais disponíveis em caixa. O bloqueio foi realizado pelo Ministério da Economia e afetará os recursos financeiros das instituições necessários ao efetivo pagamento das despesas empenhadas. Além disso, não será possível realizar novas liberações de recursos para as despesas discricionárias durante o mês de dezembro.

A medida impedirá por tempo indeterminado que a UFT honre compromissos como os pagamentos de bolsas de auxílio permanência, tais como o auxílio alimentação pecuniário, auxílio moradia, Programa de Acessibilidade e Educação Inclusiva, Apoio Pedagógico, Programa Integrado de Estudantes Indígenas e Quilombolas e saúde, atrasando o pagamento de 2.084 estudantes beneficiados. O contingenciamento também atinge outros recursos, para despesas gerais (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, 2022).

Em nota oficial a CAPES também fez o pronunciamento anunciando que, devido às restrições orçamentárias sofridas através do mesmo decreto acima citado, não conseguirá “honrar os compromissos por ela assumidos, desde a manutenção administrativa da entidade até o pagamento das mais de 200 mil bolsas, cujo depósito deveria ocorrer até amanhã, dia 7 de dezembro” (CAPES, 2022).

O contingenciamento financeiro desvinculado à educação, culminando na suspensão das bolsas de pesquisa e auxílios permanência, além de ser uma direta violação aos direitos dos estudantes universitários, é um gatilho para desmotivação e desistência dos alunos indígenas e não-indígenas do ensino superior e da pós-graduação, já que muitos dependem dessas verbas para se manterem nos estudos. Ademais, o não recebimento das bolsas gerou, em diversos alunos, insegurança, instabilidade financeira e ansiedade a respeito do pagamento de dívidas, visto que renunciaram a vínculos empregatícios para se dedicarem aos estudos, sendo esse o único meio de renda possível no momento.

É através da educação que os indivíduos se apropriam do conhecimento. Também é através da educação que se adquire e se transferem valores, hábitos, culturas, comportamentos, ou seja, condições para a vivência social, como uma forma de conservar e transmitir o

patrimônio – conhecimento humano. Todavia, através da expansão do capitalismo e das sociedades privadas, a educação recebe um caráter mercantil, ou seja, mercantilizada, privatizada.

O capitalismo neoliberal interfere diretamente no contexto político-social brasileiro. Os rebatimentos da expansão do capitalismo, da crise e, principalmente, da busca por superação da crise não só atingiram o setor operário/trabalhista. Na busca por maiores lucratividades as privatizações atingiram o setor educacional, configurando assim numa crescente mercantilização da educação.

Diante dessa realidade que abre janelas ao retrocesso e interfere diretamente na permanência de alunos indígenas nos cenários acadêmicos, é de suma importância que haja a integração das culturas indígenas nesses respectivos espaços. Cursos, encontros, seminários com participação dos povos originários são exemplos a serem usados para que haja tal integração. A ocupação de espaços acadêmicos por alunos indígenas vem como resistência, reafirmação cultural e como ferramenta de redução das desigualdades sociais. Formação/capacitação de professores e monitores acerca das perspectivas sociais, culturais, econômicas, linguísticas, educacionais indígenas vem como ferramenta de maior interação e de mecanismo facilitador de aprendizado.

As culturas indígenas são invisibilizadas, usando por justificativa o mito de não conhecimento, o que desencadeia criações de leis arbitrárias por parte de não-índios. Mas como conhecer a cultura indígena sem que se permita a interculturalidade e a participação de povos indígenas na criação de políticas públicas, leis e planos de ações que de fato correspondam às necessidades diversas e distintas dos povos indígenas brasileiros?

O que de fato ocorre é uma imposição hierárquica cultural da população não-indígena, principalmente desenvolvida pelos governantes detentores de poder e do capital, no anseio, ainda que disfarçado, de “civilizar os bárbaros” e extinguir os resistentes. Não há troca, e sim imposição. Observa-se as culturas indígenas ainda como algo atrasado, como pertencente ao passado, mitos que Bessa Freire busca desconstruir em seu artigo “Cinco ideias equivocadas sobre os índios” (2002).

Torna-se necessário salientar a falta de registros históricos feitos pelos próprios povos indígenas, silenciamento vindo através da fonte educacional brasileira que prega uma academia educativa hegemônica europeizada que não tem interesse em mostrar a realidade por trás da colonização romantizada nos livros.

Essa afirmação leva ao questionamento da falta de material escolar e universitário produzido pelos próprios povos indígenas, como mecanismo de representatividade e ocupação

de espaços, coadunando assim para o sentimento de pertencimento de alunos indígenas nesses espaços de formação acadêmica.

Enquadrando a discussão para o campo do Serviço Social, podemos ressaltar que, ao que se refere à redução das desigualdades sociais, o Serviço Social em suas perspectivas legais, vem apresentar normativas que são direcionadas, através das ações das entidades sociais, a agir em prol da diversidade, das classes sociais majoritárias, porém menos favorecidas, a agir contra qualquer tipo de demonstração racista e preconceituosa.

Demais disso, trabalho à frente as iniciativas desvencilhadas pelo Serviço Social enquanto profissão e enquanto agente desenvolvedor de pesquisas e ações sociais, na contribuição para a permanência digna de alunos indígenas nos meios acadêmicos.

3.1 As entidades do Serviço Social e o comprometimento com a diversidade e a *questão indígena*

O Serviço Social é uma profissão que atua na divisão social técnica do trabalho e diretamente nas expressões cotidianas da *questão social*. A sociedade esboça necessidades sociais distintas, sendo preciso construir projetos sociais também distintos. Mesmo não sendo possível desvincular de um projeto social de cunho generalizado, o desafio do (a) assistente social é conhecer as diversas esferas sociais e desenvolver projetos que atendam às necessidades de cada uma.

Ainda diante de adversidades, a profissão conseguiu aderir ao entendimento de sua atuação com base na consciência de classe. Só após o(a) assistente social se reconhecer como classe trabalhadora, foi possível a revisão das diretrizes curriculares do curso de Serviço Social, possibilitando assim, um aperfeiçoamento teórico na busca por qualificação de seus serviços, o apoio aos sujeitos na defesa por seus direitos e necessidades, desenvolvimento de atitudes críticas e efetivas em defesa por melhores condições de vida; todos esses fatores atrelados à prática social. Todavia, apresenta-se ainda uma condição tensa e contraditória entre reconhecer-se como trabalhador(a) assalariado(a) submetido(a) ao Estado *versus* reconhecer-se como profissional que possui relativa autonomia.

No contexto de expressões da *questão social* destaco as discussões das pautas indígenas nas perspectivas do Serviço Social brasileiro, entendendo que, de acordo com Yazbek (2012), e com base nos dados do Plano Brasil Sem Miséria, um grande contingente da população indígena vive em condições de extrema pobreza, podendo levá-los assim ao alcoolismo e à

depressão, refletindo em situações de racismo, violência, condições que rebatem diretamente na manutenção de suas práticas culturais e educacionais, vivências, sociabilidade e de saúde.

Um dos maiores desafios do profissional do Serviço Social é desenvolver uma análise crítica e decifrar as necessidades da realidade, desenvolvendo mecanismos criativos que são capazes de preservar e atender os direitos e as demandas emergentes do cotidiano (IAMAMOTO, 2019).

As relações sociais, econômicas, culturais e políticas impostas pelo sistema de produção capitalista precisam ser consideradas quando se trata do planejamento e ação profissional. Esse meio de produção é, por sua vez, inconstante, instável, mutável, ao ponto em que as relações intermediadas pelo mercado e pelas tecnologias também se tornam instáveis, são dinâmicas, se constroem, desconstroem, e é nesse contexto de transformação que se anseia uma prática profissional que esteja alicerçada em uma nova forma de ler/ver o meio a ser estudado.

Para que se reflita sobre as práticas profissionais contemporâneas, torna-se necessário entender o processo histórico, político e social percorrido pelo Serviço Social. Assim funciona também dentro do contexto indígena, onde se tem que levar em consideração todo o processo histórico e de divisões e particularidades étnicas.

As comunidades indígenas não podem ser consideradas como exteriores à lógica capitalista, ao ponto que desenvolvem atividades laborais remuneradas, necessitam do dinheiro para a compra de alimentos, materiais de limpezas, roupas, entre outros produtos que fazem parte do cotidiano social. É necessário, dessa forma, que haja o diálogo entre diferentes formas de pensar como contribuição para a explicação da realidade em suas diferentes esferas.

A implantação do Serviço Social no Brasil está relacionada com as transformações sociais e econômicas. O Serviço Social como profissão surge com o avanço do capitalismo, porém, sua essência se dá no seio do bloco católico, através da busca da igreja para recuperar, expandir e defender os seus interesses. Esse processo busca reorganizar a opinião pública e de início surge como um departamento que tem por responsabilidade a ação social e a ação católica. Assim sendo, de acordo com Yasbek (2009), durante os primeiros anos do Serviço Social (anos 40), a profissão assume um caráter de apostolado, ou seja, distribui os ideais da igreja, que enxergava a *questão social* como um problema moral e religioso e buscava reintegrar os indivíduos na sociedade-atraves da reformação das famílias nos aspectos religiosos.

É nessa relação com a igreja católica que o Serviço Social brasileiro fundamenta seus primeiros objetivos políticos/sociais, com posicionamentos de cunho humanista conservador que iam de oposição às ideias liberais marxistas, buscando hegemonizar o pensamento social da igreja diante da *questão social* (Idem).

No que se refere ao Serviço Social na sociedade capitalista, com o avanço desse meio de produção, a divisão sociotécnica do trabalho passou a ser mais complexa. A sociedade burguesa, detentora dos meios de produção e dos lucros aderiu ao processo de privatização, ou propriedade privada dos meios de produção, resultando assim na divisão técnica do trabalho, nas classes sociais e na exploração do homem pelo homem (IAMAMOTO, 2019).

A divisão social do trabalho sempre existiu, porém antes era feita tendo por base o sexo, idade e habilidades dos indivíduos. Em se tratando da divisão técnica, presente na sociedade capitalista, tal processo é referente a uma fragmentação de especialidades de produção, fazendo com que o produto seja resultante de diversas e diferentes etapas de produção desenvolvidas por trabalhadores especializados para cada tarefa.

Ainda que mantendo forte influência por parte da igreja católica, o Serviço Social passa a ser utilizado pelo Estado na busca pelo “controle” da *questão social*, com a implantação de ações sociais voltados principalmente para a parcela mais pobre, as classes subalternas da população. Para isso, o Estado precisava de um corpo técnico com profissionais qualificados que atuassem desde a elaboração de projetos até sua execução, ou seja, os(as) assistentes sociais.

De acordo com Iamamoto (2015), o Estado controla e centraliza as políticas socioassistenciais e proporciona assim um mercado de trabalho do(as) assistentes sociais, que por sua vez é um(a) assalariado(a) do Estado. Sendo assim, o Estado e os estratos burgueses são os principais propulsores dessa qualificação profissional, ação que se legitima pelo poder.

Nota-se que de início o Serviço Social como profissão, dentro da divisão técnica do trabalho, vem como um mecanismo usado pelo Estado para assistencializar a massa trabalhadora, num perspectiva de “educá-los e reorganizá-los”, na busca por um consenso e manutenção de ordem, fornecendo pequenas parcelas das reivindicações da classe dominada, pregando uma imagem de Estado neutro, quando na verdade atua em manutenção da dominação burguesa, como pontua Iamamoto (2015), agindo como comitê da sociedade burguesa e garantindo a reprodução excedente da força de trabalho.

Segundo Yazbek (2009), a partir dos anos 1960 os (as) profissionais do Serviço Social passam por uma inquietação quanto à atuação profissional, levando a um questionamento sobre o perfil do Serviço Social tradicional e um movimento de revisão dos níveis teóricos, metodológicos, operativos e políticos. A partir desse movimento os assistentes sociais destacam a necessidade de construção de um novo projeto ético político, comprometido com as demandas das classes subalternas. Nesse período o Serviço Social passa a se aproximar da teoria marxista, a teoria social de Marx, porém nos países latinos essa interlocução veio com mais força, no caso

do Brasil, o golpe de 1964 (Ditadura Militar) fez com que o país sofresse um atraso em relação a essa aproximação.

Mota (2017) faz uma análise da trajetória de 80 anos do Serviço Social no Brasil. Afirma que a partir dos anos de 1970, os profissionais do Serviço Social passam a se reconhecer como classe trabalhadora e romper com as amarras do Estado. Em 1979 ocorre o Congresso da Virada, que resultou numa reforma curricular e mais tarde na criação do Código de Ética do Serviço Social, pautado numa política democrática, de respeito, igualdade e liberdade, uma perspectiva vinculada à teoria de esquerda marxiana.

O Brasil vive em meio de uma “cultura da crise”, com diretrizes que interferem na minimização dos direitos do povo. Nessa vertente, um dos principais desafios do (a) assistente social é atuar de forma político-profissional frente às reais manifestações da desigualdade social, tendo que, por vezes, ultrapassar os parâmetros dos manuais profissionais, trabalhando contra uma sociedade escravista, conservadora, patriarcal, machista (Idem).

As entidades e normativas vêm como mecanismo para assegurar essa atuação, sendo necessário expandir o conhecimento dessas nos processos de formação como meio de resistir ao perfil conservador que ainda traz rebatimentos à profissão.

No tocante às normativas, o Projeto Ético-Político tem como base a Lei de Regulamentação da Profissão (Lei 8662/93), as Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996 e o Código de Ética de 1993, que trazem parâmetros que garantem a pluralidade e que assegurem os direitos à diversidade, direitos étnicos raciais, incluindo aqui os direitos indígenas, parâmetros que serão apresentados a seguir.

Em 1979 ocorreu o III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, mais conhecido como o “Congresso da Virada”, onde grande parte do corpo profissional se une em rompimento com o conservadorismo e na busca por uma pluralidade política na profissão e dando novos seguimentos à ABEPSS e ao CFESS (NETTO, 1999). A partir desse momento, surgiram novos projetos societários não vinculados às amarras dos interesses das classes e setores dominantes. Diante de tal ruptura, as demandas do Serviço Social cresceram, pois agora atuavam de contraponto às ações de determinadas instituições estatais.

Desenvolveu-se também a necessidade de aperfeiçoamento teórico-profissional e de atuação, sendo esse um longo caminho percorrido entre as perspectivas críticas do marxismo na América Latina, da Teologia da libertação, da Revolução cultural chinesa, Democracia alemã, a Educação libertadora de Paulo Freire (IAMAMOTO, 2019).

Em se tratando do Projeto do Ético-Político, o primeiro esboço deste foi nos anos 1980, onde manifesta uma vertente defasada na teorização ética.

De acordo com Abramides (2019), o Projeto Ético-Político do Serviço Social brasileiro, ou PEP, é uma conquista histórica, com referência na Nova Lei de Regulamentação da Profissão de 1993, no Código de Ética Profissional do mesmo ano e nas Diretrizes Curriculares de 1996, ou seja, movimentos que contrapõem ao conservadorismo e a tecnocracia, seguindo assim a vertente do projeto contínuo de ruptura e de renovação do Serviço Social Brasileiro e que têm por atribuição nortear a formação e o exercício profissional e em preservar, consolidar e expandir os direitos conquistados através de lutas pela classe trabalhadora.

O ano de 1979 é de constantes lutas e conquistas, lutas essas exaltadas pelo PEP nos anos 1990, dando suporte à categoria e entrando em defesa dos direitos sociais, valores emancipatórios e os valores teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos, com base na totalidade da vida social, considerando o trabalho como categoria ontológica do ser social e, através desse parâmetro, lutando contra a exploração e a dominação do modelo econômico capitalista, as explorações e opressões sociais de classe, gênero, raça, etnia, orientação sexual, como qualquer forma de discriminação e preconceito, sendo essa uma característica da práxis profissional.

Na década de 1990 surge um novo esboço do Código de Ética que emergiu na superação das insatisfações em relação ao código de ética anterior, através do aprofundamento teórico na teoria marxiana, se tornando o Código de Ética de 1993, o que permanece em vigência e serviu de grande contribuição no processo de construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social no Brasil.

O valor central do Projeto Ético-Político é o reconhecimento da liberdade, concebida historicamente, como possibilidade de escolha, em compromisso com a emancipação plena e em defesa com os direitos dos indivíduos sociais. “A ampliação e a consolidação da cidadania são explicitamente postas como garantia dos direitos civis, políticos e sociais das classes trabalhadoras” (NETTO, 1999, p.16).

Na atual conjuntura, as práticas profissionais enfrentam dificuldades com base na autonomia de atuação, mas a luta com base nos direitos pela equidade social, a preocupação com a *questão social*, a luta contra qualquer expressão de preconceito permanece, fortalecidos pelos órgãos e leis voltadas ao Serviço Social – Conselho Federal de Serviço Social – CFESS, Conselho Regional de Serviço Social – CRESS, Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS, Lei de Regulamentação da Profissão de 1993.

Em se tratando do Código de Ética do Serviço Social, seu ponto de partida é a necessidade de mudança no que se refere à dinâmica social, indicando necessidade de maiores conhecimentos sobre a realidade dos engajamentos sociais. Os profissionais de Serviço Social

buscam uma nova ética profissional, que reflita sobre a vontade coletiva e exercendo uma visão crítica acerca dos valores tidos por universais, anulando assim os interesses de classes.

Os assistentes sociais, em suas atuações cotidianas, se deparam com diferentes expressões da *questão social*, e de acordo com Marlise Vinagre (2019) para que haja uma ação técnica, ética e política é necessário um constante aprimoramento nas Diretrizes Curriculares, no Código de Ética em vigor e na Lei de Regulamentação da Profissão. Essas balizas, como a autora chama, são as bases teleológicas da profissão através do Projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social.

O Código de Ética, assim como a Lei de Regulamentação da Profissão (Lei 8662/93), é responsável por:

[...] eleger valores indicativos, delimitam atribuições ligadas à função social da profissão, prescrevem condutas quanto à relação com os usuários, com os outros profissionais e com as instituições, além de assegurarem direitos, bem como determinam sanções gradativas quando da não observância dos parâmetros normativos ali escritos (Idem, p. 37 – 38).

O Código de Ética em vigência vem em rompimento com o Serviço Social tradicional e conservador, na luta anticapitalista e alinhado às lutas sociais e das classes trabalhadoras. Aponta também para uma nova ordem sem desigualdades sociais de classe, raça, etnia, discriminação de nenhuma outra natureza. A Lei 8662/93 apresenta os requisitos necessários para o exercício profissional, competências e atribuições privativas, assim como também “o papel dos órgãos de defesa e fiscalização do exercício profissional” (Idem, p. 37).

Seguindo tais vertentes, trazem-se então as balizas discutidas acima para o contexto da *questão indígena*.

Assim como a *questão social*, a *questão indígena* está vinculada ao processo de implantação e desenvolvimento do capitalismo, ao ponto que os povos originários tiveram suas vidas, terras, invadidas por europeus que buscavam uma ascensão financeira em cima de terras recém invadidas.

A chamada “questão indígena” se constituirá, portanto, a partir da perspectiva dos não-indígenas – ou melhor, da sociedade burguesa – para descrever as contradições e incongruências geradas pelo desenvolvimento do capitalismo – e das relações sociais de produção que lhe correspondem – em contato e confronto com o modo de produção e reprodução da vida material indígena (MIRANDA, 1992, p. 16).

No Código de Ética Profissional de 1993 há onze princípios fundamentais. Dentre esses princípios, alguns têm em suas abrangências questões que se referem às dimensões étnicas e ao respeito à diversidade.

O VI princípio refere-se à busca pela eliminação de todo e qualquer formato de preconceito, instruindo, como já falado acima, o respeito à diversidade, à necessidade de ampliação de discussão das diferenças, entre outros aspectos; O VIII princípio atua na busca pela construção de uma nova ordem societária, que não pratique a exploração de classes, etnias e gênero e não haja exercício de dominação; O XI princípio estabelece que a atuação profissional do Serviço Social seja isenta de discriminação de classes, gênero, identidade de gênero, orientação sexual, religião, nacionalidade, etnia, idade, condições físicas, raça (CONSELHO FEDERAL DO SERVIÇO SOCIAL, 2012).

Também consta na Lei de Regulamentação da Profissão (Lei nº 8.662 de 7 de junho de 1993) em seu artigo 4º, parágrafos V e IX a competência de:

V - orientar indivíduos e grupos de diferentes segmentos sociais no sentido de identificar recursos e de fazer uso dos mesmos no atendimento e na defesa de seus direitos;

IX - prestar assessoria e apoio aos movimentos sociais em matéria relacionada às políticas sociais, no exercício e na defesa dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade (CONSELHO FEDERAL DO SERVIÇO SOCIAL, 2012, p. 45).

Nota-se, pois, que a questão étnico-racial tem seu destaque, de forma imprescindível, no Serviço Social, que atua na busca por superação da invisibilidade social que este debate ainda sofre.

Iamamoto (2003, p. 100) ressalta que “a matéria prima do trabalho do assistente social [...] encontra-se no âmbito da *questão social* e suas múltiplas manifestações”. Num contexto de atuação em um campo dialético e interativo, a prática profissional do (a) assistente social sofre uma dupla movimentação, pois ao mesmo tempo que promove transformações societárias, também é transformada.

Suas atividades dependem do conhecimento sobre a realidade social em que se trabalha, os processos sociais e o estabelecimento de relações com os sujeitos junto aos quais atua. Em se tratando da realidade indígena, torna-se um grande desafio, pois é necessário exercitar constantemente o vivenciar, o refletir, o compreender e acompanhar a complexa teia de relações e movimentos históricos das etnias.

Também é necessário fazer uma reflexão sobre até onde os determinantes culturais, sociais e econômicos podem interferir na atuação do profissional. A relação tem que ser mútua, dialética, dialógica, de alteridade, e não de degradação. Tem de haver entendimento das particularidades.

Nesse aspecto, os projetos societários ao se vincularem ao projeto ético-político do Serviço Social, são tomados como objeto de reflexão-ação cujo propósito está em buscar a construção de uma nova ordem social e, por conseguinte, um novo desenho para a profissão. (OLIVEIRA, ROSA e POMPEU, p. 380, 2015).

Os autores citados acima julgam que seria interessante para o (a) profissional do Serviço Social entender o que é cultura, que de acordo com Laraia (1986, p. 63 *apud* OLIVEIRA, ROSA e POMPEU, 2015, p. 382), é um sistema de símbolos e significados que dinamiza valores, formas de ser, de sentir, de agir e os formatos de relações, das vivências dentro e fora dos territórios em que se instruem. É necessário pensar a cultura indígena como uma categoria histórica.

A exposição da discussão feita acima torna-se necessária ao ponto que o Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social, curso que foi estabelecido no câmpus de Miracema do Tocantins em 2007.2 se compromete com a manutenção e o desenvolvimento sustentável da Amazônia Legal, área que abrange o cerrado do Tocantins (SUZAWRE XERENTE 2017).

Dentre os objetivos, há a necessidade de:

Produzir e difundir conhecimentos visando à formação de cidadãos e profissionais qualificados, comprometidos com o desenvolvimento sustentável da Amazônia [...] e consolidar a UFT como um espaço de expressão democrática e cultural reconhecida pelo ensino de qualidade e pela pesquisa e extensão voltadas para o desenvolvimento regional (PPGSS, 2010, p. 14).

Ainda que o Serviço Social tenha historicamente como campo profissional os meios urbanos, as expressões da *questão social*, agudizadas pelas consequências da expansão do capital, vêm ocupando espaços rurais, fazendo com que a atuação profissional do assistente social ultrapasse os limites costumeiros e chegue aos destinos que antes passavam despercebidos, como as diversas comunidade indígenas.

De acordo com Moreira e Ferreira (2014), o ano 1980 foi marcado por muitos movimentos sociais que buscavam a restauração da democracia no Brasil pós ditadura militar. Nesse contexto, os povos indígenas se faziam presentes nos espaços de discussões, buscando introduzir suas condições nas pautas governamentais.

A “cidadania indígena” foi amplamente discutida, questionada, defendida, rebatida nos meios intelectuais e jurídicos. O cerne deste debate era a relação índio e Estado, em seus aspectos políticos e jurídicos, em volta de três questões: a autodeterminação desses povos como coletividades de identidades étnicas específicas, com territórios próprios; sua posição no âmbito da cidadania e a superação da perspectiva integracionista (MOREIRA; FERREIRA, 2014, p. 104).

O período pós-constitucional desencadeia em mais lutas, principalmente no que tange as questões territoriais, tendo em vista a pressão por parte da elite conservadora do país em tomar posse das terras que de direito pertenciam aos povos originários.

Mas o principal entrave enfrentado foi a instalação do receituário neoliberal no país da “Constituição cidadã”, o qual impôs a contrarreforma do Estado, orientada para o mercado, com fortes restrições dos direitos conquistados. Nesse contexto, a questão do direito à terra tem sido o mais violado, uma vez que confronta diretamente com os interesses do capitalismo agroexportador. E, é claro, na luta pela terra, os/as indígenas sofrem perseguições, diversas formas de violências e são vítimas de homicídios (MOREIRA; FERREIRA, 2014, p. 104).

Diante do cenário caótico proporcionado pelo Estado e suas ações excludentes, gerando um grande aumento das desigualdades sociais, entender e participar das lutas indígenas coaduna com o processo de sensibilização com as expressões da *questão social*. Essa aproximação com as questões e causas indígenas despertam não só aspectos contribuintes para a ação profissional, como também contribuem para que haja um enriquecimento pessoal diante das grandezas de conhecimentos e culturas presentes entre os povos originários. É sensibilizar-se para condições de tradicionalidade, territorialidade, ancestralidade, é permitir enriquecer educacionalmente. É ter os ouvidos sensíveis às vozes dos indígenas que gritam por expansão e manutenção de seus direitos.

Em se tratando dos espaços de acadêmicos de formação de profissionais, cabe introduzir nas grades curriculares disciplinas que englobem discussões a respeito da *questão indígena*, tendo em vista que essa condição não se dissocia da *questão social*, expressão que vem como bojo de atuação do (a) profissional assistente social.

As múltiplas vozes estão ocupando cada vez mais espaços que antes eram de supremacia masculina, burguesa e branca. Entre esses espaços estão as universidades públicas e privadas e seus programas de graduações e pós-graduações. Nesse desenvolvimento, dispenho no próximo capítulo os relatos dos estudantes indígenas da UFT e suas trajetórias e os desafios em permanecerem no meio acadêmico.

4 PERMANÊNCIA E RESISTÊNCIA – AS VOZES QUE ECOAM

Esse capítulo é direcionado a partilha de diálogos a respeito dos anseios e expectativas dos *Akwê-Xerente* como estudantes da UFT, a partir do qual reverberam a centralidade da educação pública de qualidade e das políticas de ações afirmativas para garantia de direitos dos povos indígenas e comunidades quilombolas.

Durante a Acolhida dos Povos Indígenas e Quilombolas (Figura 12 e Figura 14) na UFT, em 06 de setembro de 2022, o aluno do curso de Serviço Social, Romário Srowasde Xerente, mediador do evento, destacou a importância da universidade pública como um espaço que possibilita o crescimento e educação acadêmica. No entanto, é também onde muitos estudantes vivenciam as dificuldades para concluírem o curso, devido à família, aos empregos, à pandemia, que para muitos indígenas foi ruim, um desafio à parte. Quando entram na universidade, se expõem à vulnerabilidade social, racial. A universidade tem cultura e precisa ser mostrada. A diversidade, na prática, não tem manifestação. O território acadêmico também é indígena.

Figura 12: Apresentação de cantiga indígena Akwê.



Fonte: Brito (2022).

Na mesma ocasião, Nivan Xerente, calouro e acadêmico de pedagogia, se colocou como apoiador na luta pelos espaços nas universidades federais. Ressaltou a infelicidade de uma sociedade ser dividida em classes sociais.

O aluno Gerivan Xerente ressaltou as dificuldades indígenas e quilombolas. Indicou também que falta compreensão e interesse em acolher por parte das universidades. Gerivan Xerente completou sua fala apontando a necessidade de as aulas do turno da noite começarem mais cedo e apoiou a luta por transporte para os estudantes indígenas. Elencou que a universidade não foi feita pelos indígenas, mas será que foi feita para os indígenas?⁷

Em roda de conversa desenvolvida no dia 11 de outubro de 2022 (Figura 13), juntamente à turma da disciplina “Estado e direitos dos povos e comunidades tradicionais”, do Mestrado em Serviço Social da UFT e ministrada pela professora Dra. Rosemary Araújo, a aluna Vanda Sibakadi, do décimo semestre de Serviço Social, nos contemplou com narrativas sobre os caminhos e descaminhos que percorreu rumo à educação superior, e para além, nos deu uma aula sobre a cultura *Akwê-Xerente*, através de suas vivências.

Figura 13: Roda de Conversa com Vanda Sibakadi Xerente.



Fonte: Brito (2022).

⁷ As falas descritas acima foram registradas em ata por Hanna Brito Holanda Soares, durante o acontecimento do evento Acolhida de Alunos Indígenas e Quilombolas na Universidade Federal do Tocantins – UFT, câmpus Miracema do Tocantins.

Vanda pontuou sobre os desafios enfrentados por ser mulher, indígena, em busca de estudos numa época em que o estado ainda era Goiás e o racismo contra os povos indígenas e o machismo eram expostos de forma mais forte. Disse que com incentivo da família, inclusive do pai, saiu da aldeia aos 11 anos para estudar em Miracema do Tocantins. Na vida adulta, mudou-se para Brasília, onde morou por 15 anos trabalhando nos hospitais das forças armadas.

Quando voltou a morar em Tocantínia, Vanda não se comunicava mais no *Akwẽ*, chegou a acreditar, inclusive, que não sabia mais como se falava, até que um dia, de forma natural, ela começou a dialogar em *Akwẽ* com seu tio, ressaltando assim a força das raízes ancestrais culturais presentes na memória.

Após mais de trinta anos sem estudar, Vanda decidiu prestar vestibular e começou a cursar Serviço Social na UFT. Nesse interim, ao iniciar o curso, sentiu grandes dificuldades, como: comunicação com os professores, compreensão das metodologias desenvolvidas pelos professores, nas interpretações textuais.

Quando questionada sobre o ingresso ao ensino superior por parte dos alunos indígenas, Sibakadi afirmou que:

A maioria tem vontade. Hoje a gente vê que cada passo leva a gente pra frente. Minha luta começou eu não tava nem na faculdade ainda. A maioria vem a estudar por conta própria. O que a UFT tem feito por a gente, não foi nada de graça. Várias reuniões para a gente poder conseguir o GTI (VANDA SIBAKADI XERENTE).

Sobre os programas permanência, Vanda elenca que até 2019 havia um bom funcionamento, mas aponta dificuldades referentes ao cadastro no Cadastro Unificado de Bolsas e Auxílios – CUBO (programa que disponibiliza espaço para o registro de informações socioeconômicas dos estudantes). Aponta que entre 100 estudantes indígenas, apenas 25 conseguiram vagas no CUBO. Nesse contexto e diante dos problemas de acesso apontados por outros alunos, a Secretaria de Assistência Estudantil forneceu os contatos da equipe e links explicativos, no intuito de sanarem as dúvidas e colaborarem no ato do cadastro. Entretanto, devido às dificuldades de acesso aos sites e às redes sociais, alguns alunos não conseguem concluir esse processo cadastral, levando à necessidade de refletir sobre o CUBO como uma ferramenta excludente, quando não proporciona aos seus alunos um fácil acesso.

Outra preocupação pontuada por Vanda se refere aos cortes de bolsas. Diz que restaram apenas 800 vagas de Bolsa Permanência para todo o Brasil, a redução do número de bolsas contribui para que alguns alunos indígenas jubilem. Aponta também os obstáculos referentes ao transporte. Diz que: “A maior dificuldade que a gente enfrenta, é que nós temos que sair

daqui pelo menos 21h:30min para pegar a balsa às 22h”. Fala se referindo ao deslocamento feito da cidade de Miracema do Tocantins à cidade de Tocantínia, através da balsa.

Vanda Sibakadi, ao refletir sobre as possibilidades de fortalecimento dos povos indígenas, enfoca a significância da oralidade, do resgate da cultura do indígena e do interesse pelo saber que os velhos poderiam estar deixando para os novos, tendo por entendimento que para o povo *Akwẽ* os anciãos e anciãs são considerados como bibliotecas vivas, guardiões da cultura, dos saberes e dos modos de vida que são transmitidos através da oralidade⁸.

Retomando ao contexto do espaço da mulher indígena na sociedade, inclusive dentro da própria cultura *Akwẽ*, Eneida Brupahi, ao ser questionada sobre o que a motivou a buscar os estudos, elucida que:

Quem saía para trabalhar fora da aldeia eram os homens e a minha mãe foi a minha referência, por mais que ela teve filho muito cedo, comigo, ela sempre mostrou que a gente tinha que estudar, para ser ouvida, para dizer que somos o que quisermos ser. Então, eu estudei. Eu estudei aqui na aldeia, eu estudei na cidade, no município de Tocantínia e terminei meu ensino básico no Centro de Ensino Médio Indígena (Cemix Warã) e, em 2012, saiu a seleção para fazer na Intercultural. Aí, eu e minha mãe passamos nessa prova. Então, eu fui (NASCIMENTO; MORITU; BRUPAHI XERENTE, 2022, p. 07, grifos da autora).

Diz ainda que: “quando terminei minha graduação, meu pensamento era sempre subir mais um degrau, não para ter o título, pensando só no título, mas, sim, eu quero ser ouvida, eu quero ser respeitada. Eu quero manifestar quem eu sou e o que eu quero ser” (NASCIMENTO; MORITU; BRUPAHI XERENTE, 2022, p. 07).

As falas de Vanda Sibakadi e Eneida Brupahi contemplam uma problemática presente não apenas na cultura social não-indígena, como também na cultura indígena, no caso, a desigualdade presente no número de homens e mulheres que ingressam no ensino superior. As discussões acima e os dados apresentados colhidos junto à Secretaria Acadêmica mostra que o acesso de mulheres indígenas na UFT tardou um pouco mais a acontecer, tendo se desenvolvido de forma mais lenta. Ainda de acordo com as análises dos dados, não só o ingresso como também o número de alunos que concluem o ensino superior se torna maior entre os homens do que entre as mulheres⁹.

Na busca por uma maior aproximação e entendimento das causas dos alunos *Akwẽ*, desenvolvi um roteiro de pesquisa semiestruturado, que continha perguntas a respeito da

⁸ Registros feitos por Hanna Brito Holanda Soares em encontro ocorrido no dia 11 de outubro de 2022.

⁹ Concepções formadas com base na análise de dados de quadro de matrícula de alunos indígenas, com os primeiros registros, em 2005 até o atual ano.

trajetória daqueles alunos ao ensino superior, seus principais desafios referentes à permanência, entre outros assuntos que vinham surgindo no decorrer do diálogo.

Figura 14: Decoração Acolhida Estudantes Indígenas e Quilombolas.



Fonte: Brito¹⁰ (2022).

¹⁰ Na decoração, a qual participei da organização, foi usada uma toalha com a arte desenvolvida pelos alunos indígenas Roberval Xerente e Joel Karajá. A coordenadora do projeto Artes e Territorialidades: “O cotidiano de povos e comunidades tradicionais em cores e formas – 2018”, do qual ambos participaram, sugeriu que a pintura poderia simbolizar o “encontro de povos indígenas na UFT”. O desenho apresenta no centro uma pintura Karajá e de cada lado uma tora utilizada pelos Akwê na Corrida de Toras. Alguns artesanatos tradicionais foram adicionados à decoração, juntamente com pinturas desenvolvidas por alunos indígenas e quilombolas de diversas comunidades.

Em diálogo com alunos Xerente, quando instigado a falar sobre sua trajetória e sua experiência com o ensino superior, indicaram que:

Entrei pelo ENEM, Comecei no meio de março desse ano. Estou cursando educação física no segundo período e confesso que a questão da dificuldade de se locomover foi um desafio para nós; porque, como a gente mora na aldeia, a gente vinha para estudar e voltava no mesmo dia. Como a gente estuda à noite, tínhamos essa dificuldade de atravessar na volta, porque tem a balsa [...] A gente vinha *na bike* também. No começo, eram 11 indígenas. Começamos juntos e aos poucos eles foram saindo, desistindo, por causa dessa dificuldade [...] por essa dificuldade, eles acabaram ficando no caminho [...] A gente também não tinha muito tempo pra estudar por causa desse mesmo problema (Édino Tpêmëkwa Xerente).

Nesta primeira fala o aluno menciona as distâncias que há entre o câmpus da UFT de Miracema e as aldeias. A falta de transporte regular de baixo custo ou gratuito para alunos indígenas dificulta o acesso desses, que utilizam a balsa ou voadeiras (pequenas embarcações) para fazer a travessia do Rio Tocantins que corta as cidades de Tocantínia e Miracema. Para além da distância entre as aldeias e a cidade de Tocantínia, há aproximadamente 3km de distância entre o ponto de embarque e desembarque da balsa e o câmpus *Warã*, trajeto feito, na maioria dos casos, de bicicleta ou até mesmo a pé, algo cansativo para os alunos indígenas. Há ainda um empecilho para quem estuda no turno da noite e precisa embarcar na balsa até 22:00 horas, do contrário a solução são as voadeiras que cobram R\$ 5,00 por passageiros. Isso faz com que muitos desmotivem e desistam, frustrando os seus sonhos do título em um curso superior.

Eu queria buscar melhoras de vida, uma formação pra melhorar um pouco na remuneração nos trabalhos... Pretendo dar aula na aldeia [...] Sempre pensei em fazer faculdade desde que eu entrei no ensino médio, já estava motivada. Minha família também sempre me apoiou, me motivando mais ainda a cursar. Quero crescer na carreira, né? Faculdade abre muitas portas. Mas quero sempre aprender mais, e não só acabar aqui, quando me formar. Quando entrei pela primeira vez, achei difícil no começo, porque tem muita coisa que te deixa perdido. Meu irmão também me ajuda bastante nisso, ele já tá perto de se formar e fica sempre me dando força e apoio [...] se não fosse por ele eu não estaria aqui (Lucivanda Zârê Xerente).

O sonho de melhora de vida aliado à formação universitária é alimentado pela aluna Lucivanda Zârê (Figura 15), que é casada e mãe de duas crianças, que estavam presentes durante nosso encontro. Lucivanda e outras alunas Xerente alugaram uma casa nas proximidades da UFT câmpus *Warã*, todavia nos contou sobre as dificuldades em manutenção básica, desde utensílios domésticos até alimentação. Durante determinado momento da conversa, Lucivanda expôs, com semblante de tristeza, que desde o início de seus estudos no ensino médio e agora

na universidade, precisa deixar seus filhos sob os cuidados da avó, na aldeia, pois não tem condições financeiras de mantê-los na cidade.

A fala de Lucivanda Zârê me desperta imensa angústia, como mãe, ao pensar em me distanciar de minha filha, seja por qual for o motivo. Entretanto, infelizmente essa realidade é muito comum entre os alunos indígenas da UFT, homens e mulheres, sendo um dos enfrentamentos na permanência na universidade.

Abaixo temos a fala de Vanderlei Sirtimõwê, do curso de Pedagogia, que conta sobre sua trajetória e experiência no meio acadêmico. Vanderlei também é casado e pai de uma menina de dois anos de idade, e durante nossa conversa ressaltou que sente muita falta de conviver diariamente com a família.

Há um tempo, eu pesquisava sobre os cursos para eu ver qual eu mais me identificava. E pesquisando, vi três opções: Administração, Educação Física e Pedagogia. E além disso, também busquei pesquisar sobre qual profissão me daria mais remuneração e melhores condições para entrar para o mercado de trabalho. E hoje eu “tô” na luta, seguindo essa carreira apesar de não a querer. Já que, na época, nem eu sabia o que eu queria. Mas no decorrer do curso eu vou me aprofundando mais e gostando. Minha intenção é me aperfeiçoar mais na área. O sonho do meu pai é ter um filho doutor, e eu me aprofundando nisso consigo dar orgulho para ele com algo que gosto de fazer (Vanderlei Sirtimõwê Xerente).

Figura 15: Roda de conversa com alunos Akwê.



Fonte: Araújo (2022).

Sobre a contemplação dos auxílios, quando questionados se recebem, as respostas são:

Consegui agora, no final desse semestre. Num valor de 800... 900 reais. Consegui o auxílio alimentação e a bolsa permanente. Foi meio difícil de conseguir, porque não consegui contato com ninguém de lá nem daqui né. Me passaram alguns contatos, mas ninguém respondia. Aí recentemente, quando eu consegui alguns outros pra ajudar. Inclusive, tive muita ajuda do pessoal daqui e foi assim que peguei o auxílio. O cadastro foi muito difícil (Édino Tpêmëkwa Xerente).

Eu já recebi sim, mas tá perto de acabar né. Eu não estudei muito durante a pandemia, acabei trabalhando fora. E na época eu também adoeci, então tiveram algumas questões que acabaram me tirando do rumo. Mas imagina se eu só estudasse, porque a minha vontade era justamente essa. Mas financeiramente eu não conseguiria sustentar a minha família. Então eu preciso escolher. Hoje eu tô “na marra” aqui, trabalhando e estudando ao mesmo tempo. Só que algumas empresas não conseguem compreender isso e acabam te forçando a escolher entre o trabalho ou estudos (Romário Srowasde Xerente).

Em se tratando das iniciativas institucionais referentes ao acolhimento dos alunos indígenas, as respostas são:

Assim, a universidade não te acolhe, é a gente que acolhe a universidade. De uns tempos pra cá eu venho fazendo certas perguntas quanto à faculdade, como “será que é isso o que eu quero?”, “será se vale a pena eu estudar e ficar longe da minha família, sem ver meus filhos crescendo?”. Dói muito tomar essa decisão. Quando entrei, eu fazia questão de vir pra universidade e voltar pra casa por 12km, porque queria ficar com a minha família [...] e foi isso durante meses. Lembro que no meio da faculdade acabei adoecendo psicologicamente justamente por ter esse tanto de responsabilidade. Pra trabalhar, cuidar da família, vir pra UFT. Mas chega um momento que a gente não consegue e adoece (Romário Srowasde Xerente).

Comentei até com alguns colegas sobre, mas às vezes acho que os indígenas muitas vezes não são tão bem acolhidos. Até mesmo na questão da bolsa né, já que pra conseguir ela eu precisei correr atrás de muitos contatos porque, como eu não tinha me adaptado ainda com o ambiente daqui [...] nunca tinha mexido com mensagens pra tratar de ajuda e questões desse tipo. O apoio do sistema daqui é de fato lamentável. E pra melhorar tem muita coisa aí. Por exemplo, esse ano, teve só uma vaga pra indígena. Diminuíram a cota. Então nesse caso eu penso que eles ficam achando que indígena não tem direito ou potencial pra entrar numa universidade [...], a estrutura também... tem muita coisa pra arrumar aí (Luiz Carlos Krêwamzu Xerente).

Acho que, em primeiro lugar, a questão do acolhimento. É fundamental a garantia de que você está sendo notado e em segurança dentro do corpo da universidade. E outra, a seguridade de permanência. Que é justamente acolher um pouco essa questão da vulnerabilidade apresentada pelos acadêmicos. O que não tem. Também a questão da “desburocratização” das bolsas. Que seria a questão de estar aberto sempre ao aluno indígena que entrar. Porque o difícil mesmo são os primeiros momentos na universidade (Romário Srowasde Xerente).

Acho que deveria ter mais inclusão do indígena aqui (na universidade) acima de tudo né? Ter um certo auxílio porque muitas vezes estaremos perdidos no começo. Bom também comentar um pouco sobre a educação do indígena, que muitas pessoas acham que não se difere das dos outros, mas é muito diferente. É bom eles aplicarem isso aos alunos, para não julgarem e apedrejarem nós indígenas. Justamente isso é uma das principais dificuldades do indígena, a questão da inclusão e educação do indígena num

ambiente diferente do que ele está acostumado, a disciplina, dentre outras coisas (Vanderlei Sirtimõwê Xerente).

No que diz respeito às questões burocráticas (como o cadastro no CUBO e a contemplação para as bolsas), Gersem Baniwa entende que:

Uma das principais dificuldades enfrentadas pelas comunidades e organizações indígenas é lidar com o modelo burocrático de organização social, política e econômica dos brancos o qual são obrigados a adotar nas suas comunidades para garantir seus direitos de cidadania, como o acesso a recursos financeiros e tecnológicos (BANIWA, 2012, p. 219).

O líder e estudioso indígena diz ainda que os processos administrativos ferem os valores culturais dos povos indígenas, como a solidariedade, a generosidade e a democracia. A vida social capitalista, caracterizada por valores individualistas e materialistas também ferem os valores culturais ao ponto que não consideram a coletividade e a valorização da vida acima dos bens materiais.

Sobre as dificuldades enfrentadas, as respostas são:

Acho justo falar do auxílio (aqui refere-se sobre a dificuldade de ser contemplado com os auxílios e sobre os valores), apesar de ele ajudar a pagar conta de luz, água, fora alimentação e outras coisas... Também tem o fato de precisar abrir mão da presença na vida do filho para estudar. Deixá-lo com a avó por não ter condições de manter ele aqui perto. Mas é preciso lidar com isso se quiser realmente estudar, já que também não temos muita escolha. É ruim também ficar longe da família, que tá distante de mim. O mais difícil mesmo é resumidamente a questão financeira (Vanderlei Sirtimõwê Xerente, grifos da autora).

Para mim, eu acho que é tudo, principalmente porque é a minha primeira vez nesse ambiente, é outro conhecimento, muito diferente do ensino médio. Mas estou aprendendo aos poucos, já que sou eu quem tem que lutar e me forçar para aprender, sem ajuda de ninguém. Já tem alguns indígenas quase se formando já, e eu penso que se eles conseguiram chegar até onde estão, acho que eu também consigo. Mas minha dificuldade, como indígena e caloura, é em basicamente tudo. Também não posso falar muito, já que estou começando agora, mas a dificuldade não dá pra negar (Lucivanda Zârê Xerente).

Quando questionados sobre os pontos positivos da UFT, o relacionamento com os professores e demais colegas:

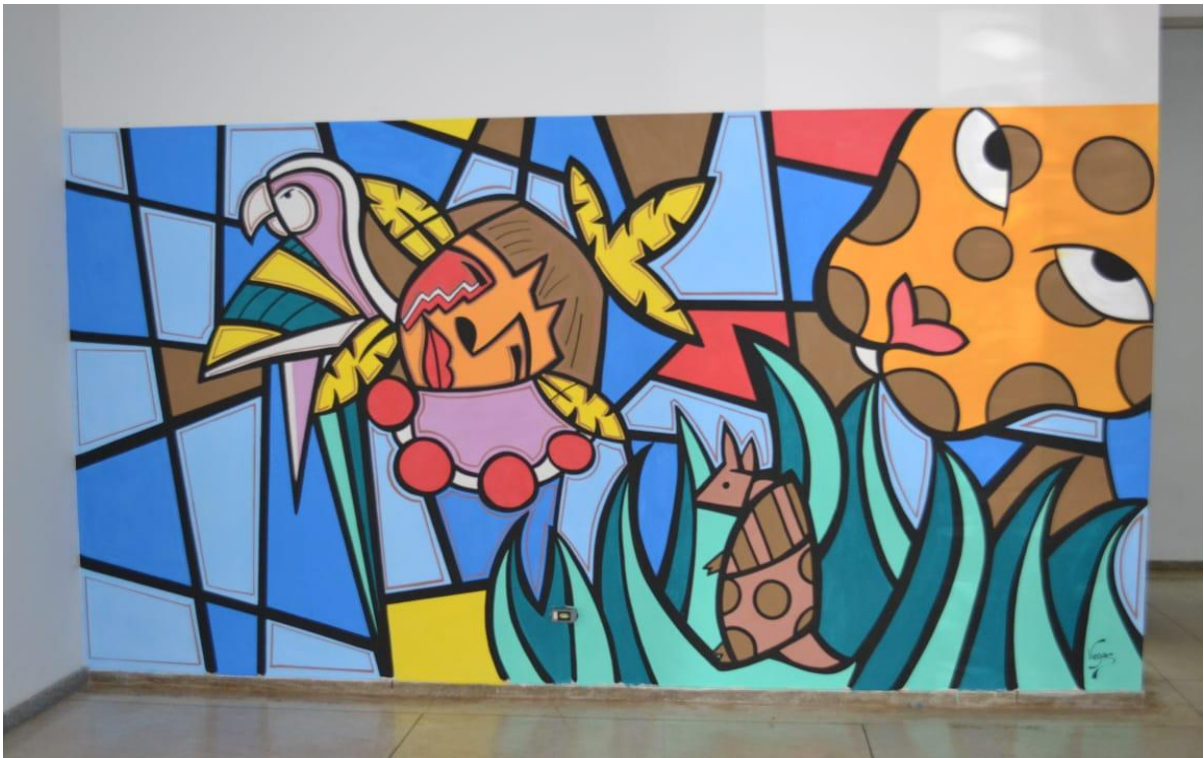
Falando por mim, eu me sinto bem, acolhido. Os professores se comunicam com a gente. Minha relação com colegas também é boa, não sinto nenhuma dificuldade quanto a isso (Édino Tpêmëkwa Xerente).

Eu acho que é a questão do conhecimento. Ele tá presente aqui e dá pra notar isso, o que é um ponto positivo. A questão do PMI também em teoria era pra ser uma ideia muito bonita e bem aplicada. Mas na prática já é outra coisa. Inclusive essa e uma gama de outras ideias é assim. Então a gente vê que a aplicação na prática é bem diferente do que estava escrito em um livro (Romário Srowasde Xerente).

Boa. Quando entramos fomos muito bem acolhidos por eles. Sempre tem alguns colegas meio complicados, mas a maioria é respeitosa. Estudamos com cinco indígenas na sala. Eu mesma estou tranquila com meus colegas, são muito tranquilos. Graças a Deus nunca tive nenhum conflito com ninguém em sala de aula, também sempre me esforcei para as pessoas não pensarem errado sobre mim e sempre tentei fazer o possível para tirar esses pensamentos preconceituosos das pessoas sobre mim. Sempre fui muito na minha, me expressando no momento certo justamente para dar essa boa imagem. Não sei se pelas costas esse pensamento é diferente, mas na minha frente é assim (Vanderlei Sirtimõwê Xerente, grifos da autora).

O grifo presente na fala do aluno Wanderlei é uma forma de chamar atenção para a percepção do aluno em assumir a responsabilidade de desconstruir na mente do outro a imagem distorcida sobre os povos originários – onde o aluno usa a colocação “sobre mim”. Nesse viés, percebo que além da gênese colonialista presente no íntimo e no expresso da sociedade brasileira, ainda se instalou a “culpabilização” da vítima, que se torna socialmente responsável por a construção de uma identidade ruim, quando na verdade essa imagem distorcida é resultante de 520 anos de exploração e tentativa de extermínio, e 520 anos de resistência.

Figura 16: Pintura em parede do bloco administrativo.



Fonte: Araújo (2022).

No tocante ao acolhimento, apesar dos esforços de um grupo composto por professores, servidores, alunos e coletivos, ainda há muito por avançar. A gênese colonial e escravista brasileira foi perpetuada e impregnada em muitos trechos, inclusive nos espaços educacionais.

A título de exemplo, a pintura exposta acima (Figura 16), que se encontra em parede do bloco administrativo do câmpus *Warã*, faz uma alusão ao índio como extensão da floresta. Para Almeida (2007) “os povos indígenas e quilombolas bem como as comunidades tradicionais, (...) são vistos como sujeitos biologizados, isto é, como mera extensão dos recursos naturais, sem consciência e sem direitos”. E, caso sejam parte da paisagem e, não confrontem os interesses econômicos-políticos, são tolerados”.

Ainda sobre essa representatividade distorcida, Costa (2019) reflete em sua tese sobre os registros étnicos indígenas na UFT, ou a falta deles. Segundo a autora:

A UFT não faz distinção de etnia entre os matriculados indígenas, apesar de apresentar esse item nos dados institucionais, mas ao se acessar o item, aparece apenas “etnia indígena”, tal e qual aparece no primeiro vestibular que disponibilizou as cotas aos indígenas. Diante disso para se saber qual povo faz parte cada discente indígena, utiliza-se a identificação dos nomes pelos seus sobrenomes, que comumente apresentam a etnia em sua composição, como exemplo, os próprios Xerente e Karajás. Porém os *Akwẽ* têm ocupado os espaços da UFT, em especial no corredor principal de entrada do câmpus de Miracema, podemos encontrar um desenho no qual aparecem seus motivos clânicos da pintura corporal (COSTA, 2019, p. 78).

Complementa ainda que:

Entendemos que a desconsideração da etnia que cada aluno indígena estampe um processo nacional de descaso ao diferente, aos povos indígenas e seu desrespeito às suas culturas, fazem parte de um descomunal descaso institucional e social. Existe nessa seara a presença ausente dos indígenas, sendo desconsiderados institucionalmente, sendo tratados apenas como “índios” ou “indígenas”, denotando esse olhar colonizador arraigado, esse desdém veementemente recorrente, esse preconceito velado e não falado. (COSTA, 2019, p. 79)

As concepções apresentadas acima corroboram com a perspectiva de Silva (2015) ao evidenciar as características ambíguas relacionadas aos povos indígenas do Tocantins, que por vezes eram postos como indesejáveis, por vezes heróis, tendo em vista a razão em que se convinha usar a imagem dos povos originários.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto, conclui-se que, ao tratar das vivências educacionais indígenas e o ensino superior, insta desenvolver análises históricas críticas sobre os povos originários e suas tradições. Contudo, os passos analíticos necessitam de cautela, ao ponto de não se deixar cair nas armadilhas das narrativas eurocêntricas incorporadas em nossos imaginários desde o início de nossas formações educacionais escolares. Romper com essas facetas requer sensibilidade, sensibilidade em ouvir, sensibilidade em se dispor a aprender, sensibilidade em reconhecer a desinformação que nos preenche. Dessa forma, entendi que estudar a educação superior indígena me tirou do lugar de fala e me pôs, primeiramente, no lugar de ouvinte.

Diante dos levantamentos desenvolvidos durante minha pesquisa, notei que a sabedoria indígena passeia por trilhas que estão para muito além dos aspectos sociais econômicos e daquilo que se conta nos livros, artigos. A base do saber tradicional *Akwẽ* e sua cosmologia são os mitos, os meios naturais, o diálogo com os animais e as plantas e seus espíritos, sempre na direção do aprender com esses seres, nunca na condição de ensinar. Nesse aspecto, o saber tradicional dos povos originários se afasta do saber de gênese ocidental, quando em seu processo de aprendizado e evolução não destrói aquilo que os ensina e os sustenta – me refiro às destruições ambientais.

A maior fonte de conhecimento entre os *Akwẽ-Xerente* são seus anciãos e anciãs, considerados bibliotecas vivas, aqueles que detém toda a sabedoria entre eles. A oralidade é o principal meio de transmissão da tradicionalidade *Akwẽ*, levando ao entendimento de que nem todo o conhecimento cultural foi registrado em livros de história ou antropologia. Esse entendimento me desperta para a percepção da existência das histórias antes da história, ou seja, das histórias trilhadas pelos povos originários anteriormente ao contato com os Europeus. Eles existiam de forma genuína. Cumpre destacar, pois, que essas histórias antes da história estão presentes nas mentes dos anciãos e anciãs, e carecem de serem ouvidas e porventura registradas pelos alunos indígenas, narrando a verdadeira matriz brasileira.

No que tange os diálogos com os alunos, o que me desperta em mente é o histórico descompromisso do Estado com efetivo cumprimento das leis e políticas públicas relacionadas às questões indígenas. O que era para ser processo de inclusão social (aqui me refiro aos Programas de Auxílio Permanência) transpõe de inúmeras burocracias ao ponto de se tornar excludente, deixando os alunos indígenas vulneráveis social, econômico e culturalmente.

As políticas econômicas brasileiras têm seus alvos de ataques, e esses alvos, habitualmente são as classes historicamente prejudicadas devido ao racismo, à exploração, à

desvalorização e invisibilidade social. Tais ataques compactuam para a vulnerabilidade dos avanços educacionais direcionados aos povos indígenas. Os contingenciamentos de verbas de 2018, 2019 e 2022 atingiram diretamente a educação superior e a pós-graduação, negligenciando os alunos indígenas e não-indígenas que dependem dos Programas de Auxílio Permanência para manterem seus estudos, negligenciando os estudantes de mestrado que precisaram desvincular dos seus respectivos empregos para serem contemplados pelas bolsas – assim como foi meu caso e negligenciando as pesquisas desenvolvidas pelas universidades públicas.

Cabe ressaltar que mesmo diante dos avanços e conquistas ao que se refere a educação superior indígena, ainda há incalculáveis lacunas a serem preenchidas e falhas a serem corrigidas. Em um ambiente acadêmico onde seus agentes se preocupam apenas em ensinar e invalidam os diálogos interculturais, permanece sendo um ambiente colonizador. A inexistência de diálogo interétnico tanto silencia a sabedoria dos povos indígenas como também invisibiliza os alunos indígenas e seus quereres, criando barreiras que impendem tanto o acolhimento quanto a expansão do conhecimento.

Em meu entendimento, os espaços acadêmicos têm que ser espaços de produção e difusão de conhecimentos pluriétnicos e multieducacionais, espaços que possibilitem debates acerca de aspectos históricos e culturais que incluam as vivências dos alunos indígenas, inclusive frente aos desafios sociais atuais, buscando assim agir em combate a tais desafios, assumindo posicionamento e luta antirracista, proporcionando interculturalidade, pluriepistemologia e, acima de tudo, respeito.

Não obstante, para que haja a ressignificação desses espaços, é indispensável que haja uma superação no quadro educacional brasileiro que permanece sendo *locus* de difusão de uma educação com aspectos dúbios, que ao tempo que busca atuar por uma educação inclusiva, abordando nas temáticas escolares os povos indígenas, faz dessa inclusão excludente ao transpor ensinamentos vagos, generalizados sobre os povos indígenas brasileiros, culminando assim na idealização de que “indígena só é indígena se”, surgindo de diversas ideias equivocadas que se cria no imaginário social.

O trabalho pedagógico em sala de aula que aborde as diferentes etnias, conforme as localidades que se encontram as escolas, se estendendo para as concepções nacionais da história dos povos indígenas, unindo a essa discussão os materiais didáticos escritos por povos indígenas, coadjuva para a desconstrução da imagem do índio genérico, “compreendendo que as histórias dos povos indígenas não são isoladas, mas fazem parte de uma conjuntura

econômica, política e sociocultural mais ampla, sobretudo, em estreitas relações com e no mundo ocidental” (SILVA, 2017, p. 234).

O que se pretende garantir aos povos indígenas com o ensino superior é um ensino e aprendizado que atendam suas demandas específicas, vinculadas as suas realidades socioeconômicas, culturais, geográficas, ambientais, políticas, e filosofias de vida particulares.

Entretanto, aqui pode-se destacar uma falha presente nos ensinamentos de algumas universidades, assim como a UFT, que não propõem um ensino interétnico, que abranja as características socioculturais, políticas e econômicas dos seus alunos indígenas, sendo esse ensino de grande importância para a formação de profissionais que poderão desenvolver trabalhos educacionais voltados para suas comunidades, garantindo assim a resistência e permanência cultural.

Vale frisar o direito de escolha de campo de atuação, tendo em vista que, não necessariamente os profissionais indígenas precisam atuar em suas comunidades de origem ou atuar junto aos demais povos indígenas.

Aqui reside o maior desafio da formação superior de indígenas nos contextos das atuais Instituições de Ensino Superior, fundamentadas na organização, produção e reprodução de saber único, exclusivo, individualista e a serviço do mercado. O desafio é como esta instituição superior formadora pode possibilitar a circulação e a validação de outros saberes, pautados em outras bases cosmológicas, filosóficas e epistemológicas. Como garantir a convivência e coexistência lado a lado e simétrica das pedagogias, saberes e conhecimentos indígenas e suas formas de produção, transmissão e uso. Os povos indígenas, por exemplo, não gostariam de ser enquadrados pelas lógicas racionalistas, academicistas e cientificistas que alimentam e sustentam os processos de reprodução do capitalismo individualista, que tem gerado uma sociedade cada vez mais de volta à civilização da barbárie, por meio da violência, da exploração econômica desumana, do império da lei do mais rico e dos que têm poder político à base de democracias das elites econômicas e políticas desonestas e perversas (BANIWA, 2019, p. 171).

Destaca-se a importância das trocas de saberes para o segmento das cotas indígenas. O conhecimento não deve ser desenvolvido através de uma só via, como a educação tida por convencional, ou universal, de características europeias, implantada no Brasil durante o período colonial e mantida até os presentes dias. Nesse segmento, o que os estudantes indígenas pretendem é também contribuir com seus conhecimentos medicinais, cosmológicos, filosóficos, suas visões do mundo e o bem-viver-coletivo, ou seja, suas formas de se relacionar socialmente, seus valores comunitários.

Não se trata de garantia de igualdade, mas sim de garantia de equidade. Quando se questiona o processo seletivo universalizado, não se está questionando ou apontando qualquer falta de capacidade cognitiva por parte dos alunos indígenas, mas sim a presença de uma

perspectiva e construção educacional diferente das demais. O caminho educacional percorrido até a disputa por vagas no ensino superior é diferenciado. Precisamos trabalhar com o reconhecimento da desigualdade para alcançar a equidade.

Ressalto aqui a importância de valorizar a imensidão do conhecimento presente nas culturas indígenas. Ressalto também a essencialidade em rever e reescrever as grades curriculares dos cursos, incluindo disciplinas que trabalhem diretamente os aspectos educacionais, cosmológicos e culturais indígenas – as danças, as cantigas, os seus significados, a oralidade, os mitos que são responsáveis por transmitir os fundamentos ontológicos. As pinturas corporais *Akwẽ* são transmissão de sabedoria. A história dos povos indígenas se escreve territorialmente através das árvores plantadas nas aldeias e seus usos medicinais. O conhecimento *Akwẽ-Xerente*, apesar da perda de alguns aspectos, ainda é presente e não está distante.

Encerro este escrito transbordando conhecimento adquirido nas trilhas percorridas, porém cheia de espaços vagos a serem preenchidos por aquilo que ainda não conheço. Deixo de registro a minha gratidão aos *Akwẽ-Xerente* pelo compartilhamento de suas sabedorias. Deixo também uma cantiga *Akwẽ* que me fez refletir sobre a necessidade de se aliar às lutas indígenas e definir de que lado está.

Krizdawa tô Simĩsi

Krizdawa tô simĩsi, ponkwanẽ ìkuiwa;
Kripra, Rowi - nmãzip sa tôka?...
Krizdawa tô simĩsi, ponkwanẽ ìkuiwa;
Watô ìzebre - nmãzip sa tôka?¹¹...

Tradução:

A Porta é Uma Só

A Porta é uma só, porém dois lados há;
Dento e Fora – você, onde está?...
A Porta é uma só, porém, dois lados há;
Eu já estou dentro – você, onde está?...

¹¹ Cantiga enviada por Vanda Sibakadi Xerente, traduzida para o *Akwẽ* pelo Guenther Carlos Krieger, acompanhada pela nota feita por Rinaldo de Mattos de que: “A palavra para o número “um, uma” em Xerente, é {smĩsi}, sem a vogal {ĩ} seguindo a consoante {s}. Esta é uma perda histórica, porém, nos textos e cânticos antigos essa vogal (tanto como outras) aparece, formando a sílaba {si} – cv. Na fala comum, o Xerente perde essa vogal, mas, em músicas e canções, devido à simetria, é permitido fazê-la aparecer. Há vários outros exemplos desse fenômeno”.

REFERÊNCIAS

- ABRAMIDES, Maria Beatriz Costa. Projeto Ético-político. In: MESQUITA, Andréa Pacheco de; GUERRA, Yolanda; GONÇALVES, André de Menezes (org.). Dicionário Crítico: Estágio supervisionado em Serviço Social. Fortaleza: Socialis, 2019. p. 159-165.
- ABREU, Marta Virginia de Araújo Batista; CASTIGLIONI, Ana Claudia; ANDRADE, Karylleila dos Santos. Dicionário Escolar Xerente – Português / Português – Xerente: Uma breve análise da macro e da microestrutura. Araguaína – TO: Entreletras, 2013.
- ALMEIDA, A.W.B. Uma campanha de desterritorialização: direitos indígenas e étnicos: a bola da vez dos estrategistas dos agronegócios. Proposta - Revista trimestral de Debate da Fase (Amazônia: velhos dilemas, novos desafios), Rio de Janeiro, ano 31, n.114, out. dez, 2007.
- ARAÚJO, Rosemary Negreiros de. Os territórios, os modos de vida e as cosmologias dos indígenas Akwê-Xerente, e os impactos da UHE de Lajeado. 2016. 211 p. Tese de Doutorado — Universidade Federal do Ceará - UFC, Fortaleza, 2016.
- AZEVEDO, Fernando de. A transmissão da Cultura, In: A cultura brasileira. 5, ed. São Paulo: Melhoramentos; Brasília: INL, 1976.
- BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. A conquista da cidadania indígena e o fantasma da tutela no Brasil contemporâneo. In: RAMOS, Alcida Rita (org.). Constituições nacionais e os povos indígenas. Belo Horizonte: UFMG, 2012. p. 206-227. ISBN 978-85-7041-968-2.
- BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019. 296 p. ISBN 978-85-65679-89-3.
- BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. Educação Bilíngue, Linguística e Missionários. In: Em Aberto, n.º 63 – Educação Escolar Indígena. Brasília, MEC/INEP, 1994.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DOEBBER, Michele Barcelos; BRITO, Patrícia Oliveira. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. Revista Brasileira Pedagógica, Brasília, v. 99, n. 251, jan/abr. 2018. Disponível em: <http://DX.doi.org/1024109/2176-6681.rbeb.99i251.3337>. Acesso em: 15 jun. 2020.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. A reprodução: Elemento para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1992.
- BRAGGIO, Sílvia Lúcia Biogonjal. A instauração da escrita entre os Xerente, conflitos e resistências. Ver. Do Museu Antropológico, Goiânia: UFGO, v. 3/4 n. 1, p. 19-42, jan./dez.99/00.
- BRANDÃO, C. Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Abril Cultura; Brasiliense, 1991.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em: 25 de julho de 2022).

BRASIL. Decreto n.º 11.269, de 30 de novembro de 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/decreto/D11269.htm. Acesso em: 07 dez. 2022.

BRASIL. Decreto n.º 6.861, de 27 de maio de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6861.htm. Acesso em: 05 jan. 2020.

BRASIL. Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais - CNPCT. Decreto nº 6040, de 7 de fevereiro de 2007. Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/decreto-60402007_57640.html#:~:text=Decreto%20Federal%20n%C2%BA%206040%20de%2007%20de%20Fevereiro,Sustent%C3%A1vel%20dos%20Povos%20e%20Comunidades%20Tradicionais.%20NORMAS%20BRASIL. Acesso em: 21 de nov. 2022.

BRASIL. Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 05 jan. 2020.

CARVALHO, Doracy Dias A. de. A permanência dos estudantes indígenas da UFT: 10 anos após a implantação das cotas. In: SILVA, Reijane Pinheiro da (org.). Povos indígenas do Tocantins: desafios contemporâneos. Palmas: Nagô Editora, 2015. p. 101-130. ISBN 978-85-64147-42-3.

CARVALHO, Doracy Dias Aguiar. A política de cotas da Universidade Federal do Tocantins: concepção e implicações para a permanência dos estudantes indígenas. 2010. 180 f. Dissertação (Mestrado em Estado e Políticas Educacionais) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

CACF – Coordenação de Assuntos Comunitários e Ações Afirmativas. Minuta de Ações Afirmativas. Criação das Políticas de Ações Afirmativas da UFT. 2019/2020.

COSTA, Silvia Regina da Silva. Identidade e cultura dos discentes indígenas Akwê-Xerente na UFT câmpus de Miracema. 2019. 137 p. Tese de Doutorado — Universidade Estadual Paulista - UNESP, São Paulo, 2019.

CONSELHO FEDERAL DO SERVIÇO SOCIAL - CFESS (Org.). Código de Ética do/a assistente social. Lei de regulamentação da profissão. 10. ed. Brasília, 2012.

COSTA, Silvia Regina da Silva. Identidade e cultura dos discentes indígenas Akwê-Xerente na UFT câmpus de Miracema. 2019. 141 f. Tese (Doutorado em Arte e Educação) - Instituto de Artes - Dinter UNESP/SP/UFT, Universidade Estadual Paulista - UNESP, São Paulo, 2019.

CUNHA, Luiz Otávio Pinheiro da. A política indigenista no Brasil – as escolas mantidas pela FUNAI. Dissertação de Mestrado em Educação, UNB, Brasília, 1990.

DAL BÓ, Talita Lazarin. A presença de estudantes indígenas nas universidades: entre ações afirmativas e composições de modos de conhecer. 2018. 249 p. Tese de Doutorado —

Universidade de São Paulo - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2018.

DAMSÔKÊKWA XERENTE, Ercivaldo Calixto. Processo de Educação Akwê e os direitos indígenas a uma educação diferenciada: práticas educativas tradicionais e suas relações com as práticas escolares. 2016. 69 p. Dissertação de Mestrado — Universidade Federal do Goiás - UFG, Goiânia, 2016.

DEMARCHI, André; MORAIS, Odilon. Mais algumas ideias equivocadas sobre os índios ou o que não deve mais ser dito sobre eles. In: SILVA, Reijane Pinheiro da(org.). Povos indígenas do Tocantins: desafios contemporâneos. Palmas: Nagô Editora, 2015. p. 31-54. ISBN 978-85-64147-42-3.

FLICK, Uwe. Desenho da pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre os índios. In: Extensão de gestores de cultura dos municípios do Rio de Janeiro. 2002, Rio de Janeiro: S/E, 2002, p. 1-23.

GIRALDIN, Odair. Reflexões sobre a (difícil) relação entre educação escolar para os povos indígenas e processos próprios de ensino-aprendizagem. In: SILVA, Reijane Pinheiro da (org.). Povos indígenas do Tocantins: desafios contemporâneos. Palmas: Nagô Editora, 2015. p. 55-76.

GUIMARÃES, Susana Martelletti Grillo. A aquisição da escrita e diversidade cultural: a prática dos professores Xerente. Brasília: FUNAI/DEDOC, 2002. 137 p. ISBN 85-7546-003-X.

HENRIQUES, Isabel Castro. Colônia, colonização, colonial, colonialismo. In: SANSONE, Livio; FURTADO, Cláudio Alves (org.). Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa. Salvador: EDUFBA, 2014. p. 45-58. ISBN 978-85-232-1149-3.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. Serviço social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social. São Paulo: Cortez, 2015, 9 ed.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. Renovação do Serviço Social no Brasil e desafios contemporâneos. In: Revista de Serviço Social & Sociedade, nº 136. São Paulo: Cortez Editora, 2019.

KWANHÂ XERENTE, João. Warã: Comunicação e educação Akwê/Xerente. 2020. 86 p. Dissertação de Mestrado — Universidade Federal do Tocantins - UFT, Palmas, 2020.

LIMA, Layanna Giordana Bernardo. Os Akwê-Xerente no Tocantins: territórios indígenas e as questões socioambientais. 2017. 286 p. Tese de Doutorado — Universidade de São Paulo - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2017.

- MACAGNO, Lorenzo. Assimilacionismo. In: SANSONE, Livio; FURTADO, Cláudio Alves (org.). Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa. Salvador: EDUFBA, 2014. p. 31-44. ISBN 978-85-232-1149-3.
- MACHADO, Maria (Org.). Culturas e Histórias dos Povos Indígenas – Formação, Direitos e o Conhecimento Antropológico. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016.
- MAYBURY-LEWIS, David. O selvagem e o inocente. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.
- MILANEZ, Felipe. SÁ, Lúcia. KRENAK, Ailton. CRUZ, Felipe Sotto Maior. RAMOS, Elisa Urbano. DE JESUS, Genilson dos Santos (TAQUARY PATAXÓ). Existência e Diferença: O Racismo Contra os Povos Indígenas. Revista Direito e Práxis, v. 10, n. 03, p. 2161-2181, 2019.
- MILLS, C. Wright. Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios. RJ: Jorge Zahar Ed, 2009.
- MIRANDA, Thaís de Oliveira. O sistema do capital e os povos originários do Brasil: de quem é a questão? 1992. 102 p. Dissertação de Mestrado — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.
- MOTA, Ana Elizabete. 80 anos do Serviço Social brasileiro: conquistas históricas e desafios na atual conjuntura. In: Revista de Serviço Social & Sociedade, nº 128. São Paulo: Cortez Editora, 2017.
- NASCIMENTO, André Marques do; MORITU, Caetano Tserenhi'ru; BRUPAHI XERENTE, Eneida. Trajetórias de estudantes indígenas na pós-graduação: um ensaio falado em múltiplas vozes. Articulando e Construindo Saberes, v. 7, n. 1, p. 1-45, 2022.
- NIMUENDAJÚ, Curt. Língua serénte - Tome XIX. In: Journal de la Société des Américanistes de Paris. Paris: Au Sirge de la Societe, 1929.
- OLIVEIRA, Raimunda Nonato da Cruz. ROSA, Lucia Cristina dos S. POMPEU, José Raimar Araújo. Serviço Social no contexto indígena: as transformações societárias e os desafios da profissão. In: O Social em Questão, PUC Rio de Janeiro, Ano XVIII, n. 33, fev. 2015. Disponível em: http://osocialemquestao.ser.pucRio.br/media/OSQ_33_SL3_Oliveira_Rosa_Pompeu.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2020.
- PAULO NETTO, José. A construção do projeto ético-político do Serviço Social. 1999. Disponível em: <file:///C:/Users/Cliente/Downloads/NETTO%20J.P.%20A%20Construcao%20do%20Projeto%20Etico-Politico%20do%20Servico%20Social.pdf>>. Acesso em: 01 de 2020.
- PPGSS. Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social. out. 2010. Localização: Universidade Federal do Tocantins - UFT. Disponível em: https://docs.uft.edu.br/share/proxy/alfrescoauth/api/internal/shared/node/RxhvJORAT9Wk_aPVpaz3SQ/content/PPC_Servi%C3%A7o%20Social_Vers%C3%A3o%20Final%20-2010_Miracema-4.pdf. Acesso em: 24 de nov. 2022.

SILVA, Reijane Pinheiro da. Entre mundos e entre saberes: os desafios epistemológicos dos alunos Akwẽ Xerente na Universidade Federal do Tocantins. Revista Inter Ação, v. 40, n. 3, p. 537, 26 dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v40i3.3635>. Acesso em: 20 nov. 2022.

SILVA, Reijane Pinheiro da. O índio negado e o índio desejado: a "pacificação" dos indígenas na construção da identidade do Tocantins. In: SILVA, Reijane Pinheiro da (org.). Povos indígenas do Tocantins: desafios contemporâneos. Palmas: Nagô Editora, 2015. p. 11-30. ISBN 978-85-64147-42-3.

SILVA, Maria da Penha da. A Lei nº 11.645/2008 e o lugar dos povos indígenas no currículo do Curso de História da UFPE. Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica, v. 3, n. 1, p. 224-241, 2017.

SIMÃWE XERENTE, Silvino. Dasîpê Akwẽ/Xerente Waskuze: História do Dasîpê Xerente. 2022. 103 p. Dissertação de Mestrado em História das Populações Amazônicas – Universidade Federal do Tocantins – UFT, Porto Nacional, 2022.

SUMEKWA XERENTE, Valcir. Conhecimentos akwẽ e conhecimentos científicos ocidentais sobre meio ambiente e interações das espécies da fauna: Um estudo na interdisciplinaridade e interculturalidade. 2020. 117 p. Dissertação de Mestrado — Universidade Federal do Tocantins - UFT, Palmas, 2020.

SUZAWRE XERENTE, Ismael. A formação acadêmica dos indígenas Akwẽ-Xerente na Universidade Federal do Tocantins no campus de Miracema. 2017. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso em Serviço Social – Universidade Federal do Tocantins – UFT, Miracema do Tocantins, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT. Contingenciamento orçamentário. Disponível em: <https://ww2.uft.edu.br/index.php/ultimas-noticias/31944-novo-contingenciamento-orcamentario-afetara-o-pagamento-de-bolsas-de-assistencia-na-uft>. Acesso em: 07 de dez. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT. Auxílio permanência UFT. Disponível em: <https://ww2.uft.edu.br/index.php/proest/permanencia/auxilio-permanencia-uft>. Acesso em: 07 jan. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT. Comitê de ações afirmativas. Disponível em: <https://ww2.uft.edu.br/index.php/ultimas-noticias/22715-comite-discute-politicas-de-acoes-afirmativas>. Acesso em: 30 de nov. 2022.

VINAGRE, Marlise. Código de Ética Profissional. In: MESQUITA, Andréa Pacheco de; GUERRA, Yolanda; GONÇALVES, André de Menezes (org.). Dicionário Crítico: Estágio supervisionado em Serviço Social. Fortaleza: Socialis, 2019. p. 36-41.

XERENTE, Geovane. Bru Akwẽ nîpi Roça Tradicional do Povo Akwẽ. 2022. 49 p. Trabalho de Conclusão de Curso — Universidade Federal do Goiás - UFG, Goiânia, 2022.
YAZBEK, Maria Carmelita. Pobreza no Brasil contemporâneo e formas de seu enfrentamento. Serviço Social & Sociedade, São Paulo, n. 110, abr./ jun. 2012.

YAZBEK, Maria Carmelita. Os fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social brasileiro na contemporaneidade. In: CFESS, Conselho Federal de Serviço Social; ABEPSS, Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (Org.). Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais. Brasília: CFESS e ABEPSS, 2009.