



Programa de Pós-Graduação em
Antropologia • UFPA

Rosani de Fatima Fernandes

*“Na educação contínua do mesmo jeito”: retomando
os fios da história Tembé Tenetehara de Santa Maria
do Pará*

Tese de Doutorado

Belém, Pará.
2017



Programa de Pós-Graduação em
Antropologia • UFPA

Rosani de Fatima Fernandes

**“Na educação continua do mesmo jeito”: retomando os fios da história
Tembé Tenetehara de Santa Maria do Pará**

Tese de Doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Antropologia junto ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGA) pela Universidade Federal do Pará (UFPA), sob a orientação da Profa. Dra. Jane Felipe Beltrão.

Belém, Pará.
2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca de Pós-Graduação do IFCH/UFPA

Fernandes, Rosani de Fatima

“Na educação continua do mesmo jeito”: retomando os fios da história Tembê Tenetehara de Santa Maria do Pará / Rosani de Fatima Fernandes. - 2017.

Orientadora: Jane Felipe Beltrão

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará,
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Belém, 2017.

1. Índios Tenetehara – Santa Maria do Pará (PA). 2. Índios Tembê – Santa Maria do Pará (PA). 3. Índios – Educação – Pará. 4. Índios da América do Sul – Pará. I. Título.

CDD 22. ed. 980.4098115

Rosani de Fatima Fernandes

**“Na educação continua do mesmo jeito”: retomando os fios da história
Tembé Tenetehara de Santa Maria do Pará**

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Antonio Carlos de Souza Lima, MN/UFRJ, examinador externo

Profa. Dra. Adir Casaro Nascimento, UFMS/UCDB, examinadora externa

Profa. Dra. Denise Pahl Schaan, PPGA/UFPA, examinadora interna

Prof. Dr. Márcio Couto Henrique, PPHISI/UFPA, examinador externo

Profa. Dra. Luiza de Nazaré Mastop-Lima, UNIFESSPA, examinadora externa suplente

Profa. Dra. Katiane Silva, PPGA/UFPA, examinadora interna suplente

Profa. Dra. Jane Felipe Beltrão, PPGA/UFPA, orientadora e presidente da banca

Belém, Pará.
2017

Aos Tembé Tenetehara de Santa Maria do Pará.

Ao meu mano Edimar Antonio Fernandes que me apresentou aos Tembé Tenetehara de Santa Maria e foi meu guia nesta jornada.

Ao cacique da Aldeia Areal Miguel Carvalho da Silva, falecido em outubro de 2015, em memória.

Ao meu avô Avelino Fernandes que partiu para o mundo das almas em 12 de janeiro de 2016, saudades eternas!

Agradecimentos

Este trabalho é fruto de muitos esforços: familiares, coletivos, comunitários, políticos, e étnicos. Para além dos objetivos iniciais, a elaboração da tese me possibilitou muitos momentos especiais, conheci pessoas e lugares, estabeleci laços de amizade e colaboração, compartilhei ideias e ideais, construí relações de reciprocidade que não findam com a conclusão do trabalho. Por isso, não poderia deixar de registrar meu agradecimento especial:

Aos *Tembé Tenetehara* de Santa Maria do Pará, à família de Dona Judite Vital da Silva, em especial à Dona Judite pela acolhida sempre carinhosa em sua casa, pelo abraço afetuoso nas chegadas e despedidas, pelas longas conversas, troca de ideias e compartilhar de ideais, pelas lições de vida e pelo companheirismo nas nossas muitas caminhadas e conversas com as pessoas da aldeia. Muito obrigada!

De forma muito especial à minha orientadora Profa. Dra. Jane Felipe Beltrão, a quem chamo carinhosamente de “Jane” pela relação de convivência e amizade que construímos nestes doze anos de parceria. Sempre inspiradora em suas palavras e ações, Jane me guiou pelas trilhas dos Direitos Humanos e me instigou a percorrer os caminhos da Antropologia. Além de consideração, nutro profunda admiração pela postura ética em defesa dos direitos étnicos e de minorias, em especial pelo que representa na luta pelos direitos indígenas no Brasil. Não tenho palavras para expressar toda minha gratidão!

Ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal do Pará pela possibilidade de realização do curso, via políticas afirmativas, que reserva vagas para indígenas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudos que me possibilitou condições materiais para a realização do curso.

À querida Profa. Dra. Denise Denise Pahl Schaan, docente do PPGA, pela leitura atenta e pelas sugestões à tese e, em seu nome, agradeço a todos(as) os(as) docentes do programa.

Ao Prof. Dr. Marcio Couto Henrique pelas contribuições à tese, pelas indicações de leituras sobre os Freis Capuchinhos e pelos convites para participação em eventos e publicações que possibilitaram o amadurecimento das discussões realizadas no trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, pela possibilidade de intercâmbio e interlocução no âmbito do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD).

Ao Prof. Dr. Antonio Carlos de Souza Lima (MN/UFRJ), Presidente da Associação Brasileira de Antropologia (ABA- Gestão 2015/2016) pelas contribuições ao trabalho e pelas muitas possibilidades de diálogo em diferentes espaços pelo Brasil a fora. Aprendo sempre mais a cada novo encontro!

Ao meu companheiro de vida José Ubiratan Sompre, pelos 22 anos de convivência e o cuidado dos nossos filhos nas minhas muitas ausências. Obrigada pelos incetivos a seguir sempre em frente e concretizar nossos ideiais, nosso projeto de vida.

Aos nossos filhos Idjarrury Sompre e Tyihaneti Kamury Sompre pela paciência com que me esperaram tantas vezes, nas muitas viagens e ausências, pelo abraço carinhoso de sempre na chegada.

À minha “pãe” (pai e mãe) Nair Pecini Fernandes, que jamais mediu esforços para ver seus filhos estudando, mesmo que significasse privação e sacrifício para ela. Você é meu exemplo de vida!

Aos meus irmãos, que foram e são meus companheiros de bagunça, meu mano Edimar Antonio Fernandes, que cuidei desde pequeno e que me acompanhar nas aventuras da vida, de Santa Catarina ao Pará. Ao meu mano Ederson Fernandes, pelo abraço carinhoso que me recebe sempre e que, mesmo à distância, sabe se colocar bem perto. À loura e linda Fabiani Maria Fernandes, a irmã que é mãe ao mesmo tempo, pois cuida com carinho de quem a rodeia. Obrigada!

À minha amiga e irmã Luiza de Nazaré Mastop-Lima, com quem divido minhas dúvidas, angústias e alegrias. Parceira de longa data e de muitos projetos. Obrigada por tudo amiga!

Aos meus companheiros e companheiras de Grupo Pesquisa *Cidade, Aldeia & Patrimônio*, liderado pelas professoras doutoras Jane Felipe Beltrão e Katiane Silva, pelos debates acalorados e produtivos proporcionados nos nossos encontro, nos trabalhos de campo e em tantos momentos especiais que compartilhamos: Andreza do Socorro Pantoja de Oliveira Smith, Assis da Costa Oliveira, Breno Neno Silva Cavalcante, Cristina Maria Arêda Oshai, Francilene de Aguiar Parente, Mariah Torres Aleixo, Nilson Oliveira Santa Brígida, Stephanie Vieira Brito, Telma Eliane Garcia e Vinicius da Silva Machado. Em especial à Camille Gouveia Castelo Branco Barata, Bianca Porto Ferreira, Diego Andrés León Blanco, Estella Libardi de Souza e Rhuan Carlos dos Santos Lopes pela leitura e contribuições nas discussões da tese.

À Luiza de Nazaré Mastop-Lima, Edimar Antonio Fernandes, Marjorie Begot Ruffeil e Idjarrury Sompre, pelas contribuições no trabalho com as pinturas *Tembé*.

À Capitoa do *Jeju*, Dona Maria Francisca da Silva, pelas vezes que me recebeu em sua casa, pelo tempo e atenção para nossas conversas, por compartilhar parte de sua trajetória e história do povo *Tenetehara*.

A Almir Vital da Silva, pela paciência e atenção nas nossas muitas conversas, pela possibilidade de convivência e aprendizagem, por contar as histórias e lutas do seu povo. Obriagada por ter me recebido e me acolhido na sua comunidade, na sua casa, sempre atento aos projetos e demandas dos seus, incansável na tarefa de liderança que lhe foi atribuída.

À Naza - Zenaide Vital da Silva - pela acolhida, cuidado e carinho com que abriu as portas de sua casa e me recebeu tantas vezes, compartilhando o cuidado que tem com os familiares, me fazendo sentir em casa quando estava tão longe do meu ninho. Obrigada por tudo minha amiga!

À Irmã Sancha Augusta de Sousa e Silva da Congregação das Irmãs Missionárias de Santa Teresinha, de Ourém, pela cedência dos materiais sobre os Freis Capuchinhos no Pará e no Maranhão que contribuíram valiosamente para a tese.

À Marcilene Silva da Costa, Luiza de Nazaré Mastop-Lima e Raoni Beltrão do Vale pelo precioso auxílio na tradução do resumo para o francês e o inglês.

À Marina Gatto, companheira de todas as horas no PPGA e no Grupo de Pesquisa, a mulher maravilhosa, que providencia tudo, para todos e todas. Obrigada querida.

À Cléo Ferreira pela atenção na secretaria do PPGA/UFGA.

A Antonio Carlos da Cruz Vilas pela eficiência e carinho no atendimento de minhas demandas na secretaria do programa.

“antes não tinha diferença porque ninguém se identificava, a gente se mantinha em silêncio, a gente se mantinha calado pra não vir uma agressão.” (Judite Vital da Silva)

“Na educação continua do mesmo jeito”: retomando os fios da história *Tembé Tenetehara* de Santa Maria do Pará

Resumo

O trabalho discute a saga dos *Tembé Tenetehara* das aldeias *Jeju* e *Areal* que se autodeterminam “de Santa Maria do Pará”, submetidos à catequese e civilização pelos Freis Capuchinhos Lombardos da Missão do Norte, em parceria com o Governo do Pará no final do século XIX. O cerco empreendido aos *Tembé* por meio do Programa de Civilização mascarava a prática do etnocídio pelo sequestro e enclausuramento das crianças para fins de cristianização, pelo estímulo aos casamentos interétnicos e entrega do território ancestral aos imigrantes nordestinos e europeus que atraíam para o desenvolvimento à região nordeste paraense. As relações estabelecidas foram caracterizadas pelos conflitos – abertos e velados – e pela resistência indígena, que compreendia o silenciamento proposital para continuar existindo. Depois de um século “em suspenso”, os *Tembé* ressurgem etnicamente como povo, se organizam social e politicamente em torno da Associação Indígena *Tembé* de Santa Maria do Pará (AITESAMPA) e passam a reivindicar o reconhecimento étnico, a demarcação da terra tradicional e o acesso às políticas específicas de saúde, educação e sustentabilidade. Por meio de memórias e narrativas fazem o “caminho da volta”, escrevem a própria história e contestam os documentos oficiais que produziram apagamentos étnicos. Como desafio, a superação das negativas do Estado, o preconceito e a discriminação que marcam historicamente a relação com os regionais e com as instituições, com destaque para a escola que continua produzindo apagamentos que levam à exclusão. Como nas histórias repassadas de geração a geração sobre os animais que buscam seus pais e avós, os *Tembé* prosseguem na saga, buscando não mais os pais ou as mães desaparecidas na disputa, mas parecerias para fortalecer a luta e requerer direitos sistematicamente negados.

Palavras-chave: *Tembé Tenetehara*, Educação, Resistências, Conflito, Tradição, Catequese e Civilização.

"In education all the same way": catching the threads of the history of the Temb  Tenetehara of Santa Maria do Pará

Abstract

The work discusses the *Temb  Tenetehara* saga of the Jeju and Areal villages that are self-determined "of Santa Maria do Pará", submitted to catechesis and civilization by the Lombard Capuchin Friars of the Northern Mission, in partnership with the Government of Pará in the end of the XIX century. The siege against the *Temb * through the Civilization Program masked the practice of ethnocide by kidnapping and enclosing children for the purpose of Christianization, by stimulating inter-ethnic marriages, and by delivering ancestral territory to northeastern and European immigrants, who attracted development to the northeast region of Pará. The relations established were characterized by the conflicts - open and veiled - and indigenous resistance, which included deliberate silencing to continue existing. After a century "on hold", the *Temb * are ethnically resurging as a people, socially and politically organized around the *Temb * Indigenous Association of Santa Maria do Pará ("AITESAMPA", for its Portuguese acronym) and begin to demand ethnic recognition, demarcation of traditional land and access to specific policy on health, education and sustainability. Through memories and narratives they make the "way back," they write their own history and challenge the official documents that produced ethnic deletions. As a challenge, the overcoming of State denials, prejudice and discrimination that historically mark the relationship with the regional population and institutions, in particular the school that continues to produce deletions that lead to exclusion. As in history passed on from generation to generation about the animals that seek their parents and grandparents, the *Temb * continue in the saga, no longer seeking the missing fathers or mothers in the dispute, but partnerships to strengthen the struggle and demand for systematically denied rights.

Keywords: *Temb  Tenetehara*, Education, Resistances, Conflict, Tradition, Catechesis and Civilization.

“L’éducation continue toujours de la même façon” : reprendre les fils de l’histoire *Tembé Tenetehara* de Santa Maria do Pará

Résumé

Le présent travail analyse la saga des *Tembé Tenetehara* des missions indigènes *Jeju* et *Areal* qui s’auto désignent comme « Santa Maria do Pará » soumis au processus de catéchèse et civilisation des frères capucins Lombardos de la Mission du Nord, en partenariat avec le gouvernement de la région du Pará à la fin du XIX^{ème} siècle. Ces processus qu’ont subi les *Tembé* sous couvert d’un Programme de Civilisation a masqué une pratique d’ethnocide par le séquestre et l’enfermement des enfants dans le but de les christianiser, par l’incitation de mariages interethniques et l’appropriation du territoire ancestral par les immigrants du Nordeste et immigrants européens, attirés par le développement de la région nord-est du Pará. Les relations établies dans ce territoire se sont caractérisées par des conflits déclarés ou dissimulés et par la résistance indigène y compris parfois par le silence nécessaire à la survie. Après un siècle « en suspens », les *Tembé* resurgissent ethniquement en tant que peuple, se réorganisent politiquement et socialement autour de l’association indigène *Tembé* de Santa Maria do Pará (AITESAMPA) afin de pouvoir revendiquer la reconnaissance en tant qu’ethnie, la légalisation des terres traditionnelles et l’accès à des politiques publiques spécifiques de santé, d’éducation et de développement durable. En utilisant leurs mémoires et témoignages les *Tembé* font le « chemin du retour » en écrivant leurs propres histoires et mettant en cause les documents officiels qui ont produit leur effacement ethnique. Ils se sont fixés comme défis le dépassement des négatifs de l’état, des préjugés et discriminations qui ont marqué historiquement leurs relations avec les habitants de la région et les institutions régionales notamment l’école qui insiste à ne pas raconter leur histoire avec pour conséquence leurs exclusions du système. A l’image des histoires orales racontées de génération en génération sur les animaux qui cherchent leurs ancêtres, aujourd’hui, les *Tembé* continuent leurs sagas mais ne sont plus en quête des pères et mères disparus lors des conflits mais en recherche de partenariat pour rendre plus fortes leurs luttes et revendications des droits auxquels qu’ils ne possédaient pas auparavant.

Mots clés: *Tembé Tenetehara*, éducation, résistances, conflit, tradition, catéchèse et civilisation.

Índice de Siglas

- ABA – Associação Brasileira de Antropologia
- ACS – Agente Comunitário de Saúde
- AITESAMPA – Associação Indígena Tembé de Santa Maria do Pará
- APEP – Arquivo Público do Estado do Pará
- APITO – Associação dos Povos Indígenas do Tocantins
- APN – Arquivo Público Nacional
- BN – Biblioteca Nacional
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEASA – Central de Abastecimento do Pará
- CEE - Conselho Estadual de Educação
- CEEIND – Coordenação de Educação Escolar Indígena
- CIMI – Conselho Indigenista Missionário
- CINEP – Centro Indígena de Estudos e Pesquisas
- CONEEI – Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
- CTL – Coordenação Técnica Local
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- ELETRONORTE – Centrais Elétricas do Norte do Brasil S/A
- EMATER - Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
- ETs – Extraterrestres
- FBDH – Fundo Brasil de Direitos Humanos
- FEIND – Fórum Permanente de Educação Escolar Indígena no Estado do Pará
- FUNAI – Fundação Nacional do Índio
- GT – Grupo de Trabalho
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IES – Instituição de Ensino Superior
- IML – Instituto Médico Legal
- INCRA – Instituto de Colonização e Reforma Agrária
- IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- MI – Museu do Índio

MN – Museu Nacional
MPF – Ministério Público Federal
OIT – Organização Internacional do Trabalho
ONU – Organização das Nações Unidas
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC – Proposta de Emenda à Constituição
PPGA – Programa de Pós-Graduação em Antropologia
PPGAS - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social
PPGD – Programa de Pós-Graduação em Direito
PROCAD - Programa Nacional de Cooperação Acadêmica
PROMAPA – Frades Capuchinhos do Maranhão Pará e Amapá
PSE – Processo Seletivo Especial
RBA – Reunião Brasileira de Antropologia
RIARG – Reserva Indígena Alto Rio Guamá
RIMM – Reserva Indígena Mãe Maria
SAGRI – Secretaria de Estado de Agricultura
SEDUC – Secretaria de Estado da Educação
SEJUDH – Secretaria de Justiça e Direitos Humanos
SEMEAR – Seção de Memória e Arquivo do Museu Nacional
SESAI – Secretaria Especial de Saúde Indígena
SESPA - Secretaria de Estado de Saúde Pública
SIASI - Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TI – Terra Indígena
TIX – Terra Indígena Xapecó
UEPA – Universidade Estadual do Pará
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UFOPA – Universidade Federal do Oeste Paraense
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNIFESSPA - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

Índice de Fotos

Foto 1: Áreas de cultivo no Núcleo Colonial Indígena Santo Antonio do Prata em 1906.....	104
Foto 2: Maloca do Frei Carlos, primeira sala de aula dos Capuchinhos no Prata.	106
Foto 3: Desenho alusivo à celebração da primeira missa na parte frontal da maloca do Frei Carlos.	106
Foto 4: Vista lateral do Instituto Feminino.....	132
Foto 5: Rituais Cívicos no Núcleo Colonial Indígena Santo Antonio do Prata, 1906.....	135
Foto 6: Estrutura do Núcleo Colonial Indígena Santo Antonio do Prata na instalação do Lazarópolis em 1924.....	135
Foto 7: Igreja de Santo Antônio e Instituto Feminino na Vila Santo Antonio do Prata nos dias atuais.	136
Foto 8: Vista frontal do prédio do Instituto Feminino nos dias atuais.....	136
Foto 9: Pintura de Frei Daniel de Samarate na Igreja de Santo Isidoro na Vila Santo Antonio do Prata.	137
Foto 10: Rotina Pedagógica dos alunos do Instituto Masculino.	139
Foto 11: Igreja de Santo Antonio, Instituto Feminino e rotina pedagógica do no Prata.....	139
Foto 12: Dona Maria, a Capitoa do <i>Jeju</i>	146
Foto 13: Fruteira da família Vital às margens da BR 316, no <i>Jeju</i>	147
Foto 14: Casa de Farinha comunitária da Aldeia Areal.	148
Foto 15: Casa de farinha familiar na Aldeia <i>Areal</i>	148
Foto 16: Cacique Miguel na VI Assembleia da AITESAMPA na Aldeia <i>Areal</i>	150
Foto 17: Faixa com o tema da VI Assembleia da AITESAMPA, na Aldeia <i>Areal</i>	151
Foto 18: Preparo do jenipapo na ocasião da VI Assembleia da AITESAMPA.	169
Foto 19: Almir atualizando o censo da Aldeia <i>Areal</i>	174
Foto 20: Pintura Corporal <i>Tembé</i> Tenetehara.....	189
Foto 21: Oficina de diversidade na Escola Odojober de Souza Botelho, outubro de 2015. ...	197

Índice de Desenhos

Desenho 1: Pessoa que caça.....	198
Desenho 2: Pessoa do passado, defensor da natureza.....	198
Desenho 3: Um caçador que vive na floresta.....	199
Desenho 4: O índio vive no mato caçando.....	199
Desenho 5: O índio é protetor da floresta.	200
Desenho 6: Tembé estudante sobre o que é ser indígena.....	201
Desenho 7: Auto representação de uma Tembé Tenetehara estudante.	201

Índice de Mapas

Mapa 1: Localização dos Tembê Tenetehara em Santa Maria do Pará	40
---	----

Índice de Quadros

Quadro 1: Registro cronológico de acontecimentos no Núcleo Indígena Santo Antonio do Prata.....	102
---	-----

Índice de Tabelas

Tabela 1: Matrícula de internos e externos por sexo nos institutos da Colônia Santo Antônio do Prata no período de 1898 a 1912.....	144
---	-----

Sumário

Agradecimentos.....	v
Resumo	x
Abstract	xi
Résumé	xii
Índice de Siglas	xiii
Índice de Fotos	xv
Índice de Desenhos.....	xvi
Índice de Mapas.....	xvii
Índice de Quadros.....	xvii
Índice de Tabelas	xvii
A propósito dos fios da memória... ..	1
Fios da minha história.....	7
A estrutura da tese	15
Povos indígenas e Antropologia: novos paradigmas e demandas políticas.....	20
Para início de conversa.....	20
Inclusão e protagonismo indígena: o caminho da descolonização.....	26
Antropologia e novas demandas indígenas	29
<i>Kaingang entre os Tembé Tenetehara</i> de Santa Maria do Pará.....	38
Caminhos percorridos ou propósitos teóricos metodológicos.....	44
Dialogando com os parentes: expectativas e possibilidades do trabalho	44
<i>Os Tembé Tenetehara</i> de Santa Maria do Pará e as produções acadêmicas.....	57
Construindo a Etnohistória <i>Tembé Tenetehara</i>	61
Memória e identidade étnica	68
Histórias de vida: lembranças, silenciamentos e esquecimentos.....	78
Da tessitura do trabalho	88
Educação e Conflito: tradição, catequese e “civilização” entre os Tembé Tenetehara “de Santa Maria” no Prata/Pará (1898-1921)	92
No tempo bom “aqui só tinha índio, mas foi chegando, chegando ...”	92

Civilização & Catequese no Núcleo Colonial Indígena Santo Antonio do Prata.....	109
E vieram os contaminados pela Lepra.....	118
Homogeneização para submissão	120
“Ali era aldeia...”	129
O Prata como <i>instituição total</i> : pedagogia repressora capuchinha	134
As aldeias <i>Jeju</i> e <i>Areal</i>	145
“Ninguém consegue nada sozinho”: articulação política <i>Tembé Tenetehara</i>	150
Os <i>Tembé Tenetehara</i> e a Educação Escolar: narrativas de mudanças e permanências do modelo colonizador.....	156
“Vou contar uma história que minha mãe contava”	159
“Hoje ninguém tem conhecimento da nossa história”	168
“Na educação... continua do mesmo jeito”	180
A Escola Municipal Odojober de Souza Botelho	181
A Escola Estadual Francisco Nunes	184
Oficinas pedagógicas: diálogos sobre diversidade étnica e cultural.....	195
Trajetórias de superação e luta por educação escolar.....	214
Rematando os fios para concluir	221
Referência.....	228
Fontes Documentais.....	228
Fontes Publicadas	228
Bibliografia Citada.....	229
Sites:	244

A propósito dos fios da memória...

O presente trabalho, realizado *com os Tembé Tenetehara* que se autodenominam “de Santa Maria do Pará”¹ e vivem nas aldeias *Jeju* e *Areal*, tem como objetivo analisar e discutir os processos históricos de construção da educação escolar a que foram submetidos, considerando que o contato inicial com a instituição escolar foi a partir dos institutos dos *Freis Capuchinhos Lombardos da Missão do Norte* em contrato estabelecido com o governo do Pará no final do século XIX, quando foram aldeados no *Núcleo Indígena do Maracanã*, depois denominado *Núcleo Indígena Santo Antônio do Prata*, que era aldeia, quando tiveram seus filhos e filhas levados para os internatos masculino e feminino, onde recebiam instrução e catequese para fins de *civilização*. O objetivo do Estado à época era integrar os indígenas à chamada *comunhão nacional*, pelo abandono dos costumes e tradições considerados *selvagens*, condição indispensável para alavancar o *progresso* da região nordeste paraense, considerada estratégica na execução do Programa de Civilização em andamento no período.

Também tenho como objetivo, contribuir no registro da história deste povo *Tupi*, a partir dos relatos de memórias e narrativas que foram invisibilizados propositalmente nos registros oficiais, nas políticas indigenistas, e na literatura histórica e antropológica produzida no século passado, mas que continuaram sendo contadas pelos mais velhos para não esquecerem quem são. Como estratégia de resistência e sobrevivência, depois do contato com os capuchinhos, os *Tembé Tenetehara* permaneceram em silêncio por quase um século para se proteger do preconceito e da violência com a qual conviveram desde quando foram nucleados, na hoje *Vila Santo Antônio do Prata*, no município de Igarapé-Açu, distante cerca de cem quilômetros de Belém, a capital do estado do Pará.

Os registros de Palma Muniz indicam que no período de 1898 a 1921, os *Tembé Tenetehara* permaneceram sob a *tutela* dos Freis Capuchinhos, que, em contrato estabelecido com o governo do Pará, tinham como objetivo torná-los *aptos* à vida nacional

¹ Santa Maria do Pará é município localizado na região nordeste paraense, distante cerca de 100 quilômetros da capital Belém. A população estimada em 2016 é de 24.059 pessoas. Possui área de 457,724 km². A emancipação política ocorreu em 1961, tem como limites os municípios de Igarapé-Açu, Bonito, Nova Timboteua e São Domingos do Capim.

Fonte: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=150660&search=para|santa-maria-do-para|infograficos:-informacoes-completas>. Acesso em: 24 set. 2014. e <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=150660>. Acesso em 10 ago. 2016.



pelos ensinamentos religiosos da catequese, pelos trabalhos braçais no cultivo do solo para a produção de alimentos, pela escolarização compulsória e via casamentos com não indígenas, de maneira que deixassem de ser “obstáculo” para definitiva ocupação da região. Tais processos, não se deram sem inúmeras resistências dos *Tembé Tenetehara*, tratadas como *revoltas* nos escritos do período, principalmente nos realizados pelo escriba oficial do governo à época, o engenheiro Palma Muniz, que escreve com detalhes a relação Estado com os indígenas no Prata. (1913a e 1913b)

Os *Tembé Tenetehara* mantiveram a identidade étnica em *suspense* até meados de 1999, quando iniciam a organização política para retomada do território tradicional. Em 2003, fundam a *Associação Tembé de Santa Maria do Pará* (AITESAMPA) com o objetivo de *fortalecer a luta*, passando a reivindicar o reconhecimento étnico pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e do governo do Estado, cobrando políticas específicas de educação escolar e saúde indígena.

O caminho da retomada étnica contou com o apoio dos parentes *Tembé Tenetehara* de outras aldeias no Pará, na realização de rituais como o da *Festa da menina moça* e de reuniões para articulação do movimento de fortalecimento étnico. As reivindicações encontraram barreiras, principalmente o inicial não reconhecimento do órgão indigenista, mas, os *Tembé Tenetehara* não esmoreceram e prosseguiram mostrando para o Estado e para os regionais que *sempre estiveram ali* e resistiram às políticas de *silenciamento* e *apagamento* identitário.

Fortalecidos em sua organização social e política, buscando o auxílio de parentes *Tembé* de outras aldeias e de parceiros não indígenas, passaram a reivindicar o reconhecimento étnico e o território que lhes foi negado durante muito tempo. Desde então, a AITESAMPA passou a ser a articuladora da luta *Tembé Tenetehara* e a representar os interesses e demandas do povo junto aos órgãos e instituições. A partir da criação da associação, as lideranças das aldeias *Jeju* e *Areal* iniciaram a peregrinação à Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) para reivindicar educação escolar específica, à Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) para requerer assistência diferenciada à saúde, à FUNAI para cobrar a demarcação da terra usurpada e entregue aos regionais. Passadas quase duas décadas, poucas ações foram efetivadas pelo Estado no atendimento às reivindicações, mas, por meio da organização e do fortalecimento étnico-cultural, os *Tembé* seguem lutando.



A etnografia em tela tem como objetivo retomar os fios da história *Tembé Tenetehara* a partir da escuta e diálogo com os interlocutores e interlocutoras, tendo como característica, o fato de ser realizada por uma mulher indígena em formação antropológica, que também compartilha experiências individuais e coletivas na luta por reconhecimento étnico e por educação escolar indígena de qualidade. A partir da etnografia dos documentos do período e do hoje, do diálogo *paritário* com os parentes² *Tembé Tenetehara*, da apropriação da bibliografia concernente ao tema, sustento a *tese* de continuidade das políticas de silenciamento étnico e apagamento cultural nas políticas públicas que são ofertadas na atualidade. As ações cotidianas de agentes de estado, de educadores e educadoras e dos regionais que convivem com os *Tembé Tenetehara* continuam sufocando e negando a identidade étnica deste povo, por meio das práticas diárias de não reconhecimento, de desprezo e não valorização da cultura e tradição. Os trabalhos realizados nas escolas dos regionais, as quais os *Tembé* frequentam, possibilitou a percepção da continuidade do processo de silenciamento³ das identidades, por meio de práticas cotidianas de negação e rechaço dos marcadores étnicos, como a pintura corporal, conforme veremos na sequência do trabalho.

A negação da identidade *Tembé Tenetehara* se deu de diversas formas, muitas vezes *sutis* e *veladas*, na cotidianidade dos internatos do *ontem*, mas também prossegue nas práticas excludentes das escolas públicas do *hoje*, outras vezes, era parte das políticas oficiais que tinham como objetivo explícito a produção sistemática da invisibilidade e do apagamento secular, como ocorreu no núcleo colonial, no Prata. A produção da invisibilização étnica continua operando de diferentes maneiras, nas estratégias didáticas *corriqueiras* das escolas, nas rotinas pedagógicas que repetem os rituais de padronização e uniformização dos estudantes, na convivência cotidiana e continuada com agentes de Estado e com os regionais, doutrinados para não enxerga-los como povo etnicamente diferenciado.

² O termo *indígena* foi apropriado a partir da década de 70 do século passado pelos povos indígenas como identidade que une e articula as lutas em prol de objetivos em comum. Atualmente, a designação *parentes* assume sentido parecido. É a forma como se tratam pessoas indígenas de pertencentes à diferente etnias, que se reconhecem enquanto povos que travam cotidianamente lutas em comum. Trata-se de *identidade política* construída em torno de formas de identificação e pertencimentos coletivos. (Luciano 2006)

² Publiquei artigo refletindo sobre a não consideração das epistemologias próprias dos povos indígenas nos sistemas de educação ofertado pelo Estado. Ver RFernandes (2014). A produção que tenho realizado sobre a temática também pode ser verificada em RFernandes (2010), RFernandes (2015a & 2015b).

³ Na sequência do trabalho discuto com compreendo esta categoria.



Tais práticas produzem *apagamentos* pela negação da diferença, da diversidade cultural e linguística. O apagamento está presente nas ações e discursos dos agentes de Estado, nos currículos escolares que os invisibiliza propositalmente para produzir o apagamento étnico, na prática pedagógica dos educadores que foram doutrinados para não percebê-los nem reconhecê-los, na repetição dos rituais cívicos, como o sete de setembro, por exemplo, que toma os indígenas como espetáculo por um dia nos desfiles, mas não reconhece, nem problematiza a história e a presença do povo indígena no município de Santa Maria do Pará.

No período do internato, o espetáculo era a banda de música, todos enfileirados para mostrar que finalmente foram *civilizados*, para provar o “sucesso” das políticas de integração. As escolas do hoje mantêm algumas semelhanças marcantes dos internatos do final do século XIX, como veremos nos capítulos que seguem, especialmente no último que amarra os fios do trabalho mostrando as permanências do modelo colonizador.

As gerações que sucederam o período dos internatos também relatam grandes dificuldades para acessar educação escolar, dentre elas, as grandes distâncias percorridas para estudar. Hoje, a distância das escolas não é física, porque se avizinham aos *Tembé* que moram no *Jeju* e no *Areal*, que, por apropriação simbólica e política, referem como *Aldeias Jeju* e *Areal*, mesmo sem ter sido demarcada. A distância é, sobretudo, ideológica, se manifesta nas formas de representação dos não indígenas e educadores, porque os *Tembé* estudantes não se enxergam nos trabalhos realizados, não se identificam nas comemorações, nos diálogos, nas festas e ritos das escolas, porque mesmo presentes, permanecem em situação de invisibilidade.

O testemunho de continuidade da situação de invisibilidade que tem como objetivo produzir apagamentos identitários estão presentes nas memórias dos mais velhos e nos relatos das crianças e jovens. Nesse sentido, considero as *memórias* sobre as violências sofridas e as formas de resistências elaboradas, centrais para o trabalho, sobrepondo-se aos registros ditos *oficiais* elaborados pelo Estado brasileiro, porque as memórias repassadas de geração a geração pela oralidade informam os *não ditos* da produção escrita disponível na atualidade. Quando os *Tembé Tenetehara* acionam as memórias de resistência e luta, revivem as estratégias de enfrentamento que possibilitaram e possibilitam a continuidade da identidade, mesmo em tempos de intensa negação e repressão por parte do Estado e dos



religiosos. Dentre as estratégias, a *repetição* das histórias e das memórias é das mais utilizadas. Ao recontar as histórias narradas pelos pais, avôs e avós, tias e tios, em diversos momentos e espaços, sobre animais que falam de tempos bons e ruins, como a preguiça em busca dos pais, os *Tembé* repassam os conhecimentos às novas gerações sobre a saga de luta e resistência, desde o hoje estado do Maranhão, até a região Nordeste paraense onde estão atualmente.

Ao partir das narrativas das histórias e memórias do povo *Tembé Tenetehara* de Santa Maria do Pará, é possível percorrer o caminho da descolonização, questionando, sobretudo, os referenciais ocidentais tomados como oficiais. Representa a possibilidade de contribuição com a luta *Tembé* por reconhecimento étnico. Por isso, o trabalho tem contornos políticos bem definidos, situados na apropriação da escrita para fins de reivindicação de direitos e reescrita da história.

Por esta razão, a tessitura da tese está baseada em princípios que considero norteadores: (1) o estabelecimento de diálogos interétnicos para a construção de relações de confiança necessárias para as elaborações em tela; (2) a convivência e compartilhamento de experiências entre *pares* que congregam histórias de vida e luta em comum; (3) o diálogo com os interlocutores e interlocutoras, a partir da inserção e imersão no cotidiano das famílias e nos espaços de sociabilidade do grupo; e (4) a possibilidade de participação como *parente indígena* nos diferentes momentos rituais *Tembé Tenetehara*, na interação com crianças, pessoas mais velhas, lideranças, homens e mulheres, de acordo com as permissões e possibilidades de interação.

Nesse sentido, o trabalho se propõe *polifônico*, conforme discute James Clifford (1998), pautado na valorização da oralidade como possibilidade de registro das histórias, como estratégia de descolonização e contraponto aos cânones eurocêtricos das elaborações acadêmicas. Para tanto, a escrita, politicamente situada, tem como objetivo, questionar padrões coloniais de dominação que, historicamente se constituíram instrumentos de poder para sujeição e produção da condição de subalternização dos povos indígenas. A apropriação da escrita pressupõe sua desconstrução enquanto instrumento de negação das epistemologias e ciências ameríndias, sufocadas pelas produções individualizadas e ocidentalizadas, para novas elaborações coletivas em favor dos direitos indígenas.



Mas, como é possível minimizar os impactos da escrita individualizada em trabalhos que se pretendem coletivos, multivocais? Como os povos indígenas podem se apropriar da escrita, esse *instrumento colonial de poder* e pensar o trabalho acadêmico na perspectiva de construção coletiva? Certamente as respostas não estão dadas, mas são possibilidades em construção, visto que, a presença indígena na pós-graduação e as elaborações nesse sentido ainda são escassas e carecem de maior aprofundamento e visibilidade.

Por isso, parto da perspectiva dos interlocutores e interlocutoras, como *sujeitos* e também *autores* e *autoras* do trabalho, porque partícipes equivalentes nas elaborações da tese, mediada pela condição de parente interessada diretamente na causa, o que significa que não há neutralidade, porque assumir postura política comprometida e situada é parte do trabalho e requerimento das comunidades com as quais dialogo.

Entendo que o indígena em formação tem a possibilidade de contribuir significativamente para a qualificação e ampliação dos debates, tanto na academia quanto nas apropriações políticas do texto pelas comunidades e movimentos indígenas. No trabalho em tela, os esforços e contribuições no registro da história *Tembé Tenetehara* partem da apropriação da escrita como *instrumento de luta*, porque como sujeitos das histórias podemos reescrevê-las e dar outras formas de *visibilidade* às nossas próprias trajetórias,⁴ suprimidas e sufocadas pela escrita colonizadora que invisibiliza sujeitos e coletividades. Aproprio-me da categoria luta tal qual é discutida pelo movimento indígena, ou seja, como agregadora de enfrentamentos e articuladora de embates cotidianos, largamente empregada para referir as resistências coletivas vivenciadas pelos povos indígenas.

E foi construindo pontes de cooperação e reciprocidade que estabeleci laços de confiança com os parentes *Tembé Tenetehara* das aldeias *Jeju* e *Areal*. Ao me acolherem nas comunidades e em suas casas também compartilharam um pouco de suas histórias de vida. Da mesma forma, o tempo de convivência nas comunidades também possibilitou o compartilhar de minhas vivências. Em especial, a proximidade da família de Dona Judite Vital da Silva, como pessoa de sua cozinha (espaço de muitas conversas), o que me proporcionou momentos de muita aprendizagem. Com seu jeito de mãe de todos, que ouve o que não foi dito e vê o que ainda não foi mostrado, Dona Judite foi mais do que uma companheira de

⁴ Sobre a não consideração das epistemologias próprias dos povos indígenas nos sistemas de educação oficial ver RFernandes (2014). A produção que tenho realizado sobre a temática também podem ser verificadas em RFernandes (2010 & 2016).



caminhadas, visitas e conversas, foi confidente nas horas de dificuldade, consolo e alento nos dias de saudade da família depois de muitos dias longe de casa.

E assim, contando e recontando nossas histórias de vida, fomos aos poucos estreitando os laços e tecendo os fios da convivência, que por vezes se entrecruzam e se confundem. Na nossa tarefa de pesquisa, percebemos que somos também estudados e observados e que temos em comum o fato de sermos sujeitos e protagonistas de nossas próprias biografias individuais e coletivas,⁵ que não escrevemos sós, e sim com muitas mãos.

Fios da minha história

A elaboração de um trabalho, da envergadura de uma tese é sempre a possibilidade de reencontro: com nossos ideais, compromissos políticos, razões que nos conduzem à busca por conhecimento acadêmico, caminhos e escolhas que realizamos. Esta tese é fruto de escolhas, de projetos individuais e coletivos. Como me proponho a trabalhar memórias e trajetórias de luta e superação, considero importante começar pela minha, pois as teias que me entrelaçam aos protagonistas deste trabalho estão sendo desenhadas e amarradas de longa data, dizem respeito diretamente aos ideais que nutro e ao que venho construindo em mais de duas décadas de militância em direitos indígenas, especialmente relacionados à educação escolar indígena.

A minha história, assim como as dos protagonistas desta tese é marcada por conflitos e disputas. Nasci e cresci em meio às lutas pela terra, vivenciando conflitos entre as famílias as quais pertencço: de um lado a família de meu pai, trabalhando com dificuldades nas roças que um dia foram sua terra; de outro, a família de minha mãe, que comprou a terra, segundo dizem, de *boa fé*, na região Oeste de Santa Catarina. Nas minhas memórias de infância estão registradas cenas de conflitos, por conta do pertencimento étnico diferenciado. Lembro por exemplo, quando meu pai, Miguel Fernandes foi baleado em briga corporal com um não indígena, o que resultou em uma cicatriz de treze pontos no braço esquerdo para retirada da bala que havia atravessado sua boca. No ano de 1986, quando

⁵ Parte de minha trajetória está publicada na *Revista Tellus*, na seção de escritos indígenas. Ver RFernandes (2007). Também pode ser lida em artigo publicado na *Revista Espaço Ameríndio*, nos escritos indígenas, ver RFernandes (2015a)



finalmente o *Toldo Chimbangué*⁶ seria demarcado, meu pai faleceu em acidente de carro, com 37 anos de idade. Com quatro filhos pequenos, sendo eu a mais velha, minha mãe, mesmo sendo viúva e com pouca escolaridade se fez gigante para sustentar nossa família, tendo a mim, na época com dez anos de idade, como “braço direito” nas muitas tarefas diárias. Passei a tomar conta de três irmãos pequenos, com dois, três e cinco anos de idade, tarefa que dividia com os trabalhos na roça, ajudando minha mãe para garantir o sustento da família.

Dividindo o tempo entre as tarefas da casa, da roça e o cuidado dos irmãos mais novos, consegui concluir o ensino fundamental na escola não indígena da comunidade, que ficou fora da área demarcada. Sem a oferta de educação básica na comunidade, continuei meus estudos na cidade de Chapecó. Sem qualquer incentivo financeiro ou bolsa, prossegui motivada principalmente pelo apoio de minha família, especialmente de minha mãe que, com muitos esforços, conseguia pagar o ônibus que fazia o trajeto da comunidade até a escola na cidade.

Com o apoio de uma professora amiga, minha mãe conseguiu matrícula em um colégio público de boa qualidade na cidade de Chapecó, mas não me sentia à vontade no ambiente, não raras vezes me senti inferiorizada, principalmente quando alguns colegas me chamavam de “bugra”, termo pejorativo muito empregado na região sul do país para referir os indígenas. Mesmo com muitas dificuldades prossegui, sabia que o dinheiro investido no pagamento do ônibus não poderia ser desperdiçado e o que me esperava, caso desistisse, era o trabalho duro na roça.

Quando faltou o dinheiro para o pagamento do ônibus passei a morar sozinha na cidade de Chapecó, com treze anos de idade, trabalhando em uma casa de família onde trocava o serviço doméstico pela comida e pela roupa do corpo para poder estudar a noite. Sem descanso nos finais de semana e feriados, lembro que ainda ficava agradecida pelo que recebia, assim como minha mãe, achando que aquela família estava prestando um grande favor em me “acolher” em sua casa para eu poder estudar. Em sendo do interior, não via outra possibilidade de permanência na cidade, que para mim, parecia ser muito maior do que é hoje.

⁶ Reserva Indígena localizada no interior do município de Chapecó, região Oeste do estado de Santa Catarina, na região Sul do Brasil.



Durante mais de um ano cumpri turno diário de doze horas de trabalho doméstico, das seis da manhã às dezoito horas da tarde, sendo jardineira, limpadora de piscina, cozinheira e faxineira durante o dia. À noite andava mais de quatro quilômetros para chegar ao Colégio Bom Pastor, trajeto que fazia quase sempre sozinha. Com muitas dificuldades e persistência consegui concluir esta etapa de minha escolarização, adquirindo o certificado de Magistério. Cursei os quatro anos do ensino médio com uma camiseta que lavava todas as noites para ser usada no dia seguinte e um par de tênis “sola seca”.⁷

Aos 18 anos, depois de ter concluído o ensino médio, conheci José Ubiratan Sompres,⁸ da etnia *Xerente*, nascido em Conceição do Araguaia, no estado do Pará. Bira, como é conhecido, concluiu o curso Técnico em Agropecuária em Escola Agrotécnica Federal de Castanhal e mudou-se em busca de oportunidades de emprego para o estado de Santa Catarina, acompanhando o irmão mais velho, Escrawen Sompres, então casado com Azelene *Kaingang*. Meu esposo trabalhou durante seis meses no Toldo *Chimbanque* a serviço da FUNAI, foi quando nos conhecemos. Em três meses namoramos e casamos. Foi nesse período que conheci Orides Belino Correia da Silva, liderança da Terra Indígena *Xaçepó* (TIX) localizada no município de Ipuçu, distante aproximadamente 70 quilômetros da cidade de Chapecó, que auxiliava meu primo Idalino Fernandes na tarefa de cacicância no Toldo *Chimbanque*.

Atendendo ao convite de Valdo Corrêa, irmão de Orides e cacique da aldeia, meu esposo e eu mudamos para a TIX. Fomos contratados como professores pela Secretaria de Educação do Estado para trabalhar na Escola Básica Vitorino *Kondá*,⁹ o principal estabelecimento de ensino das catorze aldeias da TIX. Foi nessa escola que desenvolvi

⁷ O termo refere à falta de conforto, ocasionado pela falta de maleabilidade da sola, diferente dos tênis de corrida ou malhação em academias. Geralmente são aqueles “mais em conta”, mais baratos, por isso, expostos nas bancas das lojas a preços mais populares.

⁸ A trajetória de meu esposo, que foi o primeiro indígena a concluir o curso de Direto pela reserva de vagas para indígenas na UNIFESSPA está publicada na Revista Tellus. Ver Sompres (2011).

⁹ Depois de pesquisar a história de vida de Vitorino *Kondá* junto aos mais velhos mudamos o nome da escola para Escola Básica Cacique *Vanhkre*. No entendimento das lideranças da comunidade, Vitorino era traidor por ter colaborado com o serviço de colonização na região, guiando os não indígenas até as aldeias, enquanto o Cacique *Vanhkre* é referenciado na tradição oral pelas contribuições na garantia da Terra Indígena *Xaçepó* junto ao Estado. Produzimos diversos materiais didáticos com alunos e comunidade sobre as histórias contadas pelos mais velhos, produção de artesanatos, entre outros temas. Ver: Fernandes, Rosani de Fátima (org.). 2000a. *Comidas Kaingáng*. Escola Indígena de Educação Básica Cacique *Vanhkre*. Disponível em: <http://www.caciquevanhkre.rct.sc.br>; Fernandes, Rosani de Fátima (org.). 2000b. *Povo Kaingáng*. Escola Indígena de Educação Básica Cacique *Vanhkre*, 2000b; Disponível em: <http://www.caciquevanhkre.rct.sc.br>. Acesso em 20 abr. 2015.



grande parte de minhas atividades profissionais como educadora.¹⁰ Participamos de diversas formações organizadas pelo Núcleo de Educação Indígena do Estado (NEI), produzimos materiais didáticos sobre a cultura, mudamos a metodologia de ensino que até então, em nada diferenciava das escolas não indígenas.

Na TI *Xapecó* tive meu primeiro filho, *Idjarrury Sompre*, em junho de 1995. *Idjarrury* foi *batizado* com ervas em água corrente, conforme a tradição, pelo meu compadre Vicente Fernandes *Fokáy*, falecido em 2006. Trabalhei dez anos na escola e desenvolvi atividades diversas na comunidade. Foi no exercício da docência que fiz minha formação superior em Pedagogia, sendo a primeira pessoa da família de meu pai a cursar uma graduação. Minha permanência no curso foi possível porque contei com bolsa da FUNAI, por meio de parceria com a Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) que é particular.¹¹

Em 2004, depois de visita do meu esposo à família em Marabá, no Pará, fomos convidados a morar e trabalhar na Aldeia *Kyikatêjê*. Em oito de março do mesmo ano chegamos a aldeia e fomos recebidos pela minha cunhada *Concita Guaxipiguara Sompre* e pelo seu esposo *Pepkrakte Ronore Konxarti*, também conhecido como Zeca Gavião, liderança da comunidade e hoje cacique da aldeia. Grávida de seis meses de minha segunda filha, tive toda assistência e cuidados médicos no novo local de moradia. *Tyihaneti Kamury Sompre*, hoje com doze anos de idade nasceu em chão *Kyikatêjê* e foi nominada conforme tradição deste povo *Timbira*, estabelecendo laços de reciprocidade e obrigações cerimoniais com algumas pessoas da comunidade que permanecem e ainda hoje me são solicitadas, mesmo não estando residindo atualmente na aldeia.¹²

Em 2007, depois de três anos de convivência e de intensos trabalhos na comunidade e na escola, principalmente na produção de materiais didáticos específicos sobre a cultura *Kyikatêjê*, abracei a possibilidade de ingresso no mestrado em Direito, motivada, sobretudo, pela necessidade de ampliar as discussões a partir das experiências vivenciadas na

¹⁰ Outros registros do trabalho, incluindo imagens e o histórico da escola podem ser consultados no site da Escola Básica Cacique *Vanhkre*: <http://caciquevanhkre.wix.com/vanhkre#!grupo-de-danca/c70d>. Acesso em 20 abr. 2015.

¹¹ Fiz o mesmo percurso da maioria dos indígenas, ou seja, toda a etapa da educação básica em escola pública e o ensino superior em instituição particular. Retornei à instituição pública na pós-graduação.

¹² Quando estava morando em Belém em função dos estudos fui chamada por *Jôprara Tahoti*, que é a pessoa que nominou minha filha, para *banhar e pintar* um dos seus compadres criança. Durante uma semana, passei a banhar *Kawê* pela manhã e a pintar com urucum. Como parte do ritual, recebi todos os dias o “pagamento” que inclui castanhas, cupuaçu, caças, batatas, carás e inhames entre outros agradados.



comunidade e aos desafios em efetivar educação escolar específica e de qualidade, visto que, manejar as ferramentas de áreas estratégicas como direitos indígenas era uma das principais demandas da associação da comunidade naquele período.

O edital do curso de Mestrado em Direito do Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD) da Universidade Federal do Pará (UFPA) que reserva vagas para indígenas me foi apresentado pela professora Jane Felipe Beltrão, parceira de longa data do meu concunhado Zeca Gavião. Foi quando então, decidida pelo ingresso na pós-graduação, apoiada pela minha família e pelas lideranças da comunidade *Kyikatêjê*, prestei seleção e fui aprovada para uma das duas vagas reservadas para povos indígenas que, até então, não havia sido preenchida. O outro parente selecionado foi Almiros Martins Machado, do povo *Guarani* do Mato Grosso do Sul que concluiu o Doutorado em Antropologia no PPGA em 2015.

Desta feita, o mestrado em Direito me possibilitou o trânsito interdisciplinar necessário para atuar de forma qualificada nos trabalhos que vinha realizando em educação escolar indígena e na assessoria *etnopedagógica* que prestava à comunidade e às associações indígenas, mas faltavam os referenciais antropológicos para que o trabalho de formação de professores e assessoria de organizações indígenas pudesse ser qualificado com os aportes teóricos e metodológicos da disciplina.

Neste novo contexto político, meus trabalhos passaram a ser requeridos pela comunidade tanto nas atividades relacionadas à escola quanto na participação direta nas reuniões das lideranças e associação para tomada de decisão, principalmente com a *Empresa de Mineração VALE*. Cada vez mais, sentia necessidade de apropriação dos conhecimentos antropológicos para intervenções qualificadas nas demandas da comunidade. Foi então que, depois de quase dois anos de conclusão do mestrado, movida por questões pessoais, profissionais, mas, principalmente pelo compromisso político com a melhoria da qualidade da educação escolar e pela necessidade de estabelecer diálogos a partir dos referenciais da Antropologia com os diversos profissionais que adentravam a comunidade (indigenistas, médicos, educadores, antropólogos, entre outros) prestei a seleção para o curso de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGA) da UFPA, sendo aprovada para uma das vagas reservadas para indígenas. No Doutorado, mais uma vez contei com a orientação da professora Jane Felipe Beltrão, com quem construí uma relação de confiança e parceria, em mais de dez anos de convivência.



Com Jane, tive a possibilidade de conhecer novas formas de atuação antropológica, diferente das que eu estava acostumada a perceber. As atitudes politicamente comprometidas e eticamente responsáveis, a amizade que construímos e as parcerias na realização dos trabalhos foram também importantes na minha decisão pela Antropologia.

Hoje, depois de mais de uma década vivendo no estado do Pará, me deparo com situações muito familiares entre os (as) *Tembé Tenetehara* de Santa Maria do Pará, povo com o qual me propus a construir a tese. Nas conversas cotidianas com mulheres, jovens, nas cozinhas, nos igarapés, nas caminhadas entre uma casa e outra, por diversas vezes me deparei com relatos muito parecidos com minha própria trajetória de vida, de situações de violências e de dificuldades para acessar escolarização.

Assim como muitos *Tembé Tenetehara*, sendo filha de pai *Kaingang* e mãe não indígena, vivi desde pequena os conflitos familiares em torno das disputas pela terra: a família do meu pai, obrigada a trabalhar para os indígenas, sendo “agregados” dos colonos que ocuparam o território tradicional, tendo que aprender o alemão e o italiano para poder se comunicar com o colonizador,¹³ no caso, a família de minha mãe, para quem a família de meu pai trabalhou durante muito tempo para poder sobreviver. Das relações entre as duas famílias, ambas com onze filhos, resultaram três casamentos.

As inquietações em torno dos conflitos pela terra, da negação e afirmação do pertencimento étnico são presentes na feitura deste trabalho, porque também são parte da minha própria história, como “menina da zona rural” pelejando pela vida, desarmando armadilhas e enfrentando muitas dificuldades para alcançar o objetivo de estudar e poder fazer a diferença na família e na comunidade.

Hoje, estando entre os *Tembé Tenetehara* de Santa Maria do Pará, povo com o qual desenvolvo este trabalho, percebo muitas semelhanças em nossas trajetórias individuais e coletivas na luta pelo reconhecimento étnico frente ao preconceito e as negativas do Estado

¹³ Meu avô Avelino Fernandes era falante da língua *Kaingang*, mas teve que aprender o português e o alemão, línguas faladas pelas famílias para as quais trabalhou com os filhos e filhas grande parte de sua vida no Toldo *Chimbandue*. Dos colonizadores recebeu o apelido de “Nego”, uma forma de descaracterização e enfraquecimento da identidade étnica e por consequência, da luta pela terra. Parte da saga *Kaingang* no Toldo *Chimbandue* pode ser lida no livro produzido em função das lutas pela reconquista da terra, escrito por Vilmar D’Angelis, à época, funcionário do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) na cidade de Chapecó. Ver D’Angelis (1984). Disponível em: http://www.portalkaingang.org/Downloads/Chimbandue_historia.pdf. Acesso em 20 abr. 2015.



e dos regionais, que, se utilizam de parâmetros étnicos e culturais cristalizados no tempo e no espaço, desconsiderando a dinamicidade das culturas indígenas.

Ao longo da minha trajetória de vida, nos mais de dez anos distante do lugar onde meu umbigo foi enterrado, me vi diante de muitos desafios: estar longe de meus familiares; permanecer muitos dias distante de casa; deixar dois filhos aos cuidados do pai, ao mesmo tempo em que me via diante das exigências de minha profissão de educadora. É certo que a inserção das mulheres indígenas no mercado de trabalho e nos mais diversos níveis de escolarização, nas aldeias ou fora delas, tem sinalizado mudanças na percepção e construção de relações de gênero nas comunidades indígenas. Tais relações são fruto de novos arranjos políticos e sociais, bem como, de novas formas de organização familiar que são também parte das mudanças nas relações das comunidades e em especial das mulheres indígenas com o chamado mundo não indígena, tal como discutem Ângela Sacchi e Marcia Maria Gramkow (2012).

Nesse sentido, as fronteiras são borradas, porque fluídas, híbridas, como mostra Frederik Barth (2000) porque diferentes identidades estão em cena e a capacidade de trânsito em diferentes espaços é cada vez mais requerida, sem que isso signifique *perda de identidade*. Pelo contrário, as diferentes identidades são afirmadas e acionadas em contraste com o outro, o diferente. São, portanto, parte de contextos políticos e organizacionais em que mulheres indígenas em movimento elaboram e reelaboram novas formas de participação no mundo indígena e não indígena, como mães, esposas, educadoras, acadêmicas, militantes de direitos, lideranças dentro e fora das aldeias.

Tais mudanças não são isentas de problemas, conflitos e tensões. São marcadas por modificações de posturas importantes no cenário político e econômico das comunidades indígenas. No meu caso, a mudança começou na minha família, na minha casa, quando meu companheiro assumiu o cuidado dos filhos para que eu pudesse dar continuidade aos estudos na graduação e depois, na pós-graduação. Nesse novo arranjo familiar, pouco comum nas aldeias, porque quase sempre é o homem que sai para estudar, pude contar com o incentivo de pessoas próximas, como lideranças *Kaingang* e *Kyikatêjê* que me apoiaram, nutrindo expectativas com relação a minha formação e às possíveis contribuições às comunidades.



Em minha atuação política na TIX, trabalhei como colaboradora da liderança local, assessorando em especial o cacique Orides Belino Correia da Silva e o vice-cacique Nilson Belino, sendo uma das mulheres que participava ativamente das reuniões de lideranças da comunidade, cuja predominância era masculina. Fui uma das fundadoras da Associação Indígena *Kanhru* e em 2000, por indicação da comunidade concorri ao pleito de vereadora nas eleições municipais, em Ipuauçu. Não sendo eleita, fui convidada a compor a equipe de trabalho do cacique Orides que, no mesmo pleito, foi eleito vice-prefeito do município, um feito histórico considerando o racismo e a intolerância histórica dos regionais na região e em especial no município de Ipuauçu. O ingresso na prefeitura possibilitou o acúmulo de experiências importantes, principalmente relacionadas às políticas de educação escolar e saúde indígena no âmbito das respectivas secretarias municipais.

Atuando nos trabalhos junto à liderança do *Xapecozinho*, era requisitada para os registros escritos das reuniões, elaboração de documentos, entre outras atividades que realizava pelo fato de ser educadora e por ter sido uma das primeiras mulheres a concluir o ensino superior na aldeia, o que me possibilitava outros trânsitos na comunidade.

Entre os *Kyikatêjê*, na Reserva Indígena Mãe Maria (RIMM), de 2004 a 2012 também desenvolvi atividades de assessoria à liderança da comunidade, principalmente relacionadas à organização da educação escolar. Também participei ativamente de reuniões internas e externas com empresas, órgãos de governo, como a FUNAI, o Ministério Público Federal (MPF), com outros parentes no âmbito da SESAI, Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e na inserção nas organizações indígenas locais e regionais como a Associação dos Povos Indígenas do Tocantins (APITO) e Associação Indígena *Kyikatêjê Amtàti*.

Em meus trabalhos de assessoria *etnopedagógica* era constantemente requerida a elaborar documentos, apresentar propostas e projetos que exigem o manuseio de equipamentos eletroeletrônicos, tendo sempre a possibilidade de realizar intervenções e contribuições nos mais diversos espaços da comunidade e fora dela. Nesse contexto, minha atuação profissional esteve sempre vinculada às demandas coletivas, por isso, procurei atuar sempre de forma interdisciplinar e dialógica, não me limitando às especificidades de minha formação acadêmica, até porque, em aldeia, quem tem ensino médio e superior é requerido para diversas tarefas, muitas vezes pela necessidade e habilidade requerida na realização de atividades relacionadas à escrita.



Na convivência com os *Kyikatêjê*, fui aos poucos percebendo que as dificuldades e enfrentamentos cotidianos eram muito próximos dos que vivenciávamos nas aldeias do Sul do Brasil. O mesmo preconceito que aprendemos a enfrentar desde cedo por não “perecermos índios”, porque a caricatura no imaginário não indígena não contempla a diversidade de povos, é próximo do preconceito enfrentado pelos povos na RIMM. A diferença é que são discriminados por serem taxados como *índios ricos*, de não *parecerem* mais indígenas porque possuem carros, aparelhos eletroeletrônicos, entre outros, como se isso significasse *perda de identidade*.

E é na problematização da dinamicidade e diversidade das identidades étnicas que a Antropologia tem muito a contribuir. Por isso, considero importante discutir minimamente a relação entre povos indígenas e antropólogos, o que faço a partir da minha própria percepção da Antropologia, mas, sobretudo, baseada nas experiências de outros parentes antropólogos e comunidades nas suas relações com estes profissionais. Nesse sentido, em resposta às minhas próprias inquietações e considerando a necessidade de ampliação das discussões acerca da relação dos povos indígenas com a Antropologia no Brasil, bem como, levando em consideração os poucos trabalhos elaborados por indígenas na área em tela, especialmente sobre o recorte da temática proposta, pretendo contribuir para os debates acerca das possibilidades de apropriação dos referenciais epistemológicos da disciplina pelos povos indígenas para estabelecer diálogos menos assimétricos com o chamado “mundo dos brancos”, discussão que faço no primeiro capítulo.

A estrutura da tese

A tese está organizada em quatro capítulos, nos quais discuto questões e inquietações que motivaram a realização do trabalho, cujo objetivo central é verificar a continuidade do processo colonial nas instituições escolares que os *Tembé Tenetehara* tiveram e têm acesso, problematizando a permanência do modelo colonizador nos espaços de educação escolar atual. Mostro como resistiram às investidas do Estado por meio da continuidade das narrativas históricas que referenciam lugares, pertencimentos, pessoas, crenças, tradições, costumes que marcam a identidade *Tembé Tenetehara*. Resistência que também se dá nos ambientes que ainda se mostram hostis aos mesmos, como as escolas e



outras instituições que frequentam. Por meio da autodeterminação *Tenetehara*, organizados, via associação indígena, elaboram formas de enfrentamento do preconceito e do racismo. A partir da análise do modelo de educação colonizadora executado via educandários masculino e feminino no período em que os capuchinhos estiveram no Prata, foi possível estabelecer comparações e verificar permanências nas escolas que os *Tembé* frequentam hoje.

A tese está estruturada em quatro capítulos, com exceção do segundo, que trata dos aportes teóricos e metodológicos do trabalho, todos têm versões resumidas publicadas no intuito de amadurecer os debates e amarrar os *fiões* para formar as teias a que me propus inicialmente. Para início de discussão, considero importante contextualizar a relação dos povos indígenas com a Antropologia, porque acredito ser norteadora da leitura dos capítulos que seguem. Por isso, o primeiro capítulo, intitulado *Povos indígenas e Antropologia: novos paradigmas e demandas políticas* é parte do esforço de compreensão dos diálogos estabelecidos entre povos indígenas e a Antropologia, conforme mencionei anteriormente. Entendo que a leitura inicial possibilita melhor compreensão dos capítulos posteriores, porque analiso as formas de apropriação da Antropologia pelos povos indígenas, bem como, as tensões inerentes aos diálogos estabelecidos. Partindo da minha relação e vivência com a disciplina e com os antropólogos, problematizo as possibilidades de atuação de indígenas e não indígenas antropólogos, bem como, a importância das parcerias e colaborações realizadas e potencialmente promissoras. Neste capítulo em especial, problematizo como os povos indígenas têm se apropriado da Antropologia e realizado parcerias com antropólogos de forma colaborativa para o encaminhamento das demandas das comunidades principalmente das reivindicações pela retomada dos territórios tradicionais, na elaboração, e assessoramento nas políticas específicas de saúde e educação escolar indígena. Discuto as estratégias de negociação, de cooperação e as possibilidades de atuação dos indígenas antropólogos, frente aos desafios colocados e das perspectivas de atuação qualificada na defesa e promoção de direitos indígenas, tendo como pano de fundo o protagonismo indígena nas elaborações. (R.Fernandes, 2015a)¹⁴

¹⁴ Optei em diferenciar as publicações de trabalhos feitos por mim, que grifo como R.Fernandes e as realizadas por meu irmão Edimar Antonio Fernandes, que identifico como E.Fernandes por se tratar de temas próximos, como forma de facilitar a identificação do leitor.



No segundo capítulo, *Caminhos percorridos ou propósitos teóricos metodológicos*, discuto os referenciais teóricos e metodológicos da tese, conceituo e contextualizo as categorias trabalhadas tais como *memória, identidade étnica, narrativas, resistências lutas*, entre outras. Apresento a bibliografia que embasa a discussão, indicando as principais contribuições dos autores, indígenas e não indígenas.

No terceiro capítulo, *Educação e Conflito: tradição, catequese e “civilização” entre os Tembé Tenetehara “de Santa Maria” no Prata/Pará (1898-1921)*¹⁵ problematizo os processos de educação entre os Tembé Tenetehara em termos de suas concepções em contraponto ao processo ao qual foram submetidos com a chegada dos Capuchinhos Lombardos que esgarçam a organização social dos indígenas. Discussão que considera: (1) as falas “do hoje” obtidas junto aos interlocutores e (2) os registros documentais, daqueles que se investidos pelo Estado, tentam por meios diversos morigerar os indígenas para que a civilização acontecesse. Evidentemente, muitos foram os conflitos – abertos ou velados – que permearam as relações assimétricas entre autoridades e indígenas, situações as quais se privilegia para compreender o contexto de fricção interétnicas a partir do cerco imposto aos Tembé Tenetehara pelo Estado. Problematizo o modelo de educação escolar capuchinho imposto aos Tembé Tenetehara pelo Estado brasileiro via políticas de aldeamento, catequese e civilização no período que compreende o final do século XIX e início do século XX, o que não ocorreu sem a resistência indígena frente às estratégias de morigeração e silenciamento no Núcleo Indígena Santo Antônio do Prata, em Igarapé-Açú, no Pará. Discuto o processo de reafirmação e fortalecimento étnico-identitário e os esforços empreendidos pelas comunidades *Jeju* e *Areal*, intensificados a partir de 2003 com a criação da Associação Indígena Tembé de Santa Maria do Pará (AITESAMPA), importante articuladora social, política e cultural nos empreendimentos de retomada do território tradicional, invadido pelos não indígenas.

No quarto e último capítulo, *Os Tembé Tenetehara e a Educação Escolar: narrativas de mudanças e permanências do modelo colonizador* mostro como as narrativas, as memórias e os relatos de histórias de vida constituem-se estratégias de resistência Tembé e também denunciam as permanências do modelo de educação colonizador implantado no

¹⁵ Parte das elaborações deste capítulo está publicada em forma de artigo na *Revista de Estudos Amazônicos*, ver RFernandes, 2015b.



final do século XIX. Mesmo tendo mantido a identidade étnica em suspenso por mais de um século, os *Tembé* se mantêm enquanto povo etnicamente diferenciado por meio da continuidade das memórias e narrativas. A repetição das histórias contadas em momentos distintos do cotidiano *Tembé Tenetehara* reforça o pertencimento e aciona os lugares da memória, fios que se entrelaçam para a escrita das histórias requeridas pelas comunidades *Jeju e Areal*.

Para completar os fios da tese e finalizar provisoriamente a discussão, mostro como mesmo forçados ao silenciamento e ao apagamento secular, sujeitos à ação colonizadora das instituições religiosas e escolares, ignorados nas políticas públicas para povos indígenas e invisibilizados na chamada *historiografia oficial*, os *Tembé* de Santa Maria do Pará continuam contando as histórias e acionando as memórias dos mais velhos para não esquecerem quem são, o que fazem, por meio de *práticas educativas específicas* da *pedagogia Tembé Tenetehara*, porque, como os sistemas sociais, culturais, econômicos, jurídicos e políticos, os sistemas educacionais indígenas são marcados pela formalidade dada pela tradição, ensinada pela repetição, repassadas de geração a geração pelas memórias, como parte constituintes da identidade étnica.

As narrativas *Tembé Tenetehara* denunciam que os *apagamentos* produzidos no passado pela ação da educação escolar catequizadora e civilizadora se perpetuaram nos modelos de educação que os *Tembé* tiveram acesso nas sucessivas gerações que sucederam aqueles que foram internos dos institutos masculino e feminino no Prata. Compreendo apagamento como fruto das ações de coerção colonial orquestradas para produzir assimilação, integração e homogeneização por meio da negação e violação sistemática das identidades étnicas. Tais ações, empreendidas por meio de estratégias colocadas em prática pelos religiosos e Estado, tinham como princípio a vigilância e controle dos espaços, cerceando a liberdade de circulação e criando mecanismos de dependência e dominação.

Nas escolas que frequentam hoje, estaduais e municipais, os *Tembé* continuam sendo ignorados invisibilizados, porque não são reconhecidos nos currículos, nos censos educacionais, nas práticas pedagógicas cotidianas, que, ao contrário, seguem enaltecendo o *índio genérico* dos livros didáticos. Desta feita, discuto como a categoria *silenciamento étnico* assume novas configurações e permanece nas ações educacionais das escolas não indígenas



que reproduzem o preconceito institucional, nas relações cotidianas, na postura excludente de educadores e gestores.

Tendo como base as narrativas das pessoas mais velhas, lideranças, estudantes, homens e mulheres *Tembé* sobre as experiências com educação escolar, é possível afirmar que houve continuidade nas formas de controle do Estado, que continuam negando direitos e impondo o silenciamento com relação ao pertencimento étnico. A percepção dos estudantes não indígenas, representada nos trabalhos produzidos nas oficinas pedagógicas realizadas nas escolas não indígenas, observadas na cotidianidade das relações, indicam que pouco ou nada sabem sobre os colegas *Tembé Tenetehara* e que há continuidade na *morigeração* dos indígenas com o objetivo de continuar silenciando as identidades, resguardadas as diferenças históricas nestes processos em períodos e contextos específicos.

Nos capítulos do trabalho procuro evidenciar o protagonismo *Tembé Tenetehara* na luta por autonomia e autodeterminação, principalmente pelas ações mediadas pela AITESAMPA, porque como diz Dona Judite *uma andorinha sozinha não faz verão* e, como a *corda de três dobras que é difícil de ser quebrada*, ultrapassam os limites das aldeias, chegam às universidades, às instituições que historicamente negaram a possibilidade de inclusão por não serem reconhecidos etnicamente.¹⁶

Partindo desse quadro, prossigo o trabalho ajuntando os *fiões* e tecendo as teias dos caminhos percorridos nos capítulos que seguem, o que faço em diálogo com a Antropologia para a escrita de parte da história requerida pelos *Tembé Tenetehara* de Santa Maria do Pará.

Com relação à arte gráfica da capa e do rodapé dos capítulos são recortes das pinturas corporais *Tembé Tenetehara* da *Jiboia* e da *Peneira*.

¹⁶ Sobre possibilidades de inclusão de povos etnicamente diferenciados e populações tradicionais na universidade ver: Oliveira & Beltrão (2015), ver também as contribuições de Souza Lima & Barroso (2013).



Povos indígenas e Antropologia: *novos paradigmas e demandas políticas*¹⁷

Para início de conversa...

Na minha trajetória de vida pessoal, profissional, acadêmica e política, por diversas vezes me deparei com atitudes e posturas etnocêntricas, preconceituosas e racistas com relação às diferenças, sejam étnicas, culturais, linguísticas, de gênero, religiosas, entre outras. Durante mais de duas décadas trabalhei com educadores não indígenas nas aldeias onde morei, em regiões diferentes do Brasil: na TI *Xapecó*, no hoje município de Ipuçu, estado de Santa Catarina e na Aldeia *Kyikatêjê*, na Reserva Indígena Mãe Maria, no hoje município de Bom Jesus do Tocantins, estado do Pará. Nas duas comunidades, apesar de se tratar de povos diferentes, *Kaingang*¹⁸ e *Gavião Kyikatêjê* e estarem localizadas em regiões extremas do Brasil, sul e norte, constatei e vivenciei praticamente as mesmas dificuldades.¹⁹

Como indígena educadora, tive a possibilidade de participar de diversas reuniões, cursos de formação de professores indígenas e não indígenas, com profissionais de diversas áreas do conhecimento. De minha convivência pessoal e profissional nas duas comunidades, optei por trazer à baila nesta reflexão duas constatações que foram, e continuam sendo, importantes para a definição de parte de minhas escolhas profissionais, além de serem cruciais para minha tomada de posição política enquanto indígena educadora, pois são situações que ainda me causam, de alguma maneira, perplexidade e revolta: a primeira diz respeito às barreiras burocráticas e institucionais que sempre nos são colocadas quando requeremos direitos relacionados à educação escolar indígena, porque com raras exceções, quase sempre temos como resposta as negativas das secretarias de educação, tanto municipais, quanto estaduais; a segunda é a constatação da falta de habilidade, tanto dos educadores que atuam nas comunidades indígenas, quanto dos técnicos das secretarias de educação para lidar com a diversidade, cujas consequências são, no mínimo, desastrosas.

¹⁷ A versão resumida do artigo está publicada, ver: Fernandes, Rosani de Fatima. 2015a. Povos Indígenas e Antropologia: novos paradigmas e demandas políticas. *Espaço Ameríndio* 9(1) 322-354. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/53317/34379>> Acesso em 05 mai. 2015. Acesso em 05 mai. 2016

¹⁸ Para mais informações sobre o povo *Kaingang* ver Veiga (2006).

¹⁹ A razão dos “extremos” é devido ao meu casamento com um indígena da etnia *Xerente*, cuja família se relaciona há mais de trinta anos com os *Gavião* da Reserva Indígena Maria, onde morei por quase uma década, trabalhando como assessora pedagógica na Associação *Kyikatêjê Amtáti*, junto à escola da comunidade, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio *Tatakti Kyikatêjê*, de 2004 a 2012.

Como pedagoga, preocupada com a qualidade dos trabalhos nas escolas em que atuei e atuo, desenvolvi algumas atividades com o objetivo de tentar minimizar os impactos negativos de posturas etnocêntricas de educadores que cotidianamente reproduzem relações de preconceito e discriminação, tanto na escola quanto nas comunidades, ora reforçando o ideal romântico do *bom selvagem*, de *pureza* que deve ser intocada e preservada, ora expressando o preconceito que associa os povos indígenas à ideia de selvageria e bestialidade. Dentre as atividades, estão oficinas sobre direitos indígenas com educadores indígenas e não indígenas com o objetivo de desenvolver as diversas sensibilidades necessárias para o trabalho educacional, dentre as quais, a jurídica, conforme discute Clifford Geertz (1997), importante mecanismo para a realização de trabalhos educacionais comprometidos com a valorização das culturas indígenas. Foi nesse período que, mesmo realizando leituras, buscando sempre estar atualizada e conectada com as discussões sobre direitos indígenas, senti que precisava qualificar os debates.

Foi quando, motivada pela necessidade de ampliar as discussões a partir da experiência que vivenciávamos na comunidade, decidi pelo ingresso na Pós-Graduação, apoiada pelas lideranças da comunidade. Ingressei em 2007 no mestrado em Direito do PPGD da UFPA, onde fui selecionada para uma das duas vagas reservadas para povos indígenas que até então não haviam sido ocupadas. Passei pelo período de nivelamento que era parte da política do programa para a permanência de mestrandos indígenas. Em 2008, devidamente matriculada, concorri à Bolsa Ford e fui selecionada, o que me possibilitou condições adequadas para permanência no curso.

Na minha dissertação,²⁰ construída em permanente diálogo com as lideranças da comunidade, discuti as dificuldades de efetivar educação escolar específica e diferenciada pelas inúmeras negativas institucionais e, principalmente pela falta de conhecimento de causa da maioria dos técnicos das secretarias de educação. Também problematizei as possibilidades de trabalho escolar a partir das iniciativas da própria comunidade, mostrando como construímos na aldeia *Kyikatêjê* uma proposta de educação a partir dos projetos étnicos e políticos, que tinham na escola a possibilidade de formação de lideranças políticas preparadas para responder aos novos desafios impostos pelas relações com o Estado

²⁰ Ver RFernandes (2010). Sobre modelos específicos e diferenciados em Educação Escolar Indígena ver também: Beltrão & Fernandes (2014).

brasileiro e a sociedade não indígena, o que requer princípios e metodologias diferenciadas de ensino e aprendizagem.

O mote central da discussão foi a metodologia empregada na elaboração de materiais didáticos via oficinas pedagógicas realizadas com professores e alunos da comunidade *Kyikatêjê* no período de 2004 a 2007, onde os mesmos sistematizavam as vivências culturais no espaço escolar. Desta feita, o mestrado em Direito me possibilitou o trânsito interdisciplinar necessário para atuar de forma qualificada nos trabalhos que já vinha realizando em educação escolar indígena, mas faltava na minha formação os referenciais antropológicos para que as atividades de formação de professores que realizo desde 1994 pudessem contar com os aportes teóricos da disciplina.

Em 2011, depois de quase dois anos de conclusão do mestrado, por motivação pessoal, mas, sobretudo, pelo compromisso político com a melhoria da qualidade da educação escolar e pela necessidade de estabelecer diálogos a partir dos referenciais da Antropologia com os diversos profissionais que adentravam nossa comunidade, indigenistas, médicos, educadores, antropólogos, entre outros, me inscrevi para a seleção de doutorado no PPGA da UFPA, sendo aprovada.

Minha relação com os antropólogos é anterior ao meu contato com a Antropologia, fui orientada no mestrado pela antropóloga Jane Felipe Beltrão, que foi a pessoa que me convidou a prestar seleção do PPGD/UFPA. Conheci Jane²¹ na aldeia *Kyikatêjê*, no ano de 2004, na ocasião em que a mesma atendia ao convite das lideranças para assessorar a comunidade, naquele primeiro encontro conversamos sobre o trabalho que estava em andamento na escola da aldeia sob minha coordenação e do meu desejo de cursar o mestrado e seguir nos estudos. A relação de confiança foi estabelecida e o projeto de mestrado foi construído com orientações via e-mail e telefone, pela distância da aldeia da capital do Estado e pela impossibilidade de constantes deslocamentos.

Minha aprovação no mestrado foi o primeiro passo para o início de novas formas de relação pessoal e profissional com a Antropologia. A convivência com Jane era inspiradora, as atitudes politicamente comprometidas e eticamente responsáveis que presenciei

²¹ Mantenho no texto a forma de tratamento que utilizo no cotidiano com Jane, em função da amizade que temos desde 2004, quando fomos apresentadas na Aldeia *Kyikatêjê*, dispensei chamá-la de *professora*, pois, se trata de relação de colaboração e parceria de mais de uma década, que inclui também nossa relação acadêmica respeitosa que construímos na convivência, como minha orientadora no mestrado e agora no doutorado.

cotidianamente por parte da mesma, a amizade que construímos e as parcerias na realização dos trabalhos foi decisiva para que eu ingressasse no doutorado em Antropologia, o que me colocou numa outra posição, diferente da que eu estava acostumada a vivenciar com antropólogos.

Até então, na condição de *nativa* fui entrevistada por antropólogos, outras vezes, participei de longas conversas e discussões sobre assuntos considerados estratégicos junto às lideranças das comunidades onde morei. Do meu lugar de pertença, via sempre os antropólogos como pessoas e profissionais diferentes, principalmente com relação à postura diante das pessoas e dos acontecimentos, quase sempre mais atenciosos e cuidadosos nas intervenções, cautelosos nas formas de interagir com as lideranças, comportamentos considerados incomuns às demais pessoas que costumam frequentar nossas comunidades.

Os antropólogos em geral, pareciam sempre mais preocupados em apreender conosco, com ouvidos e olhos sempre atentos aos detalhes, procurando interagir, aprender e participar das nossas atividades, mesmo quando a resposta era apenas um sorriso por não entender a brincadeira ou o silêncio por não compreender a conversa na língua materna.

Observado nos mínimos detalhes, que eram depois comentados em algumas rodas de conversa, o antropólogo na sua tarefa de observar e estudar o outro, é também etnografado nas suas minúcias: na forma de falar, de vestir, de andar, de sentar, de comer, no fato de aceitar ou não os alimentos oferecidos, de participar ou não das atividades as quais é convidado... situações que vão determinar o estabelecimento, ou não, de relações de confiança com a comunidade.

Atualmente, como antropóloga em formação e a partir dos referenciais da Pedagogia e do Direito, tenho a possibilidade de estabelecer diálogos interdisciplinares e empreender esforços no sentido de atuar de maneira crítica e politicamente situada tanto nas leituras e elaborações que realizo, quanto nas intervenções propositivas na formação de professores indígenas e não indígenas, junto ao movimento indígena. Por interdisciplinaridade entendo a troca de conhecimentos baseada no respeito, de forma simétrica, o que pressupõe uma relação horizontalizada, onde não saber superior ou inferior, mas conhecimentos e formas de transmissão diferentes.

É certo que, cotidianamente me deparo com novos desafios e é possível que tenha mais perguntas do que repostas para as questões que são colocadas, tanto nas reflexões

teóricas a partir da leitura dos clássicos da disciplina, quanto nas produções que realizo no sentido de analisar nossa relação com a Antropologia, o que faço sempre baseada nas vivências individuais e coletivas, ainda que, até pouco tempo, posicionada do outro lado do espelho.

Nessa direção, Luciano indicou algumas possibilidades,

“...[q]ue a disciplina ceda lugar a indisciplina metodológica para dar lugar à diversidade, ao inesperado, ao sonho humano, ao possível e sobretudo à busca pelo desconhecido e pela liberdade de pensar, de fazer e de viver; e estimular e valorizar o espontâneo, o que não é conduzido, pelos dogmas criados e impostos, para que o homem recupere sua capacidade de pensar, inventar, criar, acertar e errar, enfim ser humano e não máquina ou peça de uma máquina pré-moldada, ou seja humano como humano ou o índio como índio.” (2008: 10)

O recorte é do texto que Luciano, da etnia *Baniwa*, elaborado no esforço de estabelecer diálogos, em sendo indígena e antropólogo, sobre a percepção e relação que os povos indígenas vêm construindo com a Antropologia. Luciano propõe, entre outras possibilidades, a *Antropologia Indígena* como caminho para a descolonização do conhecimento acadêmico de base eurocêntrica. O texto foi apresentado na plenária da 26ª Reunião Brasileira de Antropologia (RBA), realizada pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA) em Porto Seguro, na Bahia, no ano de 2008.

À época, cursando o doutorado, Luciano reflete as importantes contribuições da Antropologia tanto na construção de instrumentos analíticos sobre a presença indígena no Brasil, quanto como suporte para o *Indigenismo* brasileiro,²² especialmente nas relações de mediação e tradução estabelecidas entre os povos indígenas e o Estado. Sobre as contribuições da disciplina para sua vida pessoal, Luciano destaca que “... me permitiu conhecer um pouco do que os brancos pensam sobre os índios e como os índios se relacionam com esse modo de pensar dos brancos sobre eles.” (2008: 03)

Hoje, professor da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Luciano é referência nas elaborações sobre educação escolar indígena no Brasil, tendo atuado no Ministério da Educação (MEC) por longo período, onde protagonizou a implantação dos Territórios Etnoeducacionais. O destaque não se deve somente pelo fato de Luciano realizar discussões sobre a relação da Antropologia com povos indígenas, mas, por ser um dos poucos indígenas

²² Sobre Etnologia e Indigenismo no Brasil ver também Pimenta e Smiljanic (2012).

a assumir uma cadeira como docente numa universidade federal brasileira, e, da mesma forma, ocupar posição relevante no planejamento de políticas públicas em educação escolar para povos indígenas junto ao MEC.

Como indígena, antropólogo e liderança no movimento indígena nacional, Luciano dimensiona a importância da presença indígena nas universidades, tanto na inserção nos cursos de graduação e pós-graduação, quanto na docência no ensino superior, caminho ainda a ser percorrido e conquistado, pois o espaço acadêmico, assim como a maioria das instituições públicas brasileiras se apresenta hostil às diferenças. Para Luciano, as ações afirmativas não podem ser *um fim em si mesmas*, mas o princípio de novas possibilidades de diálogos interculturais.

A presença indígena nas universidades provoca *inquietações epistemológicas*²³ e a necessária desconstrução de estereótipos com relação aos povos indígenas e suas culturas, pois passam a ocupar espaços em relações de deslocamento e reafirmação cultural, em contextos distintos, como discutem Adir Casaro Nascimento, Antonio Hilário Aguilera Urquiza & Beatriz dos Santos Landa:

“[o] fato dos povos indígenas chegarem à universidade dando visibilidade à sua cultura, ao seu modo de ser no mundo, provoca uma inquietação epistemológica, tensões que desconstruem a noção de cultura como algo fixo e naturalizado e exige entender que as populações indígenas se deslocam em diferentes espaços e nesse deslocamento as suas particularidades se reafirmam e as diferenças se apresentam com suas presenças e significados.” (2015: 212)

Nesse sentido, em resposta às minhas próprias inquietações, concordando com Luciano e considerando a necessidade de ampliação das discussões acerca da relação dos povos indígenas com a universidade e a Antropologia no Brasil, bem como, levando em consideração os poucos trabalhos elaborados por indígenas na área em tela, especialmente sobre o recorte da temática proposta, tenho como objetivo contribuir para os debates acerca das possibilidades de apropriação dos referenciais epistemológicos da disciplina pelos

²³ Os(as) autores(as) discutem a partir das experiências vividas com os povos indígenas no Mato Grosso Sul e a universidade, evidenciam as tensões e conflitos advindos da relação com os indígenas estudantes, as possibilidades de diálogo e tradução para acolhida da diferença, *dando ouvido às demandas indígenas*. Citam como exemplo a escrita dos trabalhos finais de curso nas línguas indígenas e a inclusão dos anciãos e sábios das comunidades nas bancas de defesa como possibilidades nas elaborações indígenas. Ver: Nascimento, Aguilera Urquiza & Landa (2015).

povos indígenas para estabelecer diálogos menos assimétricos com o chamado “mundo dos brancos”.

Portanto, a tarefa é parte dos esforços individuais e coletivos no sentido de protagonizar novas elaborações acadêmicas a partir das percepções e diálogos daqueles que, por longo período da história da Antropologia, foram tomados como *objetos de estudo*, ou ainda, como informantes na elaboração de trabalhos.

Inclusão e protagonismo indígena: o caminho da descolonização

O protagonismo nas elaborações acadêmicas, assim como no estabelecimento de diálogos menos assimétricos com Estado brasileiro vem cada vez mais sendo demandado pelas coletividades indígenas e constitui parte da agenda de luta para construção da autonomia e da autodeterminação reivindicada pelas lideranças, comunidades e organizações indígenas que compõe o movimento indígena nacional. No contexto das lutas e enfrentamentos históricos e cotidianos, a inserção de lideranças políticas indígenas no chamado *mundo dos brancos* é uma das possibilidades para a formação de mediadores que possam atuar no registro e elaboração das histórias indígenas, ao mesmo tempo em que estejam aptos a fazer *a ponte* como tradutores do mundo não indígena a partir da apropriação de novos conhecimentos.

Para Nascimento, Aguilera Urquiza e Landa, a entrada dos povos indígenas na universidade é a possibilidade do protagonismo indígena na reescrita das histórias negligenciadas pelos cânones acadêmicos ocidentais:

“[a] universidade passa a ser entendida, pelos indígenas, como um espaço a mais de diálogo intercultural e negociação entre lógicas e formas distintas de entender o ser humano e suas relações com a natureza. Dessa forma, chegar à universidade significa para os indígenas apropriar-se de ferramentas que permitam protagonizar a reescrita de suas histórias, até então não alcançada pelos cânones escolares/acadêmicos bem como inverter o ponto de partida para a busca de alternativas de solução para os problemas contemporâneos.” (2015: 213)

A crescente demanda pela inserção indígena nas mais diversas áreas do conhecimento, com atenção especial àquelas consideradas prioritárias como saúde, educação, direito, entre outras, também é parte das estratégias elaboradas pelos povos

indígenas para o exercício do protagonismo nas relações com o Estado brasileiro, que devem ser pautadas em novos paradigmas, onde os indígenas, enquanto sujeitos plenos de direito e conhecimento, sejam também sujeitos na elaboração de suas próprias histórias, situando, desta feita, “os brancos” e suas instituições nas cosmologias e sentidos que são próprios de cada povo indígena, produzindo novas relações políticas, históricas e cosmológicas com vistas à superação do estereótipo de *vítimas da história*. (Carneiro da Cunha 2002)

A *domesticação* dos espaços hegemônica e historicamente constituídos de forma hostil às diferenças étnicas é parte das novas demandas dos movimentos indígenas, portanto, se insere no ideário coletivo de luta que se intensifica principalmente a partir da década de 70, quando os movimentos indígenas reivindicam o respeito às diferenças e a promoção da autonomia como forma de superação da tutela instituída historicamente no país e que, ainda hoje, se constitui obstáculo para a autodeterminação indígena. Apesar de superada no plano legal, a ideia de inferioridade e submissão indígena ainda está arraigada nas relações sociais e institucionais no Brasil que relegam às minorias posições de subalternidade e inferioridade, conforme discute Gayatri Chakravorty Spivak (2010). Com vistas ao fortalecimento da autonomia, as comunidades indígenas elaboram estratégias de enfrentamento às inúmeras formas de exclusão e preconceito, rejeitando a condição de subalternidade e exercendo o protagonismo como instrumento de inclusão.

Para Souza Lima, o fortalecimento da *interculturalidade indígena* é condição primordial para redefinições nas relações com o Estado brasileiro, aos antropólogos, cabe a produção de instrumentos que possibilitem a compreensão, a teorização e a etnografia desse cenário contemporâneo:

“[p]arece-me que nossas tarefas não se restringem a pensar no lugar do antropólogo nas ações de Estado ou diante delas, mas sim em produzir os instrumentos para entender o entrejogo complexo entre os povos indígenas e o Estado no cenário contemporâneo, para além de chaves filosóficas, da ciência política ou das prescrições normativas do direito. Cabe-nos, antes de tudo, mesmo que quando intervindo, etnografar e teorizar sobre tal cenário.” (2015: 51)

A crescente inserção indígena nas universidades é exemplo destas novas formas de relação em construção, a busca por *outros* conhecimentos tem levado muitos parentes indígenas aos bancos universitários. Luciano e Hoffmann (2010) explicam que são mais de 6.000 indígenas estudantes nos cursos de ensino superior, destes, pelos menos 100 estão

nos cursos de pós-graduação. Os números ainda são tímidos, mas vêm aumentando significativamente, especialmente nos cursos de graduação, via conquistas dos movimentos indígenas, como por exemplo a Lei 12.711, a chamada Lei de Cotas,²⁴ o Programa Bolsa Permanência (PBP), entre outros que visam promover o acesso e, em alguma medida, a permanência nos cursos de graduação.

O ingresso no ensino superior é parte do ideário de luta das comunidades e organizações indígenas que, por meio das lideranças políticas estabelecem novas formas de diálogos para o domínio dos códigos da sociedade não indígena, pois, conhecer os trâmites legais e transitar nos mais diversos espaços institucionais não indígenas é um dos principais desafios enfrentados pelas comunidades indígenas na atualidade.

Nesta esteira, a tarefa de *etnografar o branco* (Albert & Ramos 2002) tem sido cada vez mais requerida pelas comunidades indígenas que, concebem a apropriação dos referenciais epistemológicos ocidentais como instrumentais importantes para a defesa e garantia de direitos conquistados no âmbito nacional e internacional via organização e reivindicação indígena (Araújo 2006), principalmente no que se refere às terras indígenas que são constantemente ameaçadas e invadidas por empreendimentos econômicos, na maioria dos casos, perpetrados pelo Estado brasileiro, com a construção de rodovias, de hidrelétricas, de ferrovias, de linhas de transmissão de energia, entre outros que impactam negativamente as terras, causando danos muitas vezes irreversíveis e colocando em cheque a possibilidade de futuro das futuras gerações.

No que tange a histórica relação dos povos indígenas com o Estado brasileiro, sem dúvida a Antropologia ocupa lugar de destaque, tanto no que se refere a mediação com as comunidades indígenas, quanto na colaboração e atuação na garantia do reconhecimento e defesa de direitos indígenas. Entendidos como *tradutores* ou *mediadores*, os antropólogos realizam estudos, elaboram laudos, emitem pareceres e são concebidos pelas comunidades indígenas como potenciais aliados e colaboradores pelas possibilidades de trânsito entre o mundo indígena e não indígena.

Desta feita, na medida em que os próprios indígenas se apropriam dos referenciais teóricos e metodológicos das diversas áreas do conhecimento, têm diante de si, a

²⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>. Acesso em 27 nov. 2013.

possibilidade de realização de releituras dos cânones considerados clássicos e, desta feita, passam a erigir novos olhares a partir do lugar de pertença que fornece as lentes pelas quais são realizadas as leituras de mundo. Portanto, ser indígena e estar na academia, em especial no curso de Antropologia representa a possibilidade de aproximação dos referenciais que orientaram e orientam as elaborações antropológicas e que, em alguma medida, vêm sendo reelaborados. É certo que a discussão em tela carece de maiores aprofundamentos, mas meu esforço está em, a partir do meu lugar de pertença propor reflexões e inquietações sobre o assunto.

Antropologia e novas demandas indígenas

A Antropologia²⁵ começa a se consolidar academicamente no início da segunda metade do século XIX, quando são realizados os estudos pioneiros que se estabelecem como referenciais clássicos da disciplina. Para o antropólogo João Pacheco de Oliveira (2004), os estudos pioneiros, emoldurados no cenário colonial do encontro entre o antropólogo e o nativo, eram marcados pela visão unilateral: o *de fora* que percebe e objetiva o *outro*, classificando e enquadrando o nativo na lógica ocidental eurocêntrica de produção de conhecimento.

É fato que, desde então, muita coisa mudou, o exotismo e o estranhamento que marcavam as primeiras elaborações antropológicas foram aos poucos cedendo espaço às novas metodologias, as técnicas iniciais foram revistas e adaptadas para atender novas finalidades e demandas, o que implica no diálogo com outras disciplinas para elaboração de novos paradigmas que deem conta da pluralidade das novas formas de produção e elaboração cultural. (Pacheco de Oliveira 2004)

A imagem tradicional do antropólogo *malinowiskiano* que convive por longos períodos nas aldeias para a realização do clássico trabalho de campo passou por inúmeras metamorfoses. A presença de antropólogos nas comunidades, assim como, as possibilidades e condições de realização dos trabalhos de campo são resignificadas, reelaboradas e redefinidas a partir das percepções de cada povo. Atualmente são inúmeras as

²⁵ Ver também: Florestan Fernandes (1975), Pina Cabral (2004), Trajano Filho e Ribeiro (2004), Mariza Corrêa (2003, 2013), Francisco M. Salzano (2009).

possibilidades de elaborações colaborativas porque os antropólogos, com raras exceções, são considerados potenciais aliados políticos da causa indígena. Uma vez estabelecida relações de confiança, os profissionais são convidados pelas comunidades para diversas atividades, que nem sempre estão vinculadas diretamente aos interesses de estudo, podendo ser as mais variadas possíveis, indo desde a intervenção e mediação em assuntos específicos da comunidade até o encaminhamento e atuação em assuntos nas diversas esferas de poder e instituições com as quais os povos indígenas mantêm alguma forma de relação e diálogo.

Cada vez mais as comunidades indígenas tomam para si a decisão sobre quem trabalha, realiza pesquisas ou mesmo pode ter acesso às aldeias. A superação da tutela via protagonismo indígena tem gradativamente retirado das mãos da FUNAI a suposta atribuição de emissão de autorizações sobre o ingresso ou não de pessoas e a possibilidade de realização de atividades nas aldeias indígenas, mesmo em meio às resistências e permanências da tutela velada, em muitas situações.

No caso dos antropólogos, entendidos como parceiros de luta, representam a possibilidade de compreensão *de perto* das questões melindrosas com as quais os povos indígenas se deparam e que exigem, por exemplo, a realização de estudos ou laudos antropológicos. Nesse sentido, a partir da releitura da presença dos antropólogos nas aldeias, os trabalhos a serem realizados passam a ser meticulosamente negociados a partir de critérios próprios de cada povo indígena. As pesquisas antropológicas são negociadas, mesmo quando o antropólogo se apresenta com o objetivo de realizar pesquisas vinculadas aos interesses do Estado.

Quando os antropólogos se apresentam vinculados às universidades a relação pode ser outra, podendo significar a possibilidade de realização de alianças diversas e duradouras, mediadas pela possibilidade de realização de outras parcerias, como a mediação no ingresso de indígenas estudantes nos cursos universitários.

Para Pacheco de Oliveira, tanto a entrada quanto a permanência destes profissionais nas comunidades, bem como, a realização dos trabalhos é negociada, os objetivos são ajustados e, em alguns casos, adaptados aos objetivos das comunidades que requerem a participação em todas as etapas da pesquisa, além do *retorno* que pode ser a produção de documentos requisitados pelas comunidades, ou mesmo a participação na intermediação de

questões diversas junto aos órgãos governamentais e/ou não governamentais, principalmente no estabelecimento de diálogos com profissionais de outras áreas, tal como acontece na elaboração dos laudos antropológicos:

“[h]oje, os líderes indígenas já discutem diretamente com os antropólogos as compensações exigidas que podem incluir: atuar em programas de saúde, colaborar nas escolas locais; escrever laudos e relatórios para organismos públicos, assumir responsabilidades na identificação de terras, na elaboração de programas de desenvolvimento, na gestão de conflitos e na preparação de programas de recuperação lingüística, cultural ou documental.” (2004: 19, *sic*)

Nesse sentido, a negociação passou a orientar as relações entre comunidades e antropólogos, que são acionados sempre que necessário principalmente no assessoramento de questões relacionadas à terra, saúde, educação... tais negociações, baseadas em relações de confiança, são definidas a partir de parâmetros específicos elaborados de acordo com o entendimento de cada povo indígena, que cobra resultados, participa ativamente das pesquisas, avalia o que é produzido e como é produzido controlando os resultados, faz críticas e participa da elaboração do trabalho como sujeito ativo do processo. (Pacheco de Oliveira 2004)

De *objeto de estudo* as comunidades indígenas passam a sujeitos na elaboração de conhecimento sobre si mesmas, se apropriando dos referenciais ocidentais e questionando-os para compreender os processos históricos de dominação, subordinação e assimilação, reagindo e reescrevendo as histórias a partir de epistemologias e cosmovisões próprias, desafiando a academia à revisão das posturas historicamente europeizadas, elitizadas e ocidentalizadas.²⁶

O domínio dos conhecimentos *científico-acadêmicos* por meio do acesso às universidades representa também a possibilidade de empoderamento e autonomia nas relações com o entorno regional, para diálogos mais equitativos:

²⁶ Para Luis de Castro Faria “... a antropologia foi um campo de conhecimento estruturado numa época em que as ciências biológicas praticamente constituíam a abordagem hegemônica” (2006: 17) quando a anatomia era considerada ciência de destaque nas academias e nas universidades. A antropologia no Brasil, alicerçada como ciência biológica, preocupa-se com as diferenças entre os grupos humanos, que são explicadas biologicamente, os povos são classificados tomando como base o modelo eurocêntrico de evolução e de civilização forjados a partir dos modelos deterministas raciais, pois “[o] modelo racial servia para explicar as diferenças e hierarquias...” (Schwarcz 1993: 85)

“[a]s demandas dos povos indígenas por ensino superior refletem as contingências da experiência histórica vivida. Buscam, de um lado, através de uma maior sistematização, fortalecer os seus conhecimentos tradicionais, sua história e língua e de outro, o necessário domínio dos assim denominados conhecimentos ditos científicos-acadêmicos considerados necessários para uma melhor inserção no entorno regional e relevantes para o seu projeto de autonomia. (Nascimento, Aguilera Urquiza & Landa 2015: 222)

Destarte, os esforços e discussões dos movimentos indígenas no que se refere à inserção de estudantes indígenas nos cursos de graduação e pós-graduação estão na elaboração de estratégias para romper as estruturas excludentes das Instituições de Ensino Superior, que em grande medida, precisa superar as heranças coloniais que permanecem arraigadas nas relações com povos etnicamente diferenciados. Em muitos casos, violentam os indígenas estudantes via manifestações cotidianas que rechaçam e desconsideram as diversidades, as tradições e as múltiplas formas de produção de conhecimento, historicamente excluídas do espaço universitário. Na UFPA, por exemplo, indígenas estudantes dos cursos da área de saúde, em especial do curso de Medicina, denunciam a intolerância de alguns docentes que não consideram as diferenças étnicas e culturais. São manifestações de preconceito e discriminação que reproduzem as relações de exclusão e colonialismo, que concebem, ainda, a universidade como privilégio de elites brancas.

A violência e o preconceito institucional podem ser manifestos, por exemplo, na não valorização das produções acadêmicas indígenas, ou ainda na atribuição de menor *status* a estas, consideradas menores, inferiores. Luciano e Hoffmann consideram que há pouca valorização das produções indígenas na academia, uma vez que “... já foram produzidas pelo menos 40 dissertações de mestrado e cinco teses de doutorado. No entanto, essas teses e dissertações não foram até hoje publicadas e divulgadas, mesmo sendo as pioneiras no Brasil...” (2010: 07)

Além da pouca valorização dos trabalhos indígenas na academia, o não diálogo com as epistemologias indígenas, pautado, sobretudo no *eurocentrismo*, também se constitui barreira para a acolhida de conhecimentos indígenas diversos nos espaços hegemônicos de poder e saber. Para Anibal Quijano, “[a] elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado.” (2005: 19)

É fato que a maioria das IES não está preparada para lidar com as demandas indígenas, com as diferenças, nem mesmo com as formas diversas de produção de etnoconhecimentos. Apesar da implementação de políticas e programas de acesso e permanência de indígenas estudantes nas universidades, verifica-se que ainda há poucos trabalhos que contemplem as especificidades epistemológicas indígenas. Há que se considerar também a grande diversidade de povos indígenas e a multiplicidade de expressões culturais que representam os mais de 300²⁷ povos indígenas no Brasil hoje, o que torna ainda maior o desafio das instituições de ensino para a superação do *eurocentrismo* que marcou por longa data as produções acadêmicas no Brasil. Quijano define *eurocentrismo* como sendo “...uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo.” (2005: 19)

Para Mignolo, o *eurocentrismo* “... não dá nome a um local geográfico, mas à hegemonia de uma forma de pensar fundamentada no grego e no latim e nas seis línguas européias e imperiais da modernidade; ou seja, modernidade/colonialidade.” (2008: 15)

A estratégia para superação do *eurocentrismo* é indicada por Quijano (2005) e ratificada por Mignolo (2008), quando propõem a *desobediência epistêmica* como alternativa para a superação da colonização técnico-científica que possibilite o *empoderamento* das epistemologias ameríndias e *afrolatinas*, historicamente subalternizadas pela hegemonia científica europeia. A desconstrução necessária também é requerida pelos povos indígenas, intelectuais que integram os movimentos indígenas, conforme problematiza Luciano (2008) quando afirma que é necessária a elaboração de novas metodologias capazes de implementar diálogos interculturais efetivos, tanto na produção quanto na transmissão de conhecimentos, como forma de superação das diversas formas de colonização, dentre estas, o *Colonialismo Interno*, categoria discutida por Roberto

²⁷ Segundo dados do Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população indígena no Brasil é de 817.963 pessoas, vivendo em “áreas urbanas” e “rurais”, o que significa um crescimento significativo com relação ao censo realizado em 1991, quando o total era de 294.131 e de 2000, quando o número de indígenas era de 734.127 no censo. De 1991 a 2010 o número praticamente triplicou, fato que se deve principalmente às mudanças na própria conjuntura legal do Estado brasileiro, fruto das mobilizações e reivindicações dos movimentos indígenas. A Constituição Federal de 1988 reconhece o direito de continuidade das memórias, histórias e identidades indígenas. As informações podem ser acessadas no site do IBGE: <http://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2>. Acesso em 20 de nov. de 2013.

Cardoso de Oliveira, que afirma que as relações entre a Europa e a América Latina foram marcadas pelo binômio *colonialismo* e pelo *colonialismo interno* “... o primeiro próprio do mundo europeu; o segundo, próprio do mundo latino-americano.” (1998: 41)

O *colonialismo interno* retém parte das características das relações coloniais, que implicam em dominação política e exploração econômica do colonizador sobre o colonizado, reproduzindo mecanismos de dominação e exclusão. O antropólogo, nesta perspectiva, “... acaba por ocupar um lugar como profissional disciplina na etnia dominante ...” (Cardoso de Oliveira 1998: 42)

Para Cardoso de Oliveira, o desconforto somente é diluído, ou ainda minimizado, se os antropólogos atuarem como intérpretes e defensores dos povos indígenas, incorporando, desta feita, a dimensão política, tanto em sua prática, comportamento e produção teórica. Cardoso de Oliveira chama atenção para diferença entre o antropólogo europeu e o antropólogo Latino-americano, para o último, cidadania e profissão são “faces de uma mesma moeda”, pois, o antropólogo latino-americano tem em sua especificidade profissional a prática e a dimensão teórica do *Indigenismo*, que esteve presente desde o início da disciplina. No Brasil, o compromisso com a causa indígena marcou a disciplina especialmente a partir dos anos 30 do século passado, constitui importante perspectiva na construção da Antropologia no Brasil, porque considera as particularidades e especificidades das apropriações e elaborações feitas por brasileiros antropólogos. (1998: 43)

A Antropologia no Brasil em especial avançou muito nessa direção, estabelecendo diálogos interculturais que resultaram em várias produções importantes sobre direitos indígenas e políticas indigenistas, como as realizadas por Silvio Coelho dos Santos (1982; 1989), Antonio Carlos de Souza Lima (1995), Souza Lima e Maria Barroso-Hoffmann (2002), João Pacheco de Oliveira (2004), Manuela Carneiro da Cunha (1987; 1992), entre tantos outros, que são referências na *teorização* e *ação* em favor da efetivação de direitos indígenas acionados tanto por indígenas quanto por não indígenas para, entre outras possibilidades, discutir a relação do Estado brasileiro com os povos indígenas, denunciando violações e violências praticadas contra coletividades indígenas.

Para Souza Lima, este movimento de articulação em prol dos direitos indígenas deveria ser ampliado para outras esferas,

“[c]oncentro-me na antropologia produzida no Brasil porque, pela via tanto da crítica quanto da intervenção, ela vem sendo um articulador fundamental nas inovações das políticas e Estado para as populações indígenas. Valeria a pena pensar algo semelhante para as esferas do direito, dos saberes médicos e das ciências voltadas para o meio ambiente.” (2002: 87)

Souza Lima (2002) também destaca as importantes e valorosas contribuições a partir de experiências de antropólogos vinculados ou não aos aparelhos de governo e que têm desenvolvido práticas inovadoras nas relações com as sociedades indígenas. Muitas destas novas elaborações se devem às percepções sobre o papel político e ético dos antropólogos junto aos povos indígenas, a partir de perspectivas plurais e metodologias de pesquisa participativas que anunciam novas formas de produção etnográfica.

Para James Clifford (1998) o modo clássico de fazer Antropologia, baseado na autoridade etnográfica do autor que escreve *sobre* e não *com* vem sendo questionada. Nesse sentido, urge o reconhecimento das lacunas e equívocos cometidos por posturas científicas etnocêntricas para novas possibilidades metodológicas, mais adequadas à multiplicidade e diversidade dos povos como sujeitos de conhecimento.

“...o Ocidente não pode mais se apresentar como o único provedor de conhecimento antropológico sobre o outro, tornou-se necessário imaginar um mundo de etnografia generalizada. Com a expansão da comunicação e da influência intercultural, as pessoas interpretam os outros, e a si mesmas, numa desnorteante diversidade de idiomas.” (1998: 19)

Tornou-se crucial para os povos formar imagens uns dos outros, de maneira que sejam compreensíveis as interconexões das relações de poder e de conhecimento estabelecidas a partir de relações históricas. Para Clifford, a linguagem é atravessada por intenções e sotaques, “... [a]s palavras da escrita etnográfica, portanto, não podem ser pensadas como monológicas, como a legítima declaração sobre, ou a interpretação de uma realidade abstraída e textualizada.” (1998: 44)

A linguagem, nesse sentido é atravessada por subjetividades e o etnógrafo está imerso numa teia de relações intersubjetivas em campos de poder, portanto, não há nenhuma posição neutra em se tratando de posicionamentos discursivos. (Clifford 1998: 45)

A etnografia consiste “... num processo de diálogo em que os interlocutores negociam ativamente uma visão compartilhada de realidade” (Clifford 1998: 45), ou seja, é

uma interpretação do ponto de vista do nativo, então a experiência da pesquisa é sempre “uma negociação em andamento” isto porque, “[a] escrita etnográfica atual está procurando novos meios de representar adequadamente a autoridade dos informantes.” (Clifford 1998: 48)

Para Clifford “os atuais estilos de descrição cultural são historicamente limitados e estão vivendo importantes metamorfoses”, é preciso atenção às *multivocalidades*. O autor prossegue afirmando que a ciência etnográfica não pode ser realizada desconectada de um debate político-epistemológico mais geral sobre a escrita e a representação da alteridade.

“[é] mais do que nunca crucial para os diferentes povos formar imagens complexas e concretas dos outros, assim como das relações de poder e de conhecimento que as conectam: mas nenhum método científico soberano ou instância ética pode garantir a verdade de tais imagens. Elas são elaboradas – a crítica dos modos de representação colonial pelo menos demonstrou bem isso – a partir das relações históricas específicas de dominação e de diálogo.” (Clifford 1998: 18)

Carneiro da Cunha (1992) explica que as sociedades indígenas elaboram, a sua maneira, formas diferentes de compreender as relações históricas com os *brancos* e significam (re-significam) a partir de suas cosmovisões o contato com os não indígenas, reivindicando para si o papel de sujeitos e protagonistas no processo, não como vítimas, como comumente são concebidos. Porque enquanto a Antropologia estava preocupada com as suas formas de entender e conceber o outro não se dava conta de que também era questionada e re-significada por esses *outros*.

Para Carneiro da Cunha, durante muito tempo imperou no Brasil a noção de que os indígenas foram vítimas históricas de um sistema mundial, “... vítimas de uma política e de práticas que lhes eram externas e que os destruíram.” (1992: 17)

Ao que acrescenta,

“[e]ssa visão, além de seu fundamento moral, tinha outro, teórico: é que a história, movida pela metrópole, pelo capital, só teria nexos em seu epicentro. A periferia da capital era também o lixo da história. O resultado paradoxal dessa postura ‘politicamente correta’ foi somar a eliminação física e étnica dos índios sua eliminação como sujeitos históricos.” (1992: 17)

A contraposição dessa visão *eurocentrista* da história, que trata os povos indígenas como periféricos na produção da historiografia oficial é a afirmação de que os povos

indígenas são agentes de suas histórias e não vítimas, pois interferem, participam, decidem a partir de uma consciência histórica, de maneira que cada povo indígena significa o contato e o *homem branco* a partir das cosmologias e histórias indígenas, ou seja, a partir da ação e da vontade indígena no fazer história. (Carneiro da Cunha 1992: 18)

Para Marshall Sahlins “[a] história é ordenada culturalmente de diferentes modos nas diversas sociedades, de acordo com os esquemas de significação das coisas.” (1997: 07) A cultura é modificada historicamente na ação. Tomando a premissa de Sahlins (1997) é possível afirmar não há uma história, mas *histórias*, elaboradas na diversidade e dinamicidade dos povos e culturas. Barth (2000) entende que um evento cultural é vivenciado de formas diferentes pelas pessoas, que produzem diversas formas de relação e interpretação do mesmo. A *etnografia* como *descrição densa* é interpretativa e microscópica. Os antropólogos, por sua vez, não estudam *as aldeias*, e sim, *nas aldeias*. Não é, portanto, uma reconstrução lógica de uma simples realidade, é *interpretação*. (Geertz 2008)

Os atores estão posicionados diferentemente, e, portanto, não há um interlocutor preferencial ou privilegiado que dê conta de todos os aspectos de um mesmo acontecimento ou fato, enquanto a cultura reproduz diferenças sobre as pessoas e não as reduz. A pesquisa nesse sentido é uma interpretação, uma leitura possível, porque as culturas são heterogêneas, permeadas por incertezas, incoerências, espaços possíveis. As pessoas vivem a cultura de maneiras diferentes, por meio da interação, porque as fronteiras são fluídas e fraturadas. (Barth 2000)

Desta feita, não há mais espaço para a *autoridade experiencial inquestionável do autor*, que, na concepção de *autoridade polifônica* proposta por Clifford (1998) é diluída pelas muitas vozes no texto, porque tudo está interconectado. Não é mais a experiência individual relatada no texto que confere veracidade e objetividade: “eu vi”, “eu estive lá”, “posso falar porque estive lá”, a experiência cede lugar à produção *com* e *pelos* os sujeitos. Para Clifford (1998) todas as vozes falam no texto, de forma intersubjetiva, não coercitiva, portanto, não pode mais ser “limpo” (higienizado) para encenar uma autoridade, mas deve apresentar as incoerências e os dilemas inerentes ao trabalho *polifônico*.

Na esteira das mudanças, novas possibilidades de leitura e produção textual estão sendo ensaiadas, resignificando o papel dos povos indígenas nas elaborações, que, imbuídos

do discurso que reivindica o protagonismo e o controle social sobre tudo que lhes diz respeito, especialmente a partir dos marcos constitucionais e das conquistas assinaladas pela Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e pela Declaração Universal dos Direitos dos Povos Indígenas da Organização das Nações Unidas (ONU), requerem participação direta e controle de todas as ações que lhes digam respeito, produzindo, inclusive, novos marcos para a própria Antropologia. Talvez neste aspecto, do protagonismo indígena em novas experiências de produção acadêmica, o trabalho assuma os contornos desafiadores, porque elaborado por uma mulher *Kaingang* em formação antropológica em diálogo com um povo *Tupi*, os *Tembé Tenetehara*.

Kaingang entre os Tembé Tenetehara de Santa Maria do Pará

O povo *Tembé Tenetehara*, que se autodetermina “de Santa Maria do Pará”, vive hoje nas aldeias *Jeju* e *Areal*, localizadas nos limites do município de Santa Maria do Pará, que secciona as duas comunidades. Conforme narram os próprios *Tembé*, o município avançou sobre o território de ocupação tradicional, expulsando-os, ou seja, a cidade chegou até eles. Os *Tembé Tenetehara*²⁸ pertencem ao tronco linguístico *Tupi-Guarani*, e conforme o linguista Max Boudin (1966), a autodenominação *Tenetehara* significa *gente, índio verdadeiro*, enquanto *Timbé* que é sua variante, provavelmente foi designada pelos regionais e significa *nariz chato*. Registros de Wagley e Galvão (1961) indicam que os *Tenetehara* migraram da região do *Pindaré* em direção aos rios *Guamá*, *Gurupi* e *Capim*, por volta de 1850. As aldeias *Tenetehara* se estendiam de Barra do Corda, no rio Mearim, no hoje estado do Maranhão, até os rios *Gurupi*, *Capim* e *Guamá*, na região nordeste do estado do Pará. Por volta da década de 60, a população *Tenetehara* do *Guamá* e *Capim* estava estimada entre 350 e 450 pessoas. Ricardo (1985) indica que entre os séculos XIX e XX, a população *Tembé* e *Guajajara* sofreu decréscimo de mais de dois mil por cento, passando de aproximadamente nove mil indivíduos em 1872, para, em torno de 400 pessoas no final da primeira metade do século XX.

²⁸ De acordo com o linguista Max Boudin, os *Tembé* constituem o ramo ocidental dos *Tenetehara*. Os *Guajajara* são o grupo oriental. Fonte: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/tembe/1021>. Acesso em 28 set. 2014. Para mais informações sobre os *Tenetehara* consultar Gomes (2002).

Dentre as causas da violenta redução populacional estão principalmente o contágio de doenças como a gripe e o sarampo, advindas principalmente do confinamento nos aldeamentos²⁹ e do contato com os não indígenas, realizado por meio dos regatões que percorriam os rios em com vistas a aquisição e troca de mercadorias, conforme assinala Ricardo:

“[n]o século XIX, já no Gurupi, Guamá e Capim, os Tenetehara, então chamados de Tembé, foram submetidos à política de aldeamentos das Diretorias Parciais criadas pelo Regimento de 1845. Nessa ocasião, desde há muito obrigados a diversificar sua economia para produzir artigos de troca em consequência do contato com os regatões...” (1985: 182, *sic*)

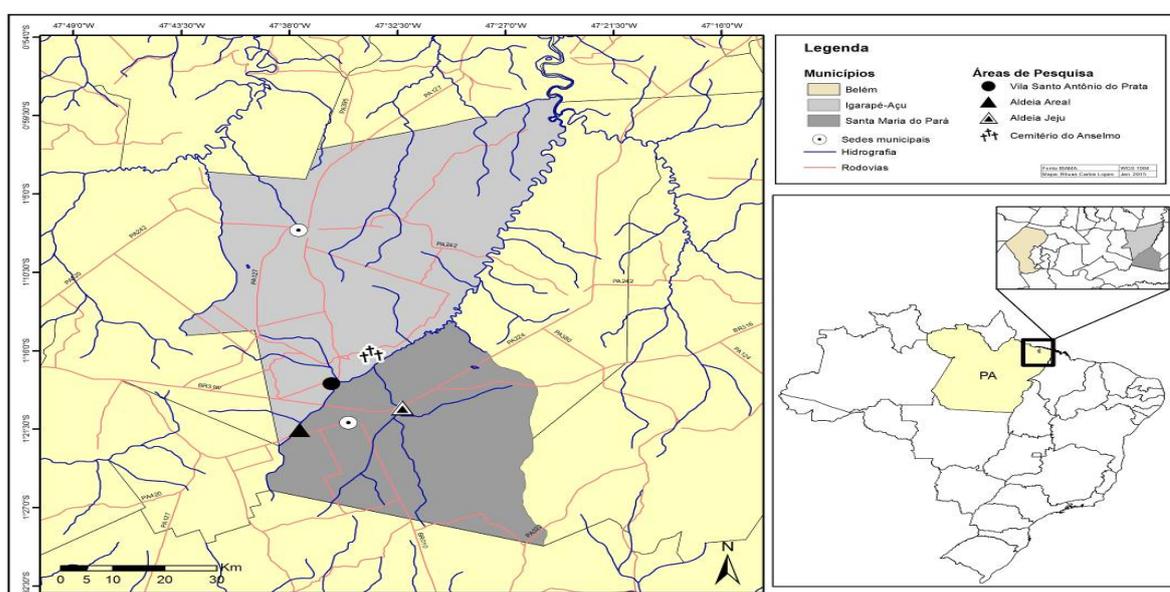
Somente por volta da década de 70 do século XX é que houve a retomada do crescimento demográfico, apesar de lento. Atualmente, os *Tembé Tenetehara* se localizam em aldeias situadas no estado do Pará, enquanto os *Guajajara*, que são o ramo *Tenetehara* oriental, localizados no hoje estado do Maranhão.

Depois de quase meio século de retomada do crescimento demográfico, o que foi possível, sobretudo, pela elaboração de estratégias próprias de resistência, os *Tenetehara*, *Tembé* e *Guajajara* encontram-se hoje entre os povos indígenas do Brasil com maior população, conforme informações do Censo Demográfico de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), somam 24.428 pessoas, das quais, 4.473 vivem fora das terras indígenas. No Pará, atualmente são cinco³⁰ as terras indígenas *Tembé Tenetehara*.

²⁹ A tática de aldear os indígenas distantes de suas terras foi realizada no Brasil desde o período colonial quando, os Jesuítas se ocuparam com a catequização e civilização dos “gentios”. A aldeia era o local de “amansamento” daqueles que eram considerados “selvagens”. Uma vez amansados, passariam a auxiliar na busca dos que eram considerados “brabos” e que, de alguma forma, resistiam ao contato. Os aldeamentos garantiam a ocupação territorial porque liberavam os territórios da presença indígena, além disso, asseguravam mão de obra para os não indígenas e para a própria sustentação do aldeamento. O trabalho de catequese, por sua vez, era a possibilidade de rápida expansão do sistema colonial e se dava pela adoção de interpretes indígenas para o ensino do evangelho, da escrita e da leitura às crianças. A prática da catequese em sistema de aldeamentos pelos missionários é atualizada no século XIX, mantendo alguns dos princípios, como enclausuramento, adoção de interpretes, ensino da escrita e da leitura e trabalhos agrícolas e manuais. (Pacheco de Oliveira & Rocha Freire 2006)

³⁰ Sendo: (1) Reserva *Indígena* do Alto Rio *Guamá* (RIARG), com área oficial de 279.897 hectares e uma população de 1.425 pessoas; (2) Reserva *Indígena Tembé*, localizada no município de Tomé-açu e que possui área de 1.075 hectares, população de 60 pessoas e encontra-se “Regularizada”; (3) Reserva *Indígena Turé-Mariquita* e (4) Reserva *Indígena Turé-Mariquita* II, ambas localizadas no município de Tomé-Açu, a primeira, com área de 146.97 hectares, juridicamente regularizada como “terra tradicionalmente ocupada” e que conta com população de 40 pessoas. A Reserva *Indígena Turé-Mariquita* II possui área de 593.55 hectares enquadrada na modalidade de Reserva *Indígena*, com situação jurídica constando como “Encaminhada” nos registros da Fundação Nacional do Índio; e (5) a Reserva *Indígena Maracaxi*, situada no município de Aurora do Pará, com área de 720 hectares, cuja fase atual do procedimento consta como “Declarada”, onde residem cerca de 50 pessoas. Fonte: <http://ti.socioambiental.org/pt-br/#/pt-br/terras-indigenas/3573>. Acesso em 23 set. 2014.

Distante cerca de 100 quilômetros de Belém, na região Nordeste do estado, a cidade de Santa Maria do Pará é cortada pela BR 316, importante via de conexão com a BR Belém-Brasília, que concentra grande fluxo de veículos e impacta diretamente a população do município, em especial, os indígenas que viram a cidade avançar sobre os lugares de obtenção de alimentos, sobre as áreas de plantio e nos locais considerados sagrados, como os cemitérios, por exemplo, que estão hoje em áreas não acessíveis porque situados em áreas particulares.³¹ Conforme é possível verificar no mapa, o município de Santa Maria do Pará divide as duas aldeias:



Mapa 1: Localização dos Tembê Tenetehara em Santa Maria do Pará
Fonte: Lopes 2015.

A ação dos fazendeiros que ocupam atualmente a área do *cemitério velho* é uma das inúmeras formas de violência enfrentadas historicamente pelos *Tembê Tenetehara*, tanto no que se refere à atuação do Estado brasileiro, quanto na convivência com os não indígenas que, de longa data, invadiram e ocuparam o território tradicional. O *cemitério velho*, por exemplo, vem sendo remexido para retirada de areia pelo fazendeiro que adquiriu a terra. Os buracos feitos por máquinas pesadas estão próximos do cruzeiro central que ainda está no local. O cemitério está hoje numa fazenda próxima à Vila do Dezoito, numa propriedade particular.

³¹ Na sequência do trabalho discuto melhor a relação dos *Tembê Tenetehara* com os locais de enterramento.

Almir Vital da Silva, que é liderança *Tembé* do *Jeju* informa que no período inicial da retomada da luta pelo reconhecimento étnico, fizeram ato simbólico no cemitério, que se encontra hoje coberto por vegetação alta. Ainda assim é possível identificar as sepulturas de crianças e adultos. Estão visíveis e em bom estado de conservação os quatro pilares de madeira de acapu que eram parte do girau de onde eram colocados os corpos para o sepultamento. Nas várias idas ao Prata pudemos constatar o avanço da atividade na área de enterramento. Juntamente com o colega Rhuan Carlos dos Santos Lopes, fizemos o registro fotográfico, elaboramos denúncia e protocolamos junto ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), em Belém, mas ainda não houve encaminhamentos concretos no sentido de coibir a atividade que violenta a memória e a história *Tembé*.³²

Dona Judite chamou atenção diversas vezes sobre os riscos de mexer com os mortos, nas conversas realizadas na sua cozinha, muitas vezes em tom de brincadeira, recomendava que os mortos fossem *deixados quietos*. Exercendo o papel de *Xamã*, pela habilidade que possui de prever acontecimentos, o que é favorecido pela sensibilidade que tem no trato com as pessoas da comunidade ou com as quais mantém alguma relação, Dona Judite deposita grandes expectativas com relação à atuação dos parentes indígenas em formação no auxílio das questões que envolvem as comunidades do *Jeju e do Areal*. Em sendo pessoa da cozinha de Dona Judite, acionando diferentes identidades que me identificam e me aproximam de diferentes espaços e pessoas, estabeleço relações, adentro lugares permitidos, sou chamada ao compromisso de “ajudar a comunidade”, ou seja, estou sujeita às formas de inclusão e exclusão, aos conflitos e tensões próprios das disputas que estão em jogo, tanto na comunidade quanto fora dela.

Nesse sentido, tenho me situado nesse campo multivocal e multifacetado, onde a pluralidade de ideias, os conflitos e as contradições estão em cena, não podendo estar ausentes de minhas elaborações, que, são atravessadas pelo meu pertencimento étnico,

³² Jane foi convidada pelos *Tembé Tenetehara* de Santa Maria do Pará no ano de 2009 para “escrever a história do povo”, uma vez que, as produções sobre os mesmos é escassa. Em resposta à comunidade elaborou projetos que estão em andamento com financiamento do CNPq (Beltrão, 2012, 2013 e 2014). Vinculados às pesquisas, outros trabalhos de mestrado e doutorado estão sendo elaborados e publicados: Beltrão (2012a e 2012b); Beltrão e Fernandes (2014); Beltrão e Lopes (2014); Fernandes, Silva e Beltrão (2011) e Fernandes (2013). Dentre os trabalhos de pesquisa na graduação em andamento e concluídos: Núcleo Colonial Indígena – documentos de Sanderly Gonçalves de Almeida (Ciências Sociais, UFPA); Indígenas em situação de violência de Camille Gouveia Castelo Branco Barata (Ciências Sociais, UFPA); na Pós-Graduação a tese: Alcoolização entre os Povos indígenas: uma proposta de ação de Telma Eliane Garcia (PPGA/UFPA), defendida em 2105.

pelo fato de ser indígena mulher, de pertencer ao pequeno grupo de pós-graduandos indígenas no estado do Pará, por estar vinculada à UFPA e também por ser acadêmica em um dos cursos em que se depositam muitas expectativas com relação à atuação e as possibilidades de contribuição com a causa *Tembé*. Desta feita, as expectativas acabam sendo depositadas naqueles que têm certa experiência acumulada e, por isso, são vistos como importantes colaboradores.

Neste capítulo procurei problematizar a relação dos povos indígenas com a Antropologia, também refleti acerca das contribuições da disciplina nas lutas por reconhecimento de direitos indígenas no Brasil. Procurei mostrar como o protagonismo indígena é importante para as elaborações antropológicas atuais e como a atuação dos antropólogos vem sendo resignificada e negociada pelos povos indígenas.

Contextualizei minha presença entre os *Tembé Tenetehara* de Santa Maria do Pará, as implicações, dificuldades e potencialidades do trabalho. Acredito que a formação, para além de um projeto pessoal é parte de um projeto político maior, pois, concebo minha presença na universidade como resultado de dura e árdua conquista, fruto de lutas que também tive a possibilidade de protagonizar. Por isso, o desafio não é somente fazer um trabalho academicamente aceitável para a conclusão do curso, mas produzir reflexões que possam contribuir coletivamente. No próximo capítulo discuto com mais minúcias estes desafios e minha inserção entre os *Tembé Tenetehara*.

Sem dúvida muitas questões permanecem em aberto, algumas certamente vão me acompanhar durante muito tempo, mas, como os *Tembé* que se reinventam, se refazem e seguem lutando, compreendem que se trata de grande desafio construir a etnografia com pares. Tenho, portanto, o peso da responsabilidade de construir propostas, discussões e elaborações que não se encerram em um trabalho final, mas que são parte de nova etapa em minha vida pessoal, profissional e militante.

Conforme expliquei no início do trabalho, tenho buscado formação interdisciplinar como forma elaborar respostas para os desafios pessoais, profissionais e políticos que enfrento em sendo indígena educadora e militante em direitos indígenas. Minhas vivências e experiências pessoais e profissionais, *intra* e *interculturais*, me conduziram por diferentes caminhos, em alguns casos mediados pela minha condição de “parente” que compartilha as mesmas lutas. Hoje, cursando o doutorado em Antropologia me vejo novamente diante de

novo desafio: elaborar o trabalho de tese com os parentes *Tembé Tenetehara* de Santa Maria do Pará, povo *Tupi* que há cerca de uma década iniciou o processo de retomada da terra de ocupação tradicional e de reafirmação identitária depois de mais de um século de imposição cultural e linguística que os silenciou, principalmente pelas investidas do Estado brasileiro via política educacional escolarizada.



Caminhos percorridos ou propósitos teóricos metodológicos

Dialogando com os parentes: expectativas e possibilidades do trabalho

Quando fui apresentada aos *Tembé Tenetehara* de Santa Maria do Pará, no início de 2013, na condição de *parente indígena* (Luciano 2006), que compartilham lutas e enfrentamentos, integrava o grupo de pesquisadores orientados pela antropóloga, professora e amiga Jane Felipe Beltrão que, desde 2009, desenvolve atividades de trabalhos e orienta pesquisas nas aldeias do *Jeju* e *Areal*, atendendo ao convite das lideranças. Como desafio, construir a tese com base no diálogo, na participação e na colaboração entre pares com a preocupação de atender os requisitos acadêmicos e científicos da tarefa, tendo sempre presente minha trajetória de vida articulada com a pauta da educação escolar indígena e dos direitos indígenas como parte indissociável das elaborações.

No período de 2013 a 2016 estive nas aldeias *Jeju* e *Areal* em diferentes momentos, participei de atividades nas escolas não indígenas onde os *Tembé* estudam, de reuniões relacionadas à pauta de luta das comunidades, acompanhei o cotidiano de algumas famílias em momentos de lazer, como banhos nos igarapés, festas tradicionais, jogos de futebol, caminhadas, festas de aniversário, entre outras. Na aldeia *Jeju*, também chamada pelos não indígenas de *Vila Jeju*, fui acolhida na casa de Dona Judite Vital da Silva, mãe de Almir Vital da Silva que é uma das lideranças *Tembé Tenetehara* mais atuantes nas comunidades, tendo sido presidente por dois mandatos consecutivos da AITESAMPA.

Quando fui apresentada à Dona Judite, fui recebida com um abraço demorado e caloroso, primeiro pelo fato de ser irmã de Edimar Antonio Fernandes, pessoa da cozinha³³ de Dona Judite com quem Almir morou em Belém desde quando foi aprovado no processo seletivo para indígenas e passou a cursar enfermagem na UFPA, em 2010, e com quem também morei durante o período que estive em Belém para cursar as disciplinas do doutorado. A amizade da família de Dona Judite com meu irmão Edimar, que construiu a

³³ Utilizo o termo para referenciar a acolhida na parte da casa que é reservada aos familiares e às pessoas mais próximas da família, *estar na cozinha* significa compartilhar do momento do preparo dos alimentos e das refeições, que são também ocasiões de conversas, diálogos, de maior proximidade e intimidades com as pessoas da casa e as que a frequentam.



dissertação de mestrado³⁴ sobre a associação da aldeia, defendida em 2013, me possibilitou a entrada na comunidade na condição de “irmã de Edimar” e orientanda da professora Jane.

Os *Tembé Tenetehara* que estão hoje nas aldeias *Jeju* e *Areal*, comunidades que pertencem ao município de Santa Maria do Pará, região Nordeste, se identificam como “os de Santa Maria” como forma de diferenciação dos *Tembé* das demais aldeias. O nome também está na associação que representa as duas aldeias e constitui um dos marcadores identitários que remete ao pertencimento étnico e ao lugar onde estão desde meados da segunda metade do século XIX, quando se deslocaram em diáspora da região do *Mearim*, no Maranhão em direção ao Pará, onde estabeleceram aldeias. A hoje Vila Santo Antonio do Prata era uma destas aldeias até a chegada do Freis Capuchinhos Lombardos da Missão do Norte e a instalação do Núcleo Colonial Indígena do Maracanã que os reuniu para fins de catequese e civilização. A ação, em parceria com o governo do Estado à época promoveu a ocupação do território pelos migrantes nordestinos e imigrantes vindos da Europa.

Nas memórias das pessoas da comunidade o fato é lembrado e narrado:

“... com o passar do tempo o governo colonizou, porque chegava gente do Nordeste, cearense, piauiense, e aí eles mandavam, foi colonizando. E até porque hoje, nós sente dificuldade porque essa colonização, e aí cortaram o território e ficou do Santo Antonio até o Goiabal, ficou esse pedacinho de terra aqui hoje, e até hoje nós tamo lutando, porque o governo do estado fez os loteamento, o INCRA deu um documento, digamos assim, como posseiro, e esse posseiro fez a posse já repassou pra outro, e até hoje nós tamo por aqui sofrendo, lutando pra ver se consegue trazer de volta, mas ta um pouco meio complicado, mas a gente espera que um dia a gente possa chegar lá...” (Cacique Miguel)

O núcleo permaneceu de 1898 a 1921, quando o espaço passa a ser interessante para a instalação de um Leprosário. Dona Maria Francisca da Silva, Capitoa da Aldeia *Jeju*, rememorando as histórias que ouviu de sua mãe, tias e tios, narra quando os leprosos foram levados ao Prata pelo governo do Estado, alegando que não havia mais ninguém no lugar. A instalação do *Serviço de Prophylaxia da Lepra no Pará*, no ano de 1921, demandava pela instalação de um leprosário oficial. As buscas por local adequado findaram quando o médico Souza Araújo teve o primeiro contato com as instalações do Prata.

³⁴Intitulada *Luta por direitos: estudo sobre a Associação Indígena Tembé de Santa Maria do Pará (AITESAMPA)* analisa a organização social política do povo em torno da luta pelo reconhecimento étnico e pela demarcação da terra. Mostra como os *Tembé* elaboram estratégias de diálogo com o Estado brasileiro por meio de documentos e projetos a fim de reivindicar direitos historicamente negados. Ver EFernandes (2013).



Assim como os Capuchinhos, Souza Araújo levou em consideração a proximidade e a fácil comunicação com a capital, além da existência de grande área para cultivos, o que favoreceria a instalação do que viria a ser a primeira *Colônia Agrícola de Leprosos do Brasil*. Sobre a presença *Tembé Tenetehara* no lugar, Souza Araújo (1924) se limita a dizer que o Prata havia sido destinado à “catequese dos selvagens”.

O silenciamento sobre a presença *Tembé Tenetehara* se estendeu por quase um século nos documentos oficiais. A análise dos registros do período do Lazarópolis que constam nos arquivos da Unidade de Saúde, que está sob a administração da SESPA na hoje Vila Santo Antonio do Prata (livros de óbitos, registros, fichas individuais dos internos, entre outros) confirma a invisibilização, não há referências dos indígenas no local.

Segundo informa Dona Maria, nenhum *Tembé* foi contaminado pela doença, *graças a Deus não pintou em ninguém*, o que pode ser considerada uma das explicações possíveis para a ausência dos mesmos nos registros referentes ao Prata, ou ainda, podem ter tido a pertença ocultada na identificação racial constante nos portuários, supostamente considerados como *mestiços* ou *pardos*, uma vez que, a integração e a assimilação era o objetivo inicial da constituição do Núcleo Colonial, como forma de absorvê-los entre os regionais e apagar a identidade étnica.³⁵

Submetidos às políticas de colonização no final da segunda metade do século XIX até meados do final da segunda década do século XX, os *Tembé Tenetehara* de Santa Maria do Pará permaneceram *silenciados* na historiografia produzida no Brasil. Parte das políticas de branqueamento delineadas e colocadas em prática no Brasil na segunda metade do século XIX, as políticas integracionistas e assimilacionistas para povos indígenas têm como uma das estratégias, a criação dos núcleos coloniais indígenas sob administração das missões religiosas, tendo o financiamento direto do Estado com o objetivo de colocar em prática o projeto de catequização e civilização para indígenas, conforme discutem Marta Rosa Amoroso (2001 e 2014), Izabel Missagia Mattos (2004), José Maria de Paiva (1982), Carneiro da Cunha (1992), Souza Lima (1995).

As tentativas de apagamento e invisibilização *Tembé Tenetehara* de Santa Maria do Pará ocorreram tanto no âmbito político e administrativo do Estado, quanto na literatura

³⁵ Os prontuários do Prata, ainda, não passaram por rigorosa análise, entretanto, há indicação em algumas fichas de pessoas oriundas do *Jeju* e do *Areal*, o que talvez indique possíveis interações de pessoas indígenas.



histórica a antropológica. Sobre os *Tenetebara* no Maranhão (especialmente sobre os *Guajarara*) e no Pará (sobre os *Tembé*), há considerável produção acadêmica, mas não menciona os *Tembé* de Santa Maria do Pará no período posterior à década de 20 do século passado. A documentação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) a qual tive acesso durante pesquisa no Museu do Índio, no Rio de Janeiro, também refere apenas os *Tembé* de outras terras indígenas no Pará, com destaque para o Alto Rio Guamá e Gurupi.³⁶

Dentre a bibliografia que trata sobre os *Tenetebara* de forma mais abrangente está o trabalho de Max Boudin, linguista que publicou o “Dicionário de Tupi Moderno”, fruto de trabalho de dois anos de “convívio entre os índios do alto e médio rio **Gurupi**” (1966: 07, grifos do autor). O dicionário apresenta o estudo das línguas indígenas faladas naquela região: *Urubu*, *Tembé-Ténêtéhar* [grafia do autor] e *Timbira*, sendo os dois primeiros do tronco *Tupi* e o último do tronco *Jê*.

Outra referência importante é o trabalho de doutoramento de Mércio Pereira Gomes sobre os *Tenetebara*, orientado por Charles Wagley e publicado em 2002,³⁷ que analisa as relações dos *Tenetebara* com a sociedade nacional. Sara Alonso (2000) escreveu sobre as normas e obrigações que orientam a relação *pesquisador e pesquisado* entre os *Tembé* do *Gurupi*, que demandaram da autora o auxílio na escrita da história do grupo, são parcerias, alianças estabelecidas a partir das regras próprias de cada povo no sentido de regular e mediar a relação da comunidade com os antropólogos.

O trabalho clássico de Charles Wagley e Eduardo Galvão (1961) informa que os *Tenetebara* migraram da região do *Pindaré* em direção aos rios *Guamá*, *Gurupi* e *Capim*. Seu Miguel descreve como os *Tembé* se movimentavam pelo território tradicional:

“... algumas famílias foram pro Capim, algumas famílias foram pro rio Guamá, outras subindo no rio Gurupi, que fica na divisão do Pará com o Maranhão ... com o tempo, resolveram seguir ao Pará. Muito antes, na frente deles, veio outro povo, aqui na região de Bragança, na região de Capanema, na região aqui de Belém, e saíram se instalando, na região do Capim, e saíram se instalando e esse povo Tembé aqui que ficou no município de Igarapé-açu, que não existia Santa Maria, e ficaram aqui. Esse povo foram até Belém e o governo da época cedeu essa parte da terra aqui que não tinha ninguém, não tinha branco.”

³⁶ Ver Arnaud (1984/85) e Alonso (2000).

³⁷ Julio Cesar Melatti (2003) publicou resenha sobre o livro. O texto está disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-77012003000100007&script=sci_arttext. Acesso em: 16 abr. 2015.



A diáspora, categoria discutida Stuart Hall (2003), compreende movimentos de migração livre ou forçada, fluxos de povos e culturas. Beltrão e Lopes (2014), referem movimentos de deslocamentos compulsórios dos *Tembé Tenetehara* que provocaram *rupturas traumáticas* pela saída, muitas das vezes forçadas, dos territórios de ocupação tradicional.

As identidades, nesse sentido, são híbridas, reelaboradas, não fechadas, nem homogêneas:

“[a] alternativa não é apegar-se a modelos fechados, unitários e homogêneos de ‘pertencimento cultural’ mas abarcar os processos mais amplos – o jogo da semelhança e da diferença – que estão transformando a cultura no mundo inteiro. Esse é o caminho da ‘diáspora’, que é a trajetória de um povo moderno e de uma cultura moderna.” (Hall 2003: 45)

Os *Tembé* que hoje estão em Santa Maria são também identificados na literatura como “os do Prata”, referência ao nome do rio que atravessa a localidade da Vila do Prata, localizada no município de Igarapé-Açu e que era das antigas aldeias dos *Tembé*, na segunda metade do século XIX. Foi no Prata que os *Tembé* foram reunidos para a implementação das políticas do Estado instituídas por meio de contratos de catequese para civilização firmados com os Freis Capuchinhos Lombardos da Missão do Norte em 1898 e que perdurou até 1921, quando o lugar foi transformado em Colônia de Leprosos em 1922. (Muniz 1913a; 1913b)

No período compreendido entre 1898 a 1921, as crianças³⁸ *Tembé* foram retiradas das famílias e levadas aos internatos masculinos e femininos para “catequização e civilização”, nos termos das orientações políticas e religiosas do Estado e da Igreja à época, conforme indicam os documentos de governo. As narrativas *Tembé Tenetehara* informam as violências sofridas no decorrer deste processo de “civilização” com base na educação escolar religiosa, nos casamentos interétnicos e nos trabalhos braçais dos adultos. Por esta razão, são tomadas como fontes privilegiadas na elaboração do trabalho.

Depois da saída compulsória do Prata, os *Tembé Tenetehara* simplesmente “desaparecem” dos registros históricos e antropológicos, como se tivessem deixado de existir, o que pode ter sido interpretado como o sucesso das políticas de integração

³⁸ Sobre a violação de direitos de crianças indígenas e possibilidades de construção de doutrinas plurais e respeitadas da diversidade ver Oliveira (2014).



empregadas nos anos finais do século XIX e início do XX que previam o desaparecimento étnico pelos casamentos interétnicos promovidos como política do Estado e da Igreja. A estratégia de doação de lotes que fracionou e entregou o território tradicional dos *Tembé* para a constituição de novas famílias mestiças, formadas pela mistura com pessoas trazidas de outras regiões do Brasil para este fim, especialmente do Nordeste.

As marcas dos processos de invisibilização estão na memória dos *Tembé Tenetehara*, esquecidos propositalmente pelo Estado, violentados em sua etnicidade pelos religiosos e rechaçados pelos regionais. Como resultado, mantiveram as identidades em *suspense* por longo tempo, como forma de proteção, para não serem novamente expulsos de suas casas como aconteceu no Prata quando deixaram tudo para trás com a chegada dos leprosos, segundo informam os relatos de Dona Maria Francisca a Capitoa do *Jeju* e Dona Judite, moradora do lugar.

Nesse sentido, o trabalho em tela soma-se aos esforços dos parentes *Tembé* de Santa Maria e seus parceiros na tentativa de construir a própria história por meio das memórias repassadas de geração a geração pelas narrativas que constituem estratégia de resistência e fortalecimento da identidade étnica. Para os *Tembé*, quando o passado é narrado e recontado, o pertencimento é reforçado e afirmado pela repetição que traz à lume as teias de significados culturais e étnicos que caracterizam a construção das identidades. (Geertz 2007)

O fato de estar na casa de Dona Judite me possibilitou o contato com as narrativas, especialmente dos mais velhos e das lideranças das aldeias. Fui apresentada à Dona Maria Francisca, a Capitoa do *Jeju*, por Dona Judite, foi também com sua mediação que fiz meus primeiros contatos com os estudantes e professores das escolas públicas do *Jeju* onde os *Tembé* estudam.

Dona Judite trabalhou na Escola Estadual Francisco Nunes e como moradora do lugar conhece a maioria das pessoas das escolas, professores e estudantes. Hoje aposentada, Dona Judite se ocupa com as tarefas da casa, que não são poucas, cuida de filhos e netos e está sempre informada dos acontecimentos políticos das aldeias e das ações da AITESAMPA. Mesmo estando sempre atarefada, Dona Judite tem sempre tempo para as conversas com as pessoas que a procuram e para quem não economiza aconselhamentos e orientações,



exercendo papel importante de liderança mulher *Tembé Tenetehara* e formando opinião mesmo sem sair de casa, pois como ela mesma afirma, *a casa não pode ficar só*.³⁹

Ser recebida na casa de Dona Judite e ter a mediação de Almir em muitas das conversas realizadas com as pessoas da comunidade foi muito importante para a concretização dos objetivos propostos para o trabalho, especialmente porque três das quatro filhas de Dona Judite trabalham na Escola Municipal Odojober de Souza Botelho, Zenaide Vital da Silva, (a Nasa) é professora da educação infantil, Núbia Vital da Silva e Nágila Vital da Silva são serventes e ocupam cargos de liderança na AITESAMPA.

Como Dona Judite, as filhas são conhecedoras dos problemas que ocorrem no cotidiano das escolas e têm participação ativa nas atividades da associação, seja na cozinha, na elaboração de documentos e ainda na mediação que fazem com os representantes de entidades como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), FUNAI e SESAI entre outros que têm a casa de Dona Judite como referência no *Jeju*.

Dona Judite é amiga de infância da Capitoa do *Jeju*, Dona Maria Francisca, todas as vezes que estive com Dona Maria fui acompanhada por Dona Judite que sempre participa ativamente das conversas, auxiliando a Capitoa nas respostas e mediando os diálogos. Apresentada como parente *Kaingang*, minha relação com os interlocutores e as interlocutoras foi de alguma forma facilitada e mediada pela condição de também ser indígena, mas nem por isso foi menos tensa, porque atravessada pelos marcadores identitários diversos, na interface de ser mulher, indígena *Kaingang* e *Jê* entre os *Tupi*, especialmente na condição de pesquisadora vinculada à uma instituição federal, fato que gera determinadas expectativas pelas possibilidades de contribuições em algumas demandas, especialmente relacionadas à minha formação como educadora.

A presença de pesquisadores não indígenas nas aldeias não é algo novo. De longa data as comunidades recebem nas aldeias pessoas ligadas às instituições de ensino superior para a realização de pesquisas. O que pode parecer um tanto novo são as negociações, condições de participação e intervenção destes pesquisadores na comunidade, nas escolas,

³⁹ A casa de Dona Judite fica bem próxima à rodovia que concentra grande fluxo de veículos e pessoas que transitam a pé na comunidade, fato que preocupa Dona Judite pela facilidade de acesso ao seu quintal, que não é cercado. Dona Judite sempre me mantém informada sobre os acontecimentos do *Jeju* e relata sua preocupação com segurança, não raras vezes, algumas pessoas são pegas realizando furtos nas casas da vila, situação que a deixa preocupada e justifica suas poucas saídas. Como as pessoas sempre vão até ela, mantém-se informada de todos os acontecimentos do lugar.



nas associações, bem como, no diálogo com os não indígenas. As formas de permanência, colaboração e participação das pessoas que se propõe a realizar pesquisas nas aldeias são dialogadas e negociadas tendo como base os critérios específicos de cada povo e a realidade das comunidades, que, na sua maioria, “cobram” o retorno, que em muitos casos pode ser o trabalho final, mas também atividades ligadas à formação dos pesquisadores e possibilidades de colaboração, conforme discuto no primeiro capítulo.

A presença de pesquisadores indígenas nas aldeias talvez seja mais recente, foi ampliada pelas políticas de inclusão no Ensino Superior elaboradas pelas Instituições de Ensino Superior, antes mesmo da aprovação da Lei nº 12.711/2012, a chamada Lei de Cotas⁴⁰ já desenvolviam ações afirmativas para indígenas, quilombolas e negros. Como acontece com os não indígenas, os trabalhos realizados por estudantes indígenas, também, são negociados com as comunidades. As discussões sobre as formas de participação e intervenção dos acadêmicos indígenas, seja nas suas próprias comunidades onde realizam os trabalhos de pesquisa, seja em outras comunidades indígenas vêm sendo discutidas e analisadas por indígenas acadêmicos de diferentes etnias e em diferentes regiões do Brasil, tanto na produção das dissertações e teses, quanto na publicação de artigos científicos e participação em eventos nacionais e internacionais. É fato que os trabalhos que refletem sobre as relações entre indígenas pesquisadores e comunidades indígenas ainda são poucos, mas há número significativo de trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses produzidas por indígenas que não são divulgadas devidamente.

A iniciativa de publicação da série do Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (CINEP) intitulada *Saberes Indígenas*, organizada por Luciano, Oliveira e Hoffman (2010, 2012)⁴¹ publicou textos produzidos por acadêmicos indígenas em seus trabalhos de pós-graduação, alguns pioneiros no Brasil, mas que, segundo os organizadores, não têm tido visibilidade nas revistas conceituadas do país, nem maiores incentivos para publicação e divulgação.

⁴⁰ Antes da aprovação da Lei de Cotas, em 2012, diversas Instituições de Ensino Superior desenvolviam ações objetivando a inclusão de indígenas, negros e quilombolas. Não é meu objetivo discutir as implicações ocasionadas com a regulamentação da lei, mas, registrar iniciativas como a da UFPA, que em 2009 aprovou a reserva de duas vagas para indígenas e quilombolas em todos os cursos e *campi* da instituição, política que se estendeu posteriormente à UFOPA, em Santarém e à UNIFESSPA, em Marabá. Há também que se considerar que, em alguma medida, a Lei de Cotas ocasionou inclusive alguns retrocessos em casos específicos pela interpretação restritiva da mesma.

⁴¹ No livro lançado em 2010, publiquei uma versão resumida do primeiro capítulo da minha dissertação intitulado *Povo Kyikatêjê: saga de resistência e luta*. Ver RFernandes (2010).



A publicação de textos de autores indígenas tem como objetivo dar visibilidade à produção indígena e despertar o interesse de editoras e instituições parceiras pela continuidade das publicações, chamando a atenção para a necessidade de inclusão das elaborações indígenas nos circuitos científicos nacionais e internacionais, além mostrar a importância da circulação destes materiais entre nas comunidades e organizações indígenas para a reflexão sobre os processos de formação e produção de conhecimentos.

As produções antropológicas de maneira geral têm servido como subsídios na elaboração de políticas públicas; os trabalhos de autores indígenas têm também o objetivo de influenciar a elaboração de políticas específicas, mas, com o diferencial de serem produções protagonizadas por sujeitos indígenas, a partir do olhar e da escuta de quem fala *de dentro* das problemáticas enfrentadas cotidianamente, especialmente relacionadas à proteção dos territórios, às demandas por saúde e educação diferenciada e exercício do protagonismo indígena.

Nesse sentido os trabalhos produzidos por indígenas acadêmicos possuem algumas características em comum, como o fato de serem elaborações que se pretendem coletivas, atravessadas pelas epistemologias nativas; mesmo escritos a duas mãos, os textos procuram dar visibilidade aos conhecimentos tradicionais, quase sempre repassados pelas pessoas mais velhas das aldeias, em diálogo com os conhecimentos ocidentais requeridos pela academia, o que nem sempre é tarefa fácil.

As produções indígenas têm muito presentes os marcadores étnicos, quase sempre discutidos na apresentação, quando são apresentadas as trajetórias individuais e coletivas, com recortes específicos, mas veiculados às lutas e enfrentamentos dos povos indígenas em contextos locais e globais, conforme se verifica nos trabalhos de Almiros Martins Machado (2015), Tônico Benites (2014), Gersem dos Santos Luciano (2011), Edimar Antonio Fernandes (2013), Rosani de Fatima Fernandes (2010), só para citar alguns.

Nesta mesma direção, tenho como objetivo contribuir para maior visibilidade da produção acadêmica indígena, esforço que empreendo desde antes do meu ingresso no mestrado, mas que se intensificou com a produção de artigos e publicações que refletem os enfrentamentos no campo da educação escolar indígena e dos direitos humanos. (R.Fernandes 2007, 2010, 2014)



Na minha dissertação de mestrado (R.Fernandes 2010) discuti as possibilidades de elaborações com base no diálogo com os interlocutores de comunidades indígenas que não são necessariamente as nossas, mas com as quais mantemos relações, seja de parentesco, de reciprocidade e obrigação ritual ou mesmo de cooperação política. Na elaboração do trabalho de tese tenho como principal ferramenta o diálogo com os *Tembé Tenetehara* de Santa Maria do Pará, com quem mantenho contato desde 2013, quando conheci as aldeias *Jeju* e *Areal*.

Desde então, tive a possibilidade de participar de diversas atividades juntamente com os colegas do Grupo de Pesquisa *Cidade, Aldeia & Patrimônio*. Em março de 2014, acompanhamos a realização da VI Assembleia da AITESAMPA que discutiu os rumos políticos da organização da luta pela reconquista da terra, assim como as demandas e encaminhamentos sobre a necessidade de atendimento de saúde específico pela SESAI e por educação escolar diferenciada, pauta apresentada por inúmeras vezes à SEDUC. Na ocasião foi eleita a nova diretoria para um mandato de dois anos consecutivos.

A assembleia da associação é um dos momentos políticos mais importantes das aldeias, porque reúne não só os membros das comunidades, mas os representantes de diversas instituições com as quais dialogam. Nos discursos são apresentadas as demandas e as reivindicações para melhoria das condições de saúde, moradia, produção de alimentos, entre outras que são parte da pauta de luta *Tembé*. O tripé terra, saúde e educação constitui a base do movimento por direitos das aldeias *Jeju* e *Areal*, organizado e conduzido pela associação e pelas lideranças tradicionais e políticas⁴² que sempre chamam atenção para a importância da retomada da terra para a conquista dos demais direitos.

É importante destacar que no caso dos indígenas que realizam pesquisas com seus pares, é sempre requerido o engajamento e o comprometimento com as questões sociais, políticas e culturais dos grupos, organizações e comunidades com os quais dialogam, não

⁴² Luciano (2006) diferencia *lideranças tradicionais* e *lideranças políticas*: a primeira diz respeito aos líderes tradicionais, aqueles que historicamente, antes mesmo da constituição das lideranças políticas têm a função de organizar, articular e representar as aldeias diante de outros povos, pois operam segundo os ditames da tradição, são os caciques, tuxauas. As lideranças políticas, por sua vez, foram constituídas a partir das organizações indígenas não tradicionais, como as associações, por exemplo, são lideranças políticas aquelas pessoas que dominam os códigos da sociedade não indígena e por esta razão, estão habilitados para o diálogo, podem ser dirigentes políticos, técnicos indígenas que exercem funções específicas nas organizações indígenas não tradicionais, requisitos como capacidade de diálogo com o mundo não indígena, formação escolar, domínio da língua portuguesa e capacidade de articulação dos conhecimentos são algumas das características das chamadas lideranças políticas.



havendo, portanto dissociação entre a postura política e militante do autor que é parte das elaborações e das atividades realizadas, porque a pesquisa é condicionada social e historicamente, não sendo, em hipótese alguma, neutra ou descompromissada. (Minayo 2010)

Há preocupações consideradas centrais e que atravessam as discussões e elaborações indígenas. Luciano (2006) chama atenção para a efetividade da *cidadania diferenciada* ou ainda, *dupla cidadania*, categorias que não inferiorizam, nem relegam ao cidadão indígena um papel inferior ou menor, trata-se da ampliação da noção de cidadania, pois,

“... significa que os povos indígenas, além do usufruto dos direitos universais do cidadão brasileiro ou planetário, possuem também o usufruto de direitos específicos relativos à sua cultura, às tradições, aos valores, aos conhecimentos e aos ritos. O reconhecimento constitucional do Brasil como país pluriétnico representa grande avanço se considerarmos a histórica exclusão da diferença étnica, mas não é o suficiente pois o exercício da multiculturalidade e da cidadania diferenciada deve estar nas ações práticas da sociedade brasileira.” (Luciano 2006: 89)

A escrita do trabalho pressupõe a compreensão e apreensão das categorias específicas, relacionadas à pauta das organizações indígenas no sentido da construção do *bem viver*, considerando as dinâmicas culturais e o protagonismo como conceitos centrais para as construções teóricas. Na tessitura dos itinerários de luta, o protagonismo é um dos fundamentos. Por isso, requerido pelos povos em todas as instâncias de participação na sociedade não indígena, conforme indica Maria Regina Celestino de Almeida: “[e]m nossos dias, os povos indígenas estão, cada vez mais, conquistando novos espaços políticos, sociais e acadêmicos. Entre essas conquistas inclui-se um novo lugar na história do Brasil.” (2013: 23)

A discussão sobre o *protagonismo indígena* tomou corpo a partir de década de 70 com o fortalecimento e a ampliação da atuação do movimento indígena nacional que passou a reivindicar o reconhecimento da autonomia e da autodeterminação como condição indissociável da continuidade das identidades e memórias históricas. A autonomia, a autodeterminação e o protagonismo indígena sempre fizeram parte da realidade dos povos indígenas no Brasil, desde muito antes da chegada dos portugueses e da instalação do Estado brasileiro, mas historicamente foram violentados e desconsiderados pelas políticas



coloniais que não respeitam os indígenas enquanto sujeitos e agentes da história. A luta pela autonomia é a luta pela emancipação social e econômica indígena, estratégia de superação da exploração perpetrada por séculos, pela escravização, pela imposição de costumes, línguas e culturas estranhas e pelas tentativas de subalternização e inferiorização indígena. (Luciano 2006)

O reconhecimento da autonomia e da autodeterminação *Tembé Tenetehara* representa a possibilidade de superação dos quadros históricos de dominação e sujeição a que foram submetidos pelo Estado e pelos religiosos. A escrita da história requerida dos parceiros indígenas e não indígenas que realizam trabalhos nas aldeias *Jeju* e *Areal* é parte da pauta de luta deste povo, porque está imbricada no processo e projeto de autodeterminação, nos termos em que argumenta Luciano:

“... autodeterminação indígena implica respeito aos direitos indígenas: o desenvolvimento de suas culturas, línguas, medicinas e o reconhecimento dos seus territórios como espaço étnico. Significa também que o Estado deve respeitar e reconhecer as autoridades indígenas e as suas diversas formas de organização e representação política em todos os níveis de poder. O que os povos indígenas brasileiros propõem é o fortalecimento das suas comunidades como entidades socioculturais autônomas, o que acarreta necessariamente a representação e a participação política dos cidadãos indígenas no governo do Estado.” (2006: 94)

Os *Tembé Tenetehara* entendem que a retomada dos **fios da história** enquanto povo etnicamente diferenciado pode ser realizada por meio das memórias que é base das elaborações e reivindicações no exercício da autonomia e da autodeterminação, assim como expresso nos documentos produzidos pelas lideranças tradicionais e políticas das aldeias *Jeju* e *Areal*.

Mas, a efetividade plena da autonomia e da autodeterminação *Tembé Tenetehara* passa necessariamente pela retomada do território de ocupação tradicional entregue aos não indígenas pelo Estado brasileiro via políticas integracionistas e assimilacionistas. Os territórios são a base das memórias históricas, condição indissociável da vida indígena, onde estão assentadas as crenças, os costumes, a tradição, os bens e os conhecimentos que embasam a etnicidade indígena, assim como discute Luciano (2006).

Enquanto a terra...



“... é também um fator fundamental de resistência dos povos indígenas. É o tema que unifica, articula e mobiliza todos, as aldeias, os povos e as organizações indígenas em torno de uma bandeira de luta comum que é a defesa de seus territórios... Foi a luta pela terra que possibilitou o surgimento do movimento pan-indígena no Brasil na década de 70, unindo e articulando povos distintos, muitos dos quais eram inimigos nas antigas guerras intertribais.” (Luciano 2006: 101)

No caso dos *Tembé Tenetehara* de Santa Maria do Pará, que vivem entre os não indígenas, porque a cidade chegou até eles e não têm terra demarcada, o trabalho protagonizado por parentes indígenas assume relevância política estratégica pela possibilidade de compreensão das categorias nativas e pelo compartilhar de experiências de vida e enfrentamentos comuns.⁴³

A cooperação para a escrita das histórias é facilitada pelo diálogo estabelecido entre pares, o que amplia as possibilidades de compreensão, interpretação e análise,⁴⁴ afinal a pesquisa social não está separada da subjetividade do pesquisador (Turner 1987), e requer a habilidade de *olhar*, *ouvir* e *escrever* como etapas importantes da pesquisa empírica, numa relação dialógica entre iguais, de troca de ideias, de interação e de interlocução. (Cardoso de Oliveira 2006)

Tendo como premissa a etnografia polifônica (Clifford 1998), os diálogos e as interpretações que compõe a escrita da tese são caracterizados pelas multivocalidades, pelos interlocutores e interlocutoras na condição de sujeitos do trabalho,

“[i]sso me parece importante porque com o crescente reconhecimento da pluralidade de vozes que compõem a cena de investigação etnográfica, essas vozes têm de ser distinguidas e jamais caladas pelo tom imperial e muitas vezes autoritário de um autor esquivo,

⁴³ Ser professor pesquisador é uma das características da atuação de educadoras e educadores indígenas (Hernaiz 2009). Desde 1995 tenho realizado trabalhos de pesquisa junto aos mais velhos das comunidades onde morei. A experiência de educadora-pesquisadora no trabalho de elaboração de materiais didáticos para atendimento das demandas das escolas onde trabalhei fornecem elementos importantes para o diálogo com as pessoas mais velhas das aldeias *Jeju* e *Areal*, as conversas não eram entre pesquisador e pesquisado, mas consistiam na troca de experiências entre pares, pessoas que compartilham os mesmos desafios e enfrentamentos.

⁴⁴ Considerando as contribuições de Roberto DaMatta (1987) quando discute o trabalho de campo na Antropologia Social é possível afirmar que a proximidade de vivências pode se tornar uma armadilha e que na Antropologia há a necessidade de estranhamento do familiar, de relativizar e tornar exótico conhecido quando os grupos sociais, as pessoas, as categorias são parte do universo diário do pesquisador. DaMatta chama atenção para o cuidado que o antropólogo deve ter com relação ao emprego mecânico das categorias e conceitos familiares, o que significa, em muitos casos recair no senso comum pela reprodução do que é tido como próximo, íntimo. DaMatta argumenta que não se faz Antropologia quando se aplicam as regras da própria cultura nas situações familiares, a Antropologia enquanto ciência requer distanciamento para a devida problematização e interpretação.



escondido no interior dessa primeira pessoa do plural. No meu entendimento, a chamada antropologia polifônica - na qual teoricamente se oferece espaço para as vozes de todos os atores do cenário etnográfico - remete, sobretudo, para a responsabilidade específica da voz do antropólogo, autor do discurso próprio da disciplina, que não pode ficar obscurecido ou substituído pelas transcrições das falas dos entrevistados.” (Cardoso de Oliveira 2006: 30)

Para Cecília Minayo (2010), a compreensão da realidade tem como principal função retratar as experiências vivenciadas, por isso a importância da percepção dos termos e categorias próprias que compõe os discursos dos sujeitos. Dialogar com respeito e entre iguais requer a sensibilidade para o *ouvir* mais do que o *falar*. Também pressupõe a atenção e a percepção dos momentos e lugares mais adequados para as conversas, que são sempre diálogos construtivos de troca de conhecimentos.

Os diálogos mais intensos se deram com as mulheres *Tembé* e, na maioria das vezes, sem a presença do gravador. Muitas conversas foram reveladas em confiança, por isso, mantenho o sigilo das identidades das pessoas que relatam situações de violência, para as quais uso nomes fictícios. Algumas foram realizadas em locais mais reservados, nas cozinhas durante o preparo dos alimentos, outras nas idas e voltas dos igarapés, em momentos de lazer que compartilhem com algumas famílias das comunidades. Os fios que compõem a tese foram se ajuntando nos registros da escuta atenta, de quem é observadora e, ao mesmo tempo, observada, modificando e sendo modificada na interação, numa relação dialógica e plural de troca de vivências e experiências de vida.

Os *Tembé Tenetehara* de Santa Maria do Pará e as produções acadêmicas

No Pará, os *Tembé* estão divididos em três grupos, o do *Turiwara*, localizados na região do rio Acará-Miri, no município de Tomé Açu, os *Tembé* do Alto Rio *Guamá* e os do *Gurupi* que estão localizados na Reserva Indígena do Alto Rio *Guamá* (RIARG), na região nordeste, entre o rio *Guamá* e a margem esquerda do rio *Gurupi*, nos limites do Pará com o estado do Maranhão, abrangendo os municípios de Nova Esperança do Piriá, Santa Luzia do Pará, Ourém e Paragominas.

Em 1999, quando decidiram pela retomada da identidade étnica e do território de ocupação tradicional, os *Tembé* de Santa Maria do Pará se organizaram em associação e iniciaram uma série de diálogos com parentes de outras aldeias *Tembé*, pessoas e



representantes de instituições parceiras com o objetivo de escrever a própria história. A iniciativa teve como objetivo dar visibilidade à luta, mas, sobretudo preencher as lacunas históricas que produziram apagamentos étnicos, conforme indicam os registros das atas de constituição da AITESAMPA e os documentos elaborados no período.

A literatura antropológica, histórica e linguística sobre os *Tembé Tenetehara* não menciona os de Santa Maria do Pará. Nos textos de referência como Jorge Hurley (1931), Raimundo Lopes (1934), Charles Wagley e Eduardo Galvão (1961), Max Boudin (1978), Expedito Arnaud (1981), Sara Alonso (1996, 1999 e 2000), Mércio Pereira Gomes (2012) não há registros sobre os que estão em Santa Maria do Pará. Este quadro de invisibilidade na literatura somente começa a mudar a partir das mobilizações das comunidades na busca de parcerias para a escrita da história e no acesso de pessoas das aldeias às instituições de ensino superior, demanda que é amplamente requerida pelos povos indígenas nas diferentes regiões do Brasil.

O ingresso nas instituições de ensino superior é algo recente entre os *Tembé Tenetehara* de Santa Maria. O primeiro a concluir um curso de graduação foi Alex Batista da Silva, em 2010, que se formou em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), em 2010. O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Alex analisou os problemas relacionados à educação escolar não indígena na comunidade do *Jeju* e o direito à oferta de educação escolar indígena específica e diferenciada. (Silva 2010)

A partir de 2010, com a implementação das políticas afirmativas na UFPA, a entrada de pessoas da comunidade na universidade foi ampliada para outros cursos, como Enfermagem, Odontologia e Direito, que são considerados estratégicos pelas possibilidades de atuação e melhoria da qualidade de vida nas aldeias. A primeira dissertação de mestrado sobre os *Tembé Tenetehara* de Santa Maria foi defendida por Edimar Antonio Fernandes, no PPGD, na UFPA, em 2013, intitulada “*Luta por direitos: estudo sobre a Associação Indígena Tembé Tenetehara de Santa Maria do Pará*” e trata sobre a organização do povo na saga em busca do reconhecimento étnico e pela demarcação da terra.

A relação de Edimar com as comunidades do *Jeju* e *Areal* vai além da construção de tese, pois foi acolhido como parceiro das lutas e tem acompanhado as lideranças em diversos momentos. Quando o cacique do *Areal*, Seu Miguel Carvalho da Silva faleceu em outubro de 2015, num acidente de motocicleta na cidade de Santa Maria, Edimar auxiliou



Almir desde a entrada do corpo no Instituto Médico Legal (IML) em Belém, até seu sepultamento na aldeia *Areal*. A identificação e o comprometimento com as comunidades, no caso dos indígenas pesquisadores vão muito além da defesa de tese ou dissertação, são laços que, na sua maioria, permanecem pela identificação e compromisso com a causa.

Da mesma forma, mesmo não estando morando entre os *Kyikatêjê*, tenho auxiliado as lideranças das novas aldeias constituídas em diversas demandas que me são apresentadas, especialmente relacionadas à educação escolar nas comunidades. Recentemente fui procurada por alguns estudantes do Curso de Licenciatura Intercultural da UEPA para orientações acerca dos trabalhos de conclusão de curso, mesmo sem estar vinculada à instituição, nem ter sido convidada pela coordenadora para ministrar disciplinas no curso específico, os parentes reconhecem a importância do parecer de uma pesquisadora e educadora indígena sobre os trabalhos. Minha dissertação sobre educação escolar *Kyikatêjê* também serviu de referência para professores e acadêmicos indígenas, cumprindo o papel político para o qual me propus quando ingressei no mestrado em Direito pelo PPGD/UFPA.

É nesse sentido que concebo o trabalho, como construção dialogada para auxiliar às lideranças das aldeias *Jeju* e *Areal* na luta por direitos. A tese soma-se às elaborações que vêm sendo construídas pelos integrantes do Grupo de Pesquisa *Cidade, Aldeia & Patrimônio*, sob a orientação e coordenação da professora Jane Felipe Beltrão para atender à solicitação das lideranças das comunidades.

A produção acadêmica sobre os *Tembé Tenetehara* de Santa Maria do Pará ainda é parca, mas o quadro vem sendo gradativamente modificado, principalmente a partir da inserção dos mesmos na universidade e pela realização de parcerias com colaboradores, a exemplo da realizada com a professora Jane que é referência nas discussões acerca da questão indígena na UFPA, tendo inclusive publicados diversos livros e artigos sobre o assunto, com diferentes etnias e autores indígenas no Pará e em parceria com indígenas de outras regiões do país.

No sentido de atender a demanda *Tembé*, atualmente há alguns projetos de pesquisa de graduação, mestrado e doutorado coordenados, orientados e co-orientados pela professora Jane que investigam temáticas relacionadas às solicitações das comunidades. Em 2015, Telma Garcia defendeu a tese orientada pela professora Jane no PPGA intitulada



*Prazer e padecer: a alcoolização entre os Tembé Tenetehara de Santa Maria do Pará.*⁴⁵ Está em fase de elaboração a tese de Rhuan Carlos dos Santos Lopes: *Tempos, espaços e cultura material no Prata: arqueologia Tembé/Tenetehara*, orientada pela professora Denise P. Schaan também trata sobre os Tembé de Santa Maria.

As elaborações também estão sendo publicadas em forma de artigos em diferentes revistas científicas nacionais e internacionais, o que possibilita maior visibilidade à luta deste povo. As elaborações de Beltrão (2012a, 2012b e 2012c) mostram como a história dos Tembé Tenetehara de Santa Maria do Pará foi colocada *em suspenso*, em face ao *etnocídio cordial* promovido pelo Estado e pela igreja na segunda metade século XIX, bem como, as formas de resistência por meio das narrativas e o processo de reafirmação étnica iniciado em 2003 com a criação da AITESAMPA.

Beltrão e Lopes (2014) analisam os impactos gerados sobre a população Tembé/Tenetehara, ocasionados pelas ações do Estado e pela supressão do território étnico do grupo. Por meio da análise estatística das informações contidas nos documentos do período do Leprosário do Prata, os autores refletem sobre as consequências do projeto homogeneizador do Estado, materializado nos casamentos interétnicos que tinham como objetivo a ocultação de marcadores étnicos, inclusive nos registros oficiais.

Como parte das elaborações da tese, Lopes publicou em 2015, artigo intitulado *Os Tembé/Tenetehara de Santa Maria do Pará: entre representações e diálogos antropológicos* onde problematiza o papel político dos arqueólogos e antropólogos nos processos de reivindicação de direitos pelos povos indígenas, especialmente relacionados à luta pela terra. Lopes dedica atenção especial às contribuições da Arqueologia Indígena nestes processos e as percepções dos Tembé Tenetehara sobre a presença e atuação de pesquisadores nas comunidades.

A dissertação de mestrado de Mariah Torres Aleixo, defendida em 2015 no PPGD/UFGA, intitulada *Indígenas e quilombolas em situação de violência: rompendo fronteiras em busca de direitos*,⁴⁶ discute as estratégias de enfrentamento elaboradas por mulheres indígenas e quilombolas em situação de violência. Na mesma direção, o artigo de Camille Gouveia Castelo Branco Barata e Jane Felipe Beltrão (2014) fazem revisão

⁴⁵ Ver Garcia (2015).

⁴⁶ Ver Aleixo (2015).



bibliográfica problematizando a percepção dos povos indígenas nas construções de gênero. As autoras analisam como se dá a construção corporeidade entre as mulheres *Tembé Tenetehara* a partir dos diálogos com as protagonistas. Outros trabalhos estão em fase de elaboração e constituem importante contribuição para a construção da *etnohistória Tembé Tenetehara*.

Construindo a Etnohistória *Tembé Tenetehara*

Genericamente denominados *índios*, os povos indígenas foram colocados à margem dos registros oficiais como sujeitos da história, invisibilizados propositalmente, relegados a papéis inferiores, como “meros objetos” da ação dos colonizadores. Para Freitas (2004) a historiografia é marcada por lacunas e silêncios, esquecimentos que não se deram ao acaso, mas como parte de projetos de apagamentos culturais meticulosamente planejados e colocados em prática. Eremites de Oliveira (2012) chama atenção para a necessidade de descolonização do campo da história e de outras ciências sociais como estratégia de superação das bases eurocêntricas da historiografia evolucionista que tem na Europa seu epicentro e que desconsidera os povos indígenas como protagonistas.

Para Eremites de Oliveira a *historiografia colonialista* nega a agência indígena, excluindo-os como sujeitos e protagonistas da história:

“[a] este tipo de situação, penso que seria mais apropriado chamar de historiografia colonialista, pois este encobrimento tem a ver com múltiplas estratégias de deliberadamente ignorar e omitir o fato de os indígenas serem atores sociais plenos. E mais, que são sujeitos e protagonistas da história deste continente desde muitos milênios antes dos invasores europeus cruzarem o Atlântico em suas caravelas. No caso do Brasil, excluí-los de qualquer período da história, sobremaneira desde os tempos da América Portuguesa até os dias de hoje, seja do ponto de vista econômico, social, cultural ou político, é simplesmente negar sua existência. Quando isso ocorre por parte de historiadores que se opõem à chamada historiografia tradicional, ou mesmo memorialista, administrativa ou oficial como muitos a percebem, a contradição parece ser ainda maior.” (2012: 187)



A *Etnohistória*⁴⁷ é entendida como possível resposta às lacunas historiográficas que produziram apagamentos, trata-se de perspectiva metodológica interdisciplinar apropriada para o estudo da história dos povos indígenas e comunidades tradicionais:

“[n]este sentido, entendo que a etnohistória não deve ser reduzida à noção de uma história anacrônica, exótica, e essencialista dos povos indígenas, tampouco percebida como uma proposta restrita aos povos indígenas outrora estudados quase que exclusivamente por etnólogos. Deve ser compreendida para muito mais além, inclusive como uma perspectiva metodológica interdisciplinar – ou disciplina híbrida como alguns a defendem – que tem por objetivo estudar a história e a cultura de povos e comunidades tradicionais, como os indígenas, quilombolas, ribeirinhos etc.” (Eremites de Oliveira 2012: 191)

Os *vazios historiográficos* suprimiram as diversidades, negaram as línguas e o protagonismo indígena, tanto no Brasil, quanto nas Américas. A presença indígena na história do Brasil nem sempre foi alvo da atenção dos historiadores, negligenciados na chamada historiografia oficial, os povos indígenas foram, e continuam sendo, protagonistas, sujeitos que desempenharam importantes papéis na formação das sociedades coloniais e pós-coloniais (Almeida 2010). Não cabe a vitimização porque os povos indígenas sempre reagiram, resistiram ou ainda, estabeleceram alianças com os não indígenas exercendo protagonismo nas diversas situações de contato interétnico.

Nas últimas décadas têm sido empreendido esforços no sentido de preencher tais lacunas: historiadores, antropólogos, arqueólogos, indígenas acadêmicos e pesquisadores, entre outros, têm investido individual e coletivamente em pesquisas que priorizam a escuta das vozes silenciadas propositalmente ao longo do que se convencionou chamar de História do Brasil, procurando dar visibilidade aos processos históricos vivenciados pelos diferentes povos que já estavam aqui muito antes da invasão portuguesa. Entendidos como sujeito históricos ativos, aos poucos, os trabalhos de historiadores e antropólogos desconstruem as compreensões simplistas e equivocadas sobre os povos indígenas e trazem à tona as complexas relações por eles estabelecidas e vivenciadas. (Almeida, 2010)

É nesta esteira que se encontra o propósito deste trabalho, que parte do pressuposto da escrita protagonizada por sujeitos que fazem histórias, no plural, porque diversos, sempre tiveram voz! A questão é que não foram ouvidos. Mesmo em meio às muitas formas de

⁴⁷ O surgimento do termo o *Ethnohistory* remonta a primeira metade do século XX nos Estados Unidos. Franz Boas entendia que a Antropologia deveria ser “uma ciência histórica”, compreender o ser humano na perspectiva comportamental, biológica, temporal e espacial, por essa razão a Antropologia naquele país aborda os chamados quatro campos, social e cultural, física, linguística e biológica. (Eremites de Oliveira 2012)



silenciamento produzidas e impostas, os povos indígenas sempre resistiram, elaboraram estratégias de sobrevivência, mesmo que aos olhos dos colonizadores parecesse submissão ou ainda, subversão.

Almeida (2010) propõe uma revisão historiográfica, que reconheça *o lugar* dos povos indígenas como sujeitos que desempenharam diferentes papéis na construção da *História do Brasil*, mas esta revisão somente será possível via desmontagem das interpretações equivocadas que basearam a escrita linear e verticalizada da história no Brasil, superando definitivamente a dicotomia que marcou (e marca) as elaborações historiográficas: aliados/inimigos, selvagem/civilizado, manso/brabo, entre outras que hierarquizam, classificam, tomando sempre como central os objetivos e concepções dos colonizadores, portanto eurocêntricas. Somente superando a visão simplista e considerando de fato a complexidade, diversidade e multiplicidade das relações engendradas nos processos de contato interétnico é que se poderão reescrever novos capítulos na Etnohistória indígena no Brasil e nas Américas.

A superação das armadilhas do caminho somente será possível se tomada a distância devida das idealizações do passado, como indica Pacheco de Oliveira (1999b), e à luz de uma *Antropologia Histórica*, que não pode ser construída se não a partir dos próprios sujeitos e de suas histórias de vida, das vozes historicamente silenciadas e oprimidas. Nesse sentido, entendo que a etnografia deve ser polifônica “... não resulta da aplicação mecânica de um questionário” nem está baseada na relação pesquisador *versus* pesquisado ou informante, mas, requer um esforço interpretativo, assim como a experiência narrativa em contextos plurais e diversos, de maneira que, a historicidade dos sujeitos possa ser valorizada, trabalhada e revisitada, considerando as múltiplas fontes, as histórias orais e as histórias de vida de indivíduos e coletividades. (Pacheco de Oliveira 1999b)

Para Freitas (2004) a história do Brasil é *um vazio cheio de índios*, pois, pouco se sabe dos indígenas do passado e muito menos dos indígenas do presente. Os índios continuam sendo *ilustres desconhecidos* aos não indígenas que pouco ou nada sabem sobre as sociedades indígenas. Urge a superação da visão simplificada de *dominação/submissão*, em que os povos indígenas, supostamente aculturados, assimilados são destituídos de agência. Considera-se que os “... processos históricos e estruturas culturais influenciam-se



mutuamente e ambos são importantes para uma compreensão mais ampla sobre os homens, suas culturas, histórias e sociedades.” (Almeida 2010: 22)

A etnografia compromissada politicamente com os sujeitos que fazem histórias considera os indígenas como pessoas providas de agência, porque interferem, decidem, definem os rumos das suas vidas, de suas histórias individuais e enquanto coletividades, não sendo, portanto, meros espectadores ou vítimas da ação dos colonizadores,

“[a]o invés de vítimas passivas de imposições culturais que só lhes trazem prejuízos, os índios passam a ser vistos como agentes ativos desses processos. Incorporam elementos da cultura ocidental, dando a eles significados próprios e utilizando-os para a obtenção de possíveis ganhos nas novas situações em que vivem.” (Almeida 2010: 22)

Por outro lado, a *etnografia polifônica*, multivocal e participativa lança mão de novos olhares sobre os documentos, porque situados em contextos políticos, econômicos, em tramas de poder que atribuem lugares e posições na historiografia oficial, determinando quem tem voz e silenciando quem não deve falar. Para Jacques Le Goff (2013) a interpretação dos documentos pelos historiadores é elemento chave nas construções históricas.

Com relação à etnografia dos documentos, parto das elaborações de Le Goff (2013) quando afirma que são produtos das sociedades que os fabricaram. As peças documentais, oficializadas como tais, são premeditadas, planejadas e elaboradas a partir do olhar e dos propósitos daqueles que os produziram, dos que detém o poder de enunciação. Portanto, o uso científico dos documentos pressupõe a tomada de consciência histórica acerca do lugar de onde se enuncia na condição de subalternizado ou dominante. (Spivak 2010)

Para análise proposta é importante a compreensão da categoria “memória coletiva” de Michael Pollak que discute os fatos sociais não como “coisas”, mas parte da reflexão de como os fatos sociais “se tornam coisas”, como se estabilizam e se solidificam: “[a]plicada à memória coletiva, essa abordagem irá se interessar portanto pelos processos e atores que intervém no trabalho de constituição e de formalização das memórias.” (1989: 04)

A discussão sobre o “lugar da memória” na etnografia é central e as contribuições de Le Goff são importantes porque entendem memória “... como propriedade de conservar certas informações e remete-nos, em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas,



graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas.” (2013: 387)

A memória coletiva por sua vez, é *instrumento de poder*, deve servir para a libertação e não para a servidão dos homens. Assim, *documento*, entendido como *produto da sociedade que o fabricou* deve ser questionado e desmontado pelo pesquisador, que têm na crítica a possibilidade de leitura e posicionamento diante dos fatos históricos privilegiados na historiografia oficial. *Documento*, numa concepção ampla, não contempla somente os registros escritos, mas a memória de todos os homens e mulheres, porque a história “... não se cristaliza exclusivamente sobre os grandes homens”, mas na memória históricas de pessoas diversas. (Le Goff 2013)

Nesse sentido, privilegiam-se as histórias, as memórias, outrora excluídas, marginalizadas, esquecidas, por isso, categorizadas como *memórias subterrâneas* em oposição à chamada *memória oficial*:

“[a]o privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância das memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à ‘memória oficial’, no caso a memória nacional. Num primeiro momento, essa abordagem faz da empatia com os grupos dominados estudados uma regra metodológica e reabilita a periferia e a marginalidade.” (Pollak 1989: 04)

A *memória oficial* acentua o caráter opressor e uniformizador da *memória nacional*, enquanto as memórias subterrâneas seguem sua subversão no silêncio e nos momentos de tensão, de disputa, quando afloram e são exacerbadas, ou seja, a “memória entra em disputa,” em conflito. (Pollak 1989)

Quando os silêncios são rompidos e os tabus da memória oficial caem por terra, vêm à tona, ressurgem num certo sentido, as lembranças do passado que permanecem vivas nas memórias subterrâneas. No caso dos *Tembé Tenetehara*, silenciados pela historiografia oficial, as memórias permaneceram vivas, sendo repassadas pela oralidade de geração em geração pelas narrativas, baseadas nas histórias de vida compartilhadas e transmitidas pelo grupo.

Quando os *Tembé Tenetehara* de Santa Maria do Pará decidem pelo rompimento do silenciamento étnico a que foram submetidos e se reafirmam enquanto povo indígena,



passam a contestar a memória oficial que se preocupou em apagá-los da história de Santa Maria, da região Nordeste do Pará, onde vivem desde muito tempo:

“[o] longo silêncio sobre o passado, longe de conduzir ao esquecimento, é a resistência que uma sociedade civil impotente opõe ao excesso de discursos oficiais. Ao mesmo tempo ela transmite cuidadosamente as lembranças dissidentes nas redes familiares e de amizades, esperando a hora da verdade e a redistribuição de cartas políticas e ideológicas.” (Pollak 1989: 05)

As contribuições de Pollak, mesmo não se referindo especificamente aos povos indígenas são importantes para a discussão em tela, porque trata a memória como parte da identidade de um grupo. Para o autor, a memória, ao definir o que é comum a um grupo e os elementos que os diferenciam de outros, acaba por fundamentar e reforçar o sentimento de pertença do próprio grupo, estabelecendo as fronteiras socioculturais.

Pollak (1989) e Halbwachs (1990) concordam que a memória reforça a coesão social, não pela coerção, mas pela afetividade, ou *adesão afetiva* compartilhada pelo grupo, ou ainda, como *comunidade afetiva*, numa permanente interação entre “o vivido e o aprendido, o vivido e o transmitido.” (Pollak 1989: 09)

A memória é então “... operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar ...” mantém a coesão interna do grupo e defende as fronteiras, nisso inclui-se o território, pois, o que está em jogo é o sentido de identidade do grupo. (Pollak 1989: 09)

Para Le Goff “[a] memória coletiva e a sua forma científica, a história, aplicam-se a dois tipos de materiais: os *documentos* e os *monumentos*” (2013: 485). Os documentos são, portanto, produtos da sociedade que o fabricou:

“[o] documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa.” (2013: 545)

Para o autor, o que sobrevive são as escolhas realizadas pelas forças que operam no desenvolvimento temporal, os monumentos são “heranças do passado”, enquanto os documentos são “escolhas do historiador”. Para Le Goff, a própria noção de documento deve ser repensada:



“[a] intervenção do historiador que escolhe o documento, extraíndo-o do conjunto dos dados do passado, preferindo-o a outros, atribuindo-lhe um valor de testemunho que, pelo menos em parte, depende da sua própria posição na sociedade da sua época e da sua organização mental, insere-se numa situação que é ainda menos ‘neutra’ do que a sua intervenção. O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias.” (2013: 496 - 497)

Para Le Goff, todo documento é uma montagem, uma roupagem, nesse sentido é preciso “... começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos”. (2013: 497)

Ao analisar os documentos do período de instalação do núcleo colonial indígena e os registros do período do leprosário é possível inferir que foram produzidos apagamentos étnicos por meio da manipulação de dados e informações contidas principalmente nos prontuários e fichas de acompanhamento das pessoas que estiveram no leprosário que procuraram a invisibilização da identidade *Tembé Tenetehara* pelos marcadores genéricos com o objetivo de homogeneizá-los.

Nestas condições de produção dos documentos e dos monumentos estão os silêncios, os não ditos, os invisibilizados. Por isso é importante a percepção dos “silêncios” da historiografia, marcada por muitas ausências e lacunas:

“[f]alar dos silêncios da historiografia tradicional não basta; penso que é preciso ir mais longe: questionar a documentação histórica sobre as lacunas, interrogar-se sobre os esquecimentos, os hiatos, os espaços em branco da história. Devemos fazer o inventário dos arquivos do silêncio e fazer a história a partir dos documentos e da ausência de documentos.” (Le Goff, 2013: 107)

Com relação às imagens que compõem a tese, entendo que fazem parte do conjunto de representações e fornecem informações importantes para “o conhecimento da vida cotidiana”, como afirma Miriam Moreira Leite. (2001: 52)

A fotografia é fruto de uma escolha, e a leitura de imagens, longe de ser considerada neutra e despreocupada, deve estar atenta aos contextos de produção, devendo ser



remetida às circunstâncias e condições em que foram elaboradas para a compreensão adequada da mensagem a ser transmitida.

“[c]onvém ainda distinguir, na leitura da fotografia, o que ela reproduz do grupo retratado, o que silencia desse grupo e os indícios que permitem ao observador perceber e sentir outros níveis de realidade: sentimentos, padrões de comportamento, normas sociais, conformismo, rebeldia.” (Leite 2001: 76)

Não obstante, a leitura das imagens no contexto colonizador imposto aos *Tembé Tenetehara* não pode descuidar dos arranjos, encenações e representações dos religiosos e do Estado sobre o que se almejava transmitir. Da mesma forma, a atenção às marcas da resistência presentes nas fotografias são importantes registros da história e das relações estabelecidas a partir da agência indígena nestes contextos.

Para Almeida (2010) é preciso superar a ideia falaciosa de que os indígenas são vítimas da história e passivos nos processos de imposição cultural, mas devem ser considerados “agentes ativos” das situações de contato e das relações estabelecidas, é nesse caminho que sigo...

Memória e identidade étnica

A temática da identidade étnica é amplamente discutida na academia e pode ser definida como construção social, cultural, e histórica, é, portanto, construção coletiva, e envolve a noção de grupo, particularmente a de “grupo social”. (Cardoso de Oliveira 1976: 05)

Para o antropólogo, a noção de identidade é *bidimensional*, porque é *pessoal* (individual) e *social* (coletiva), estão interconectadas como dimensões de um mesmo fenômeno, que está situado em dois diferentes níveis de realização, o *individual* e o *coletivo*. No nível coletivo é onde a identidade individual “se edifica e se realiza”. (Cardoso de Oliveira 1976: 04)

Mas uma não descarta a outra, porque uma é o reflexo da outra. Nas relações interétnicas, as identidades são acionadas a partir da oposição e contraste, por isso “identidade contrastiva”. Cardoso de Oliveira prossegue:



“[q]uando uma pessoa ou um grupo se afirmam como tais, o fazem como meio de diferenciação em relação a alguma pessoa ou grupo com que se defrontam. É uma identidade que surge por oposição. Ela não se afirma isoladamente. No caso da identidade étnica ela se afirma ‘negando’ a outra identidade ‘etnocentricamente’ por ela visualizada.” (1976: 05)

Cardoso de Oliveira (1976) considera, assim como Barth (2000), que o partilhar de uma cultura comum é de central importância na conceituação de “grupo étnico”. A ênfase nos aspectos culturais, caracterização de “grupo étnico” formulada por Barth (2000) possibilita a desconstrução de estereótipos com relação à identidade étnica, dentre os quais, a ideia de que somente se mantêm em situações de isolamento. Para Barth, os grupos étnicos se definem em fronteiras, ou seja, de contato com o “outro”. José Maurício Arruti explica que na Antropologia, os grupos étnicos são definidos em situações de fronteiras, na construção de relações de oposição e classificação, como “unidades sociais que emergem de mecanismos sociais de diferenciação estrutural entre grupos em interação”. (2006: 50)

Para Hall (2003) “... a identidade é irrevogavelmente uma questão histórica” não tem uma origem, mas diversas e, longe de constituir uma continuidade linear, é marcada por rupturas, muitas das vezes, abruptas e violentas:

“[a]s identidades formadas no interior da matriz dos significados coloniais foram construídas de tal forma a barrar e rejeitar o engajamento com as histórias reais de nossa sociedade ou de suas ‘rotas’ culturais. Os enormes esforços empreendidos, através dos anos, não apenas por estudiosos da academia, mas pelos próprios praticantes da cultura, de juntar ao presente essas ‘rotas’ fragmentárias, freqüentemente ilegais, e reconstruir suas genealogias não-ditas, constituem a preparação do terreno histórico de que precisamos para conferir sentido à matriz interpretativa e às auto-imagens de nossa cultura, para tornar o invisível visível.” (Hall 2003: 41, *sic*)

No caso específico dos *Tembé Tenetehara* é possível afirmar que mantiveram e mantêm as identidades étnicas em situações de permanente e intenso contato com a sociedade não indígena. Considera-se que a manutenção das identidades não está condicionada ao isolamento social, cultural ou geográfico, porque em situação de isolamento, “o grupo tribal não tem necessidade de qualquer designação específica.” (Barth 2000)

Nesta esteira, Hall nos ajuda a compreender como as identidades estão se pluralizando e diversificando,



“[a]s identidades concebidas como estabelecidas e estáveis, estão naufragando nos rochedos de uma diferenciação que prolifera. Por todo o globo, os processos das chamadas migrações livres e forçadas estão mudando de composição, diversificando as culturas e pluralizando as identidades culturais...” (2003: 43)

As contribuições de Barth (2000) e Cardoso de Oliveira (1976; 2006; 2006a) são importantes para a desconstrução de ideias cristalizadas e equivocadas sobre identidade, especialmente quando se trata de povos indígenas. As imagens que remetem ao indígena brasileiro *de verdade*, estão quase sempre associadas aos estereótipos de *índio puro*, isolado, atrelando identidade aos marcadores estáticos que supostamente são abandonados no contato com os não indígenas.

Dentre as formas inadequadas de classificação, estão as comparações entre determinados grupos, os considerados índios *verdadeiros* e os supostamente *menos verdadeiros*. Tais concepções remetem sempre ao índio do período colonial, evocando nos discursos a ideia de *perda de identidade* daqueles que estão vivendo nas cidades, ou mesmo com relação aqueles que mantêm contatos mais próximos com os não indígenas.

A busca de um *atestado de pureza* está baseada na concepção naturalizada de cultura de que fala Pacheco de Oliveira, que forma “um complexo ideológico de difícil desmontagem”, cujas representações remetem sempre a ideia de que índio é morador das selvas, portanto, *selvagem, primitivo*:

“[a] representação cotidiana sobre o índio, como já dissemos em outras ocasiões, é a de um indivíduo morador da selva, detentor de tecnologias mais rudimentares e de instituições mais primitivas, pouco distanciado portanto da natureza. É justamente essa representação que informa as manifestações literárias e artísticas, a ideologia sertanista, o estatuto legal, a política indigenista e ainda conforma os mecanismos oficiais de proteção e assistência.” (1999b: 115)

A polarização entre culturas consideradas *autênticas* e aquelas tidas como *não autênticas* tem como base a ideia de suposto *primitivismo*, ou seja, quanto mais primitivo, menos *aculturado* e, por consequência, mais autêntico. Para Pacheco de Oliveira a ideia de aculturação deve ser amplamente criticada porque homogeneiza povos com situações de contato muito diversas e não tem qualquer “valor operativo e analítico.” (Pacheco de Oliveira 1999b: 116)



Aqueles grupos chamados *emergentes* sofrem o preconceito por, supostamente, não manterem características que os aproximariam do ideal de índio que está arraigado no imaginário nacional, mais próximo do puro, sem terem sido “contaminados” com as coisas do mundo não indígena. Classificados como *aculturados*, *integrados* ou ainda *misturados*, são nominados *caboclos*, *bugres* ou ainda *mestiços*, categorias classificatórias que têm como objetivo ordenar os povos indígenas numa escala de assimilação ou pureza que em nada contribuem para os debates.

Dependendo da região do Brasil, o tratamento destinado aos índios considerados “civilizados” tem em sua composição histórica a ideia de negação de direitos, principalmente no que se refere aos territórios indígenas, isto porque, uma vez considerados integrados a sociedade nacional não há justificativa para reservá-los, podendo ser ocupados indiscriminadamente.

Pacheco de Oliveira propõe um elemento novo à concepção de Barth (2000). Para o antropólogo brasileiro os processos identitários devem ser estudados em contextos precisos e compreendidos como **ato político**. A noção de *territorialização* como processo de reorganização social é chave para o entendimento dos contextos intersocietários nos quais se constituem os grupos étnicos e implica em:

“i) a criação de uma nova unidade sociocultural mediante o estabelecimento de uma identidade étnica diferenciadora; ii) a constituição de mecanismos políticos especializados; iii) a redefinição do controle social sobre os recursos ambientais; iv) a reelaboração da cultura e da relação com o passado.” (2004: 22)

As elaborações de Pacheco de Oliveira (1998; 1999a) auxiliam na compreensão dos processos identitários. Refletem sobre os processos históricos e sociais elaborados por povos indígenas que, como os *Tembé Tenetehara* de Santa Maria do Pará fizeram o *caminho da volta*. Empregada em contextos do nordeste brasileiro, a categoria é válida para a análise do processo de *etnogênese* na Amazônia, conforme demonstra Beltrão (2015a) quando auxilia na escrita da história dos povos indígenas dos rios *Tapajós* e *Arapuins* que também buscam apoio e parceiros para o registro das histórias que ficaram *em suspenso* durante muito tempo:

“[a]pesar da importância adquirida pela História, nem todos possuem a possibilidade de contar, escrever, fazer ouvir e registrar seu patrimônio maior. Sobretudo porque os grupos dominantes na sociedade tentam a todo custo impedir que as versões da História daqueles



que não estão no poder venham à tona e se espalhem pelas margens dos rios. É o caso dos povos indígenas, que sabem contar sua História, mas que, por força do contexto adverso, foram silenciadas.” (2015a: 11)

Denominados também *ressurgidos* e resistentes, os povos em processo de *etnogênese* reclamam as identidades étnicas colocadas *em suspenso* porque foram violentamente silenciados pela sociedade brasileira. Organizados, procuram retomar e restabelecer os territórios que abrangem “... tanto a emergência de novas identidades como a reinvenção de etnias já reconhecidas.” (Pacheco de Oliveira 2004: 21)

Para Almeida, muitos povos deixaram de existir como etnias, mas estão ressurgindo e requerendo direitos, principalmente associados à terra coletiva:

“[d]o século XIX aos nossos dias, inúmeros povos indígenas deixaram de existir como etnias diferenciadas. Porém, muitos deles estão ressurgindo hoje mediante processos de etnogênese pelos quais reafirmam suas identidades indígenas e reivindicam direitos, sobretudo à terra coletiva...” (2013: 36)

Miguel Alberto Bartolomé define *etnogênese* como categoria utilizada para designar “... diferentes processos sociais protagonizados pelos grupos étnicos”. Tem sido apropriada pela Antropologia para descrever a história das coletividades humanas, dos chamados *grupos étnicos* que se percebem e são percebidos de formas distintas, por possuírem patrimônio linguístico, social ou cultural, “... para dar conta do processo histórico de configuração de coletividades étnicas como resultado de migrações, invasões, conquistas, fissões ou fusões.” (2006: 39)

O chamado processo de *etnogênese* não é novidade, nem tampouco estranho à região Amazônica, onde grupos étnicos tiveram atacadas suas identidades, subsumidas ao *caboclisto*, cujo significado histórico remete a termos pejorativos, como sinônimo de falta de cultura no sentido de instrução e conhecimento. Refere principalmente os apagamentos identitários produzidos pela política da miscigenação que legitimou a *mistura* como produção da invisibilização dos sujeitos e grupos étnicos diferenciados pela negação e supressão das identidades. (Vaz Filho 2010)

Não é minha pretensão realizar maiores aprofundamentos sobre a temática, mas para compreensão em termos conceituais é possível afirmar que,



“[o] termo etnogênese tem sido usado para designar diferentes processos sociais protagonizados pelos grupos étnicos. De modo geral, a antropologia recorreu ao conceito para descrever o desenvolvimento, ao longo da história, das coletividades humanas que nomeamos grupos étnicos, na medida em que se percebem e são percebidas como formações distintas de outros agrupamentos por possuírem um patrimônio lingüístico, social ou cultural que consideram ou é considerado exclusivo, ou seja, o conceito foi cunhado para dar conta do processo histórico de configuração de coletividades étnicas como resultado de migrações, invasões, conquistas, fissões ou fusões.” (Bartolomé 2006: 39, *sic*)

Na Amazônia, assim como na região Nordeste do Brasil, grande parte destes grupos não fala mais as línguas nativas (Vaz Filho 2010). Por esta razão são apontados pelos regionais como *descaracterizados*, e em alguns casos denominados *falsos índios* por não apresentarem alguns dos marcadores identitários considerados próprios dos grupos indígenas tidos como *verdadeiros*.

Na região Sudeste do Pará, Luiza de Nazaré Mastop-Lima (2015) mostra como os servidores da FUNAI referem os *Aikewara*,⁴⁸ grupo *Tupi* da aldeia *Sororó* que pertence ao município de Marabá, São Domingos do Araguaia e São Geraldo do Araguaia, quando comparados aos *Xikrin* ou aos *Kayapó*. Caracterizados como “fraquinhos”, supostamente por estarem em situação de contato com os não indígenas há mais tempo e terem se apropriado de elementos ocidentais em seu cotidiano. Por outro lado, os *Xikrin* e os *Kayapó*, pela condição de suposto isolamento com relação à sociedade não indígena são os considerados “mais puros”, pois por terem se apropriado menos dos elementos ocidentais. A classificação, deveras preconceituosa e excludente em nada contribui para os debates.

Alguns povos indígenas do Baixo Tapajós que, supostamente teriam sido assimilados e integrados à sociedade nacional, encontram-se em processos de reafirmação e fortalecimento identitário: são os *Tupinambá*, *Tapajó*, *Tupaiu*, *Arapium*, *Borari*, *Cara Preta*, *Maytapu* e *Munduruku* entre outros, que vivem no entorno de Santarém, caracterizada por ser uma das regiões mais antigas da colonização na Amazônia, mas, na sua maioria, foram excluídos dos registros oficiais.

⁴⁸ Atualmente os *Aikewara* estão em cinco aldeias, a aldeia *Sororó* que é a mais antiga, e nas aldeias novas, sendo *Itahy*, *Awussehe*, aldeia *Ipirahy* e aldeia *Tukapehy*.



No caso dos *Tembé Tenetehara* de Santa Maria, não são mencionados nos registros históricos para além das ações dos Missionários Capuchinhos⁴⁹ e do governo do Pará na década de 20 do século passado, quando se encerram as atividades de catequização dos indígenas no local que foi uma das aldeias deste povo, o Prata, de onde foram expulsos para abrigar uma prisão e, um ano depois, um leprosário.

É parte do compromisso acadêmico político e situado trazer à tona às vozes dos povos que foram historicamente calados pelas políticas hegemônicas de integração e assimilação, que lhes negou o protagonismo, assim como discute Beltrão:

“[d]aí decorre a importância de estudá-las, pois, caladas à força, elas ressurgem bravamente por meio de interlocutores que requerem direitos olvidados no passado e, pouco entendidos no contexto brasileiro. É preciso demonstrar, cabalmente, que os povos indígenas não são inventados, a não ser pelo fato de estarem deixando o lado oculto da história, que estava “em suspenso.” (2013a: 08)

Para Pacheco de Oliveira, não é possível conhecer uma cultura se não for a partir dos seus próprios termos. Parâmetros exteriores e arbitrários não servem para defini-las, muito menos para classificá-las, porque as culturas são diversas e marcadas por interações e mudanças,

“[é] preciso entender que as manifestações simbólicas dos índios atuais estarão marcadas comumente por diferentes tradições culturais. Para serem legítimos componentes de uma cultura, costumes e crenças não precisam ser exclusivos daquela sociedade, frequentemente sendo compartilhados com outras populações (indígenas ou não). Tais elementos culturais também não são necessariamente antigos ou ancestrais, constituindo-se em fato corriqueiro a adaptação de pautas culturais ao mundo moderno globalizado.” (1999b: 117)

Nesse sentido, o conceito de cultura, amplamente discutido na Antropologia, tem papel relevante nas formulações acerca da construção da categoria identidade étnica e deve ser problematizada a partir de uma concepção histórica e processual,

“[a] ideia de que os grupos indígenas e suas culturas, longe de estarem congelados, transformam-se através da dinâmica de suas relações sociais, em processos históricos que não necessariamente os conduzem ao desaparecimento, permite repensar a trajetória histórica de inúmeros povos que, por muito tempo foram considerados misturados e extintos.” (Almeida 2010: 23)

⁴⁹ A obra *Candidus Sierro da Ordem dos Capuchinhos: um missionário indiano* (Adelhelm 1915) escrito em Alemão, trás importantes contribuições para a história dos Capuchinhos no nordeste paraense. O material será aprofundado em publicações futuras.



Quando discuto a temática identidade cultural com educadores, sempre peço que olhem para suas próprias culturas e indiquem as mudanças ocorridas em duas, três décadas, questiono se são as mesmas, se utilizam os mesmos utensílios domésticos, roupas, sapatos, ou se alimentam e trabalham da mesma forma. A resposta é não! Mas, quando se trata de povos indígenas as exigências pela manutenção de culturas, ditas *originais* está sempre presente.

No caso dos povos indígenas, a mudança cultural é tratada como *perda de cultura*, porque os critérios estão baseados em imagens fixas e descontextualizadas. Ora, ninguém deixa de ser brasileiro porque passou a morar na Europa, ou passa ser estadunidense porque vestiu roupas ou sapatos produzidos nos Estados Unidos. Muito menos alguém se torna inglês porque aprendeu a falar a língua inglesa.

Mas, com relação aos povos indígenas, o fato de estarem nas cidades ou utilizando objetos que não são originalmente das próprias culturas serve como marco para classificações preconceituosas e descontextualizadas. No Pará, alguns grupos que supostamente apresentam traços menos característicos, ou menos próximos dos ditos originais, puros, são discriminados e de certa forma excluídos por não “parecerem indígenas”. É o caso dos *Tembé Tenetehara* de Santa Maria do Pará. Por conviverem muitos anos entre os não indígenas são desconsiderados em seu pertencimento étnico pelos regionais e pelo estado nas políticas específicas para povos indígenas.

Da mesma forma, os *Atikun* e os *Guajajara* na região do Tocantins, na região Sudeste, também são classificados pelos regionais como “misturados”. Apesar das variadas formas de expressão cultural e linguística, quando se trata de povos indígenas, as generalizações estão presentes e orientam as classificações. A mesma situação se aplica aos quilombolas, ciganos, negros, entre outros povos tradicionais que são classificados de acordo com marcadores estanques e genéricos que em nada consideram a dinâmica cultural das sociedades humanas, em sua multiplicidade e diversidade.

Para Geertz, a cultura é *sistema simbólico*, contexto em que podem ser descritos *densamente* e de forma *inteligível* “os acontecimentos sociais, os comportamentos, as



instituições, ou os processos”, ou seja, somente podem ser compreendidos a partir dos seus próprios termos. (2008: 10)

A cultura é, portanto, *teia de significados* na qual as pessoas estão *amarradas*:

“... o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significado.” (Geertz 2008: 04)

Para Barth, *cultura* “... nada mais é do que uma maneira de descrever o comportamento humano, segue-se disso que há grupos delimitados de pessoas, ou seja, unidades étnicas que correspondem a cada cultura” (2000: 25). E em se tratando de conceituação de grupo étnico é preciso considerar que “... são categorias atributivas e identificadoras empregadas pelos próprios atores; conseqüentemente, têm como característica organizar as interações entre as pessoas” (Barth 2000: 27, *sic*). É preciso atenção aos processos que estão envolvidos na geração e manutenção dos grupos étnicos, nas histórias de cada grupo, nas fronteiras étnicas e formas específicas de manutenção.

Desde 2009, tenho participado das discussões sobre o Processo de Seleção Especial (PSE) para povos Indígenas na UFPA, instituído em 2010. Mais recentemente a Universidade do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) realizou pela primeira vez a seleção independente da UFPA, instituição que lhe deu origem. Um dos pontos mais importantes dos processos de seleção de indígenas e quilombolas, diz respeito ao pertencimento étnico, que deve ser comprovado via emissão de declaração que demonstre vinculação social, cultural e política com algum grupo indígena, emitida por liderança tradicional ou política. A solicitação da declaração, amparada na Convenção nº 169 da (OIT) visa atender os princípios da autonomia e autodeterminação dos povos indígenas e suscitam questões importantes sobre identidade étnica no contexto do movimento indígena: (1) em que medida a FUNAI pode expedir documento de identificação, uma vez que, a autonomia indígena é reconhecida em contraposição à tutela; (2) é muito comum nas aldeias da região Sudeste do Pará a presença de pessoas de outras etnias, ao constituírem família são inseridas nas comunidades como membros. Neste caso, parece ser consenso que, em sendo indígena, independente da etnia é possibilitado o ingresso com documento emitido por lideranças de outro povo que não o seu. As lideranças entendem que, como parte das comunidades, tais pessoas têm o direito a



concorrer às vagas reservadas, ou seja, se baseiam no critério da identificação cultural e social. O problema é quando os agentes de Estado se recusam a reconhecer as formas de identificação dos grupos étnicos e interferem nessas relações.

Entre os *Tembé Tenetehara* há algumas situações protagonizadas por agentes de Estado que desconsideram a autonomia do povo na identificação de seus membros. A FUNAI, com base no *Termo de Referência nº 126344/PPTAL/CGDI/FUNAI* designou equipe responsável pela elaboração de Relatório sobre a situação das Aldeias *Jeju* e *Areal*, como parte dos trabalhos do Grupo de Trabalho (GT), coordenado pela antropóloga Marlinda Melo Patrício, foi elaborado o *Relatório Informação/Técnica Jeju e Areal – Tembé de Santa Maria do Pará* (2007).

Desconsiderando as formas de identificação do povo *Tembé Tenetehara*, a antropóloga elaborou a genealogia das famílias que se identificam como indígenas nas aldeias *Jeju* e *Areal*. Com base em critérios de ascendência biológica desconsiderou a identificação social e cultural na “definição” de quem é ou não indígena. As comunidades rejeitaram o documento da antropóloga e fizeram o requerimento para a realização de novo estudo, com base nos termos próprios das comunidades. A identidade de uma das famílias *Tembé Tenetehara* que é reconhecida pela comunidade foi questionada quando Patrício afirma que:

“[a] identidade étnica dessa família não ficou esclarecida, não há indícios de ascendência indígena e muito menos história de ocupação no espaço do Jeju, que remonte a época que a história dos Braz está sendo contada. Pelo menos não se encontrou. O que se obteve de dados é que a história da família de Abdão é da década de 1970 no local, quando comprou um terreno do pai da Capitoa e fez amizade com a família da mesma. A Capitoa não tem lembranças dele quando era criança.” (Patrício 2007: 30)

A antropóloga desconsiderou a tradição *Tembé Tenetehara* e se utilizou dos seus próprios termos para “definir” quem é ou não indígena. Ao assumir tal postura, a antropóloga não reconheceu o protagonismo e a autodeterminação no processo de identificação. Trata-se de categorias amplamente reconhecidas pelos tratados internacionais sobre os direitos indígenas e dizem respeito às decisões dos povos indígenas que consideram, a partir dos seus próprios termos as alianças e formas de pertencimento, podendo estar baseados em relações de parentesco e ritual, construção de vínculos interpessoais determinados pelas comunidades.



Por sentirem-se desconsiderados e mais uma vez violentados pelo Estado brasileiro no que diz respeito à identidade étnica, as lideranças se posicionaram e exigiram que outro estudo fosse realizado. Exigiram que as comunidades fossem devidamente ouvidas, pois entendem que não cabe ao Estado brasileiro, via FUNAI, a definição sobre os critérios de identificação dos seus membros, pois as narrativas devem ser respeitadas e consideradas.

Histórias de vida: lembranças, silenciamentos e esquecimentos

A construção da história dos *Tembé Tenetehara de Santa Maria do Pará* requer que se considere as histórias de vida e a história local. Pollak (1992) discute a ligação entre memória e identidade social no âmbito da história de vida, mas a interpretação do material é ponto crucial nesse tipo de elaboração, por isso “... o problema aí é saber como interpretar”. (1992: 201)

Por material compreende-se não somente os registros das falas que tratam da memória individual e coletiva, mas todas as formas de registro realizadas com os *Tembé Tenetehara*, interlocutores do trabalho. Nesse sentido, a memória tem lugar de destaque, concebida como produção social e coletiva, sujeita às mudanças e flutuações que lhe são peculiares. (Pollak 1992)

As memórias são constituídas por pessoas, personagens, acontecimentos e lugares que também podem ser conhecidos “por tabela”, por meio de experiências narradas por terceiros que são apropriadas e se tornam conhecidas, podendo se tornar familiares. Isto significa que mesmo não tendo vivenciado certos momentos, as pessoas se apropriam das memórias coletivas, tornando-as parte de suas próprias memórias. Ocorre, por exemplo, com as lembranças dos horrores da primeira e segunda guerra mundial que Pollak (1992) analisa a partir de entrevistas com diversas pessoas.

Esta forma de referenciar lembranças sem tê-las vivido, o autor denomina *transferência por herança*, mostrando como isso ocorre na França. Na Normandia, pessoas que tinham entre dezesseis e dezessete anos quando presenciaram a invasão dos alemães durante a segunda guerra mundial, narram fatos que ocorreram na primeira guerra, o que é cronologicamente impossível, pois não eram nem nascidos, ou seja, fazem por tabela, pelas memórias assimiladas nas narrativas de acontecimentos que não viveram.



Entre os *Tembé Tenetehara* de Santa Maria do Pará, essas “transferências de memórias” também podem ser identificadas. Por exemplo, há muitas histórias sobre a suposta presença de Extraterrestres (ETs) na Colônia do Prata no período do Leprosário.

Segundo narram os *Tembé*, ouviam falar de seres de outro mundo que supostamente arrancavam o fígado das pessoas, principalmente dos “parentes indígenas”. Nenhuma das pessoas que relatam tais histórias viveu no Prata no período, mas, narram como se lá estivessem estado e presenciado os fatos, por se tratar de um “lugar formador de memória”. Para Pollak “... o que ocorre nesses casos são, portanto, transferências, projeções.” (1992: 202)

A história política hegemônica não considera os recortes do cotidiano, a fala das mulheres, crianças, jovens e idosos são excluídas, invisibilizadas (Bosi 2003). As histórias desses sujeitos, propositalmente apagadas da “história oficial” não fazem parte dos discursos das “instituições dominantes”, escolas e universidades. São histórias que foram e continuam sendo narradas, mas seguem excluídas dos espaços escolares, onde só há lugar para a escrita, que privilegia histórias não indígenas.

Entre os povos indígenas a oralidade tem papel central na transmissão dos conhecimentos de geração a geração, mesmo com a inserção da escrita por intermédio da escola, a maioria dos povos segue mantendo as narrativas orais como centro disseminador das histórias, da formação da identidade, da vida social e coletiva. É consenso entre as comunidades indígenas que as pessoas mais velhas são por excelência, detentores das memórias, das histórias, dos caminhos e rumos que devem ser tomados pelos mais jovens nas coisas da tradição, porque como define Bosi, é dos idosos que “... se espera o rico testemunho de outras épocas.” (Bosi 2003: 59)

São os aspectos cotidianos da oralidade que indicam os caminhos das identidades, repassados principalmente pelas pessoas mais velhas, que são os guardiões das memórias e histórias,

“[a] memória dos velhos pode ser trabalhada como um mediador entre a nossa geração e as testemunhas do passado. Ela é o intermediário informal da cultura, visto que existem mediadores formalizados constituídos pelas instituições (a escola, a igreja, o partido político etc.) e que existe a transmissão de valores, de conteúdos, de atitudes, enfim, os constituintes da cultura.” (Bosi 2003: 15)



Para Pollak (1992) a memória não se refere somente à vida física da pessoa, ela é herdada e pode sofrer flutuações, o que também pode haver nas memórias coletivas. As memórias também podem ser organizadas em funções das preocupações políticas e pessoais, podem ser permeadas de tensões, conflitos, contradições, “[a] memória oral, longe da unilateralidade para a qual tendem certas instituições, faz intervir pontos de vista contraditórios, pelo menos distintos entre eles, e aí se encontra a maior riqueza”, cabe então a interpretação “... tanto a lembrança quanto o esquecimento.” (Bosi 2003: 15)

Durante as minhas conversas com Dona Maria, mediadas por Dona Judite, em alguns momentos houve silêncio. Quando perguntei sobre o pai da Capitoa ela silenciou, inclinou a cabeça como quem trouxesse à memória cenas que de alguma forma deveriam ficar no esquecimento, no passado... entendi que era algo que não deveria ser lembrado. Em outro momento Dona Judite explicou que os homens da família de Dona Maria tiveram mortes violentas, o pai foi assassinado de forma cruel, enquanto o esposo é referenciado pelas faltas e pelas ausências.

Em outro momento, quando perguntei sobre as possibilidades de reconquista da terra pelos *Tembé*, Dona Maria novamente fez silêncio. Dona Judite, preocupada em responder, reclama da falta de respeito dos mais novos pela liderança da Capitoa, que muitas vezes “é deixada de lado”. Dona Judite explica como percebe a insatisfação da Capitoa na forma como os trabalhos vêm sendo conduzidos, principalmente com relação à escola, isto porque, segundo ela, as pessoas se aproximam somente para “tirar proveito” dos conhecimentos de Dona Maria, para buscar materiais, sem retorno e valorização de fato da mesma como autoridade *Tembé Tenetehara*:

“...se eles vêm buscar pra reunião na escola, isso aquele outro? Não! Vêm tomar emprestado que nem ela falou ontem aqui, os materiais pra eles se apresentarem, ganharem ponto, numa matéria, numa coisa assim, se beneficiando, não é nem os nossos que vão lá, se identificar, com a cultura, com as nossas coisas.” (Dona Judite)

O *desânimo* e a *falta de respeito* são categorias importantes para entendermos as dificuldades cotidianas enfrentadas pelos *Tembé*. São obstáculos a serem superados, mas que não paralisam as lutas, nem esmorecem as forças. Pelo contrário, representam a possibilidade de resignificação e continuidade do movimento de retomada, assim como o *silêncio*, categoria constituinte das narrativas *Tenetehara*. A falta de respeito, reclamada pela



Capitão, pode estar relacionada ao fato de ser liderança mulher, idosa e de cor, talvez isso esteja relacionado com a aparência de pele escura da líder, uma vez que, os *Tembé* são tomados como negros pelas relações históricas estabelecidas com o mocambo que havia na região, referenciado na obra de Palma Muniz.⁵⁰

“resa a tradição, encontrada entre os índios que em tempos idos, talvez em eras coloniais ainda, a região das nascentes do Maracanã, então não taladas pelas incursões civilisadoras, serviu de refugio a escravos fugidos, tanto das terras do rio Guamá, como das costas atlânticas, e de Belém e suas cercanias, que, internando- -se nas mattas, desaparecem para sempre... existiu nesses paragens um célebre mocambo de negros que cultivavam a terra e viviam da caça, fazendo de quando em vez correrias nos povoados e fazendas das circunvizinhanças, deixando atrás de si a rapina, o assassinato e outros crimes, acolhendo-se aos seus reductos, que defendiam de qualquer espionagem e conhecimento, tendo feito pagar com a vida todo aquele que se aventurou a conhecer-lhes a localização.” (Muniz 1913: 16, *sic*)

As acusações da suposta *mestiçagem* talvez seja uma das razões do silenciamento dos *Tembé* sobre o assunto. O silêncio não significa, nesse sentido, falta de respostas, ou mesmo esquecimento, pode ser a forma encontrada para lidar com determinadas questões, fatos e acontecimentos, que, pela significação e representação pessoal ou coletiva deve permanecer no passado. Para Bosi, as lacunas, os silêncios falam muito porque dizem como os fatos se deram no cotidiano das pessoas “[e]squecimentos, os trechos desfiados de narrativa são exemplos significativos de como se deu a incidência do fato histórico no cotidiano das pessoas. Dos traços que deixou na sensibilidade popular daquela época.” (2003: 18)

Os silêncios de Dona Maria dizem muito sobre as dificuldades e pelejas que enfrenta em sendo mulher, idosa, viúva, com poucas condições porque vive dos recursos de sua aposentadoria. Se sentindo um tanto fraca, a Capitão que em outros tempos fazia suas próprias roças se vê impossibilitada pelas dores que sente e pelas poucas forças que lhe restam. Dona Maria é cuidadora da irmã Petronília que há algum tempo está acamada, mas encontra tempo para confeccionar seus artesanatos que faz questão de mostrar aos visitantes, são colares de sementes, miçangas, cordões que exhibe com satisfação. Reclama da diminuição da mata do *Jeju*, que algumas sementes já não são mais encontradas, tendo

⁵⁰ Esta perspectiva é trabalhada pelo GP o qual integro, conforme mencionei anteriormente, mas não aprofundo no trabalho. Posteriormente o material pesquisado que trata do assunto será trabalhado pelo membros do GP, no qual, me incluo.



que substituir por miçangas e outras peças adquiridas na cidade. Alguns estão expostos na parede da casa, junto às imagens de santos católicos e fotografias de família.

As narrativas de Dona Maria e Dona Judite são situadas, trata-se de duas mulheres que compartilham histórias de violências, de privações, de negação de direitos, que entre silêncios e memórias relembram tempos de fartura e de tristeza, de mortes e nascimentos, de esperanças de dias melhores para seus familiares. A experiência de conversar com as duas senhoras foi muito interessante pela oportunidade de ouvi-las e ao mesmo tempo perceber como as trajetórias se entrecruzam nas lembranças saudosas de tempos idos e de tempos que não devem voltar à memória. Estes vestígios do passado, os caminhos percorridos, as perdas, são fios da história de vida de pessoas tornadas invisíveis, porque mulheres, porque idosas, por serem *Tembé Tenetehara*.

O fato de sermos três mulheres, mesmos com a diferença geracional foi elementar para que o diálogo fluísse. Por vezes, o tom da conversa era de denúncia, de desabafo. As vozes embargavam, silenciavam, ou ainda saiam em tom mais alto que o comum porque o assunto era motivador ou porque a revolta era grande. Esses fios das histórias, das memórias das histórias de vida são importantes para a construção da história dos *Tembé Tenetehara* de Santa Maria do Pará e devem ser parte do cotidiano das escolas, para que se sintam representados e visibilizados.

Nesse sentido, concordo com Bosi, pois “[a] história, que se apoia unicamente em documentos oficiais, não pode dar conta das paixões, individuais que se escondem atrás dos episódios” (2003: 15). Mas, para “dar conta” dos múltiplos aspectos das memórias e das narrativas é imprescindível a sensibilidade da escuta, a percepção e interpretação dos silêncios, das lacunas, das expressões faciais, dos tons de voz, das entonações e vácuos, os subentendidos, os “não ditos” que também são parte essencial da escrita das histórias de vida.

Para Bosi (2003), as narrativas são carregadas de representações ideológicas e caracterizadas por serem diferentes dos documentos, que são unilineares. As narrativas expressam a complexidade dos acontecimentos, delas emergem visões de mundo, sons, ruídos, silêncios, gritos, pausas, sentidos e marcas, tensões e conflitos, lembranças e esquecimentos que marcam a complexidade da *teia de significados* que definem as culturas, conforme discute Geertz (2008).



As narrativas estão presentes em todas as sociedades humanas e os grupos sociais contam histórias com sentidos, palavras e expressões que são próprias das suas experiências e modos de vida, assim como explicam Sandra Jovchelovitch e Martin W. Bauer:

“... as narrativas são infinitas em sua variedade, e nós as encontramos em todo lugar. Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contra histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis experiências para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal.” (2002: 90)

Há também que se considerar que, algumas memórias têm marcação cronológica imprecisa, sendo referenciadas por fatos e lembranças associadas a eventos específicos que marcam as pessoas, os lugares e os tempos de alguma maneira. Para Pollak, certas datas também são referenciadas por acontecimentos registrados na memória individual e coletiva, no meu trabalho de mestrado entre os *Kyikatêjê*, os tempos, os lugares, são lembrados pelas pessoas mais velhas a partir de acontecimentos importantes, principalmente o nascimento e falecimento das pessoas, dos *pajés* e de seus locais de enterramento, que constituem os lugares da memória.

Para Pollak (1992), esses *lugares da memória* são referenciais importantes quando o assunto é história de vida. Sobre os *lugares da memória* Pierre Nora explica que,

“[a] curiosidade pelos lugares onde a memória se cristaliza e se refugia está ligada a este momento particular da nossa história. Momento de articulação onde a consciência da ruptura com o passado se confunde com o sentimento de uma memória esfacelada, mas onde o esfacelamento desperta ainda memória suficiente para que se possa colocar o problema de sua encarnação. O sentimento de continuidade torna-se residual aos locais. Há locais de memória porque não há mais meios de memória.” (1993: 07)

Nesse sentido, considera-se o protagonismo das comunidades indígenas na definição e escolha dos narradores por excelência, pois são os próprios indígenas que determinam quem, quando e onde as pessoas devem ser ouvidas, porque há especialistas preferenciais para os diversos assuntos e dependendo do interlocutor podem ser indicadas pessoas diferentes.



Há povos como os *Xikrin*, que vivem no Sudeste do Pará, por exemplo, que as mulheres falam pouco português. As conversas com pessoas não indígenas são sempre intermediadas pelo esposo ou por um homem da comunidade designado para isso. Talvez seja estratégia para manutenção da língua materna. Há também que se considerar que o contexto das aldeias é muito diverso, os espaços de diálogo, os horários, os locais são definidos pela dinâmica cotidiana e não pelo pesquisador e as narrativas podem englobar aspectos variados como terra e território, saúde, educação, cultura, língua, religiosidade, contatos interétnicos, entre outros.

As narrativas são também *transcritas* para os documentos, não como algo menor, nem como uma mera transcrição para a escrita, mas como parte das apropriações dos instrumentos utilizados pelos não indígenas. A escrita como ferramenta e possibilidade de reivindicação integra as produções das comunidades e organizações indígenas e constitui testemunho das lutas, das memórias individuais e coletivas que traduzem as demandas políticas compartilhadas, acionam a reclamação por direitos historicamente negados, e exigem reparos.

A documentação produzida pelas lideranças *Tembé Tenetehara* a partir da AITESAMPA representa parte dessas lutas no intento de acesso às políticas específicas para povos indígenas, especialmente relacionadas à conquista da terra, saúde e educação. Para a elaboração desses documentos, atas, projetos, ofícios, relatórios, são acionadas as **memórias de luta e resistência**, individuais e coletivas. As pessoas de referências das memórias, geralmente os mais velhos, dialogam com as novas gerações nas elaborações, em parceria com os jovens, que têm a habilidade escrita traduzem histórias de vida em itinerários de luta.

A AITESAMPA foi fundada em 01 de janeiro de 2003 e apresenta no seu estatuto as ideias e princípios que norteiam a luta *Tembé*, dentre estes: (1) o fortalecimento da união e organização social do grupo; (2) a conscientização acerca dos direitos, da importância da valorização da cultura da língua e dos recursos naturais; (3) a promoção de ações conjuntas no sentido da defesa dos interesses coletivos do povo; (4) a articulação com outros povos, organizações e movimento indígenas em defesa dos direitos indígenas de forma ampliada; (5) a promoção do acesso aos direitos fundamentais assegurados às coletividades indígenas via políticas e programas específicos.



Ao definirem as condições para o reconhecimento dos membros e de participação na associação, os *Tembé Tenetehara* de Santa Maria do Pará discutem, reelaboram e definem os marcadores identitários do povo. Para além de uma discussão estatutária, a elaboração dos documentos da associação, com base nas representações, nas construções simbólicas e na oralidade *Tenetehara* é, sobretudo, a possibilidade de reflexão sobre identidade e etnicidade *Tembé*.

Ao discutir o que define a condição de membro da associação, fazem o exercício reflexivo sobre quem é considerado *Tembé Tenetehara*: “[s]ão membros da Associação os indígenas *Tembé* que habitam as aldeias situadas no Areal e Jeju que a reconheçam como instância de sua representação e índios que sendo de outras etnias, habitem essas aldeias no mínimo por dois anos.” (AITESAMPA 2003: 02, *mimeo*)

Quando produzem documentos, atas, memórias de reunião, ofícios, censos demográficos, entre outros, os *Tembé* de Santa Maria não fazem somente uma reflexão interna sobre a organização social, política e econômica das comunidades, mas denunciam as violências, os descasos, os esquecimentos e as muitas formas de silenciamentos produzidos para apagar as identidades étnicas.

Rejeitando a denominação genérica e preconceituosa de “caboclos do Jeju e Areal”, os *Tembé* acionam as memórias individuais e coletivas para reafirmar quem são: “Comunidades indígenas de Santa Maria do Pará”, “Povo *Tembé Tenetehara* de Santa Maria do Pará” e, nesse sentido, seguir contando as histórias nas reuniões, nas assembleias, nas cozinhas, no campo de futebol, nas conversas com crianças e jovens, nos rituais ou mesmo no trabalho no roçado é estratégia política para rejeitar a condição de “aculturado” e fortalecer o sentimento de pertença, o orgulho de ser *Tembé Tenetehara*, para contar suas próprias histórias.

Para Halbwachs (1990) a memória coletiva desempenha papel fundamental nos processos históricos. Construída e reelaborada pelo grupo, a memória compartilha lembranças e esquecimentos. Ao acionar as memórias e contradizer estatísticas e prognósticos oficiais, os *Tembé* estão dizendo que não aceitam ser invisibilizados. A postura de questionamento da veracidade dos documentos oficiais está expressa quando, como protagonistas e sujeitos da história, produzem documentos a partir de suas próprias *verdades*, das histórias compartilhadas coletivamente de geração em geração.



Os documentos são instrumentos de poder e de legitimidade em disputa. A memória coletiva como elemento chave da identidade é também instrumento de poder porque são expressas por meio das tradições:

“[m]as a memória coletiva é não somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder. São as sociedades cuja memória social é sobretudo oral ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória” (Le Goff 2013: 435)

A memória, sendo dialética, está suscetível as manipulações e revitalizações, diferente da História:

“[a] memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico. A memória instala a lembrança no sagrado, a história a liberta, e a torna sempre prosaica. A memória emerge de um grupo que ela une [...] há tantas memórias quantos grupos existem; que ela é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada. A história, ao contrário, pertence a todos e a ninguém, o que lhe dá uma vocação para o universal. A história só se liga às continuidades temporais, às evoluções e às relações das coisas. A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo.” (Nora 1993: 09)

Para Nora, há diferença entre *memória* e *história*. Enquanto a primeira é sempre atual, unificadora, porque emerge de um grupo, é viva, dinâmica, múltipla, desacelerada, coletiva, plural e individualizada, a segunda tem vocação para o universal ao invés do local, é sempre uma representação do passado, por isso relativa, uma reconstrução incompleta do que não existe mais, por isso deve ser questionada, demolida e desmontada, conforme indica Le Goff,

“[é] preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos. Ora, esta desmontagem do documento-monumento não pode fazer-se com o auxílio de uma única crítica histórica. Numa perspectiva de descobrimento dos falsos, a diplomática, cada vez mais aperfeiçoada, cada vez mais inteligente, sempre útil, repetimo-lo, é suficiente. Mas não pode – ou, pelo menos, não pode sozinha – explicar o significado de um documento/monumento como um cartulário. Produto de um centro de poder, de uma senhoria quase sempre eclesiástica, um



cartulário deve ser estudado numa perspectiva econômica, social, jurídica, política, cultural, espiritual, mas sobretudo enquanto instrumento de poder. Foi dito, justamente, que um cartulário constituía um conjunto de provas que é fundamento de direitos. É preciso ir mais longe. Ele é o testemunho de um poder polivalente e, ao mesmo tempo, cria-o.” (2013: 497)

O processo de revisão histórica deve considerar as multivocalidades suprimidas nos documentos, deve abarcar as diversas perspectivas em jogo. Na mesma direção, a elaboração de trabalho na perspectiva da inclusão e da colaboração não pode desconsiderar as muitas *mãos* e *vozes* que protagonizam as construções coletivas e individuais. Nesse sentido, a elaboração do trabalho parte do princípio do engajamento, ou seja, a escrita não é neutra, assim como os documentos não o são, mas está diretamente vinculada e identificada com as trajetórias dos protagonistas, dos interlocutores que dialogam numa via de mão dupla em “verdadeira interação” que pressupõe a construção de relações dialógicas, “entre iguais”. (Cardoso de Oliveira 2006)

Considero que a escrita é atravessada pelas inquietações cotidianas que vão desde a ação combativa a negação de direitos aos enfrentamentos diversos característicos de indivíduos que pensam e agem coletivamente em busca de respostas e possibilidades de efetivação de justiça social e equidade. Desta feita, verifica-se, por meio dos relatos de memória que houve continuidade do processo colonial via ação educacional nas escolas que os *Tembé Tenetehara* tiveram acesso durante seus percursos escolares, principalmente na segunda metade do século XX. Da mesma forma, verifica-se a permanência do modelo colonial nos espaços de educação escolar atual. As narrativas das pessoas indicam que a violência simbólica manifesta pelo preconceito e pela negação identitária são atualizadas nas escolas que os *Tembé Tenetehara* frequentam hoje.

Quando um professor ordena que uma criança *Tembé* volte para casa para se banhar porque a pintura corporal é interpretada como sujeira, em alguns casos, tida como maldição, “coisa da besta fera”, mostra que a base religiosa da opressão e negação da identidade étnica permanece no cotidiano das escolas e nas relações dos regionais com os membros das aldeias.



Da tessitura do trabalho

O trabalho tem como recorte temporal o final da segunda metade do século XIX, período que marca a ação colonizadora junto aos *Tembé Tenetehara* na região nordeste do Pará, na atual Vila Santo Antonio do Prata, no município de Igarapé- Açu, que era uma das antigas aldeias *Tembé* e serviu como local de reclusão de pessoas em três momentos distintos: primeiro como núcleo colonial indígena, depois serviu como prisão e por fim, utilizado leprosário.

O Prata é parte da trajetória de vida das pessoas que vivem hoje nas aldeias *Jeju* e *Areal* e que ainda mantém relações com o lugar, algumas famílias *Tembé* residem atualmente no Prata, como informa Dona Maria, a Capitoa. O Prata é, nesse sentido reconhecido pelo grupo como lugar da memória e da História dos *Tembé de Santa Maria*, e, como tal, é resignificado e reelaborado nos discursos e interpretações. Por isso, considero os vestígios históricos e materiais do Prata como fontes de pesquisa, analisadas à luz da Arqueologia Indígena, situada na compreensão da Arqueologia como fazer político comprometido com os povos silenciados nos registros documentais. (Gnecco 2010)

Na tessitura do trabalho, considera-se que os *Tembé Tenetehara* têm formas próprias e específicas de representação e interpretação dos vestígios materiais e das pesquisas arqueológicas (Salles 2006; Haber 2010; Lopes 2015). Portanto, o Prata é emblemático na análise das ações integracionistas que tiveram os *Tembé* como povo a ser alcançado com as *benesses da civilização*.

A arquitetura repressora, controladora e disciplinadora está circunscrita nos *monumentos* colonizadores que, apesar do suposto abandono, continuam imponentes. Construídos no final do século XIX e início do XX pelos Freis Capuchinhos Lombardos em contrato com o governo do Estado do Pará à época, com o objetivo de submeter os *Tembé Tenetehara* à catequese e morigeração por meio do trabalho, os institutos masculino e feminino e o Prata como um todo têm as marcas das “instituições totais” discutidas por Erving Goffman:

“[u]ma instituição total pode ser definida como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separado da sociedade mais ampla por considerável período de tempo levam uma vida fechada e formalmente administrada.” (2008: 11)



As instituições totais têm características específicas, como o fato de manterem o “fechamento” com relação ao mundo externo, o que pode incluir proibições de saída e castigos físicos em casos de desobediência. As proibições são expressas fisicamente em forma de paredes altas, muros, arames, cercas, entre outros que têm como objetivo limitar as saídas e acessos externos, pois “[a] barreira que as instituições totais colocam entre o internado e o mundo externo assinala a primeira mutilação do eu.” (Goffman 2008: 24)

Segundo Goffman (2008) outro aspecto das instituições totais que remete ao Núcleo Colonial Indígena Santo Antonio do Prata é a existência de um órgão de divulgação da rotina do lugar como parte da “cerimônia institucional”, podendo ser um jornal semanal ou uma revista mensal que divulga os acontecimentos locais como falecimentos, aniversários. Viagens, promoções, entre outros que têm como objetivo expressar a “solidariedade institucional” e o “interesse afetuosos pela vida de cada um”.

O Prata como campo de conflitos e disputas é re-apropriado pelos *Tembé* como lugar de legitimação política das lutas e enfrentamentos, mas, sobretudo, como lugar de resistência e luta. Na pesquisa referente à documentação do período de atuação dos *Freis Lombardos Capuchinhos da Missão do Norte* no Prata, procurei identificar os elementos de resistência. A pesquisa documental compreendeu as seguintes etapas, locais e instituições: (1) em Belém, no Museu Emílio Goeldi e no Arquivo Público do Estado do Pará (APEP); (2) nos documentos da Unidade Especial de Saúde da Vila Santo Antonio do Prata, sob a supervisão da SESPA, que contém registros de óbitos, fichas individuais, entre outros, do período do Lazarópolis no Prata, instalado em 1924; (3) na cidade de Ourém,⁵¹ na região Nordeste do Pará, onde os capuchinhos instalaram os Institutos Masculino e Feminino que foram contemporâneos aos do Prata; (4) no Rio de Janeiro, como parte das atividades do Programa de Cooperação Acadêmica (Procad) com o Museu Nacional (MN) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sob a supervisão dos professores Antonio Carlos de Souza Lima e João Pacheco de Oliveira, no período de 23 de março a 22 de maio de 2015, as pesquisas concentraram-se na Biblioteca Francisca Keller, no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS/MN/UFRJ), na Seção de Memória e Arquivo do Museu Nacional (SEMEAR), do MN/UFRJ, no Arquivo Público Nacional (APN) na Biblioteca Nacional

⁵¹ A atividade de campo foi realizada no período de 26 a 30 de janeiro de 2015.



(BN), no Museu do Índio (MI) e na Ordem dos Frades Menores Capuchinhos,⁵² localizada no Bairro da Tijuca.

As atividades realizadas em campo ocorreram em diversas etapas, principalmente nas Aldeias *Jeju* e *Areal* e compreendem a participação em reuniões realizadas pela AITESAMPA, os diálogos com as lideranças das duas aldeias, com os estudantes indígenas e não indígenas, pais de estudantes entre outras pessoas da comunidade, conversas com educadores das escolas das duas comunidades e equipe gestora das escolas.

Como parte das atividades realizadas com objetivo estabelecer diálogos com as comunidades escolares, foram ministradas oficinas pedagógicas com professores e alunos. A primeira foi realizada com os professores das escolas do *Jeju*, no dia 15 de setembro de 2014. Juntamente com a professora Jane, discutimos a importância da valorização da diversidade étnica e cultural nas escolas. Participaram da atividade os professores e gestores da *Escola Municipal de Ensino Fundamental Odojoberto de Souza Botelho* e da *Escola Estadual de Ensino Fundamental Francisco Nunes*.

Nos dias 21, 22 e 23 de outubro de 2015, juntamente com os parceiros do *Grupo de Pesquisa Cidade Aldeia & Patrimônio*, Diego León, Vinicius da Silva Machado e Breno Neno Cavalcante, realizamos oficinas nas duas escolas do *Jeju* com o objetivo de perceber como os estudantes e educadores lidam com a diversidade étnica e em especial como representam os indígenas e como estes se auto identificam no ambiente escolar, verificando a continuidade ou não das práticas de silenciamento étnico nas escolas.

Também tive a possibilidade, juntamente com os demais pesquisadores do grupo, de conversar com a direção, funcionários e internos da Unidade Especial de Saúde da Vila Santo Antonio do Prata. Realizamos oficinas nas escolas da Vila com estudantes e professores das escolas estaduais e municipais com o objetivo de apresentar o planejamento de atividades educativas sobre a história do lugar, como possibilidade de maior interação com a população local. Além de diálogos estabelecidos com lideranças comunitárias e demais pessoas na participação em festividades religiosas, como a missa e festejos em homenagem a Santo Isidoro, padroeiro dos lavradores, que dá nome ao sítio utilizado pelos capuchinhos para o

⁵² Ver: <http://igrejadoscapuchinhos.org.br/frades/>. Acesso em: 23 abr. 2015.



plantio. É no sítio Santo Isidoro, no Prata que está a capela construída no período do núcleo e que leva o nome do santo católico, onde o Frei Daniel morou quando contraiu a lepra.⁵³

Os diálogos com Seu Miguel Carvalho da Silva, cacique da Aldeia *Areal*, com a Capitoa da Aldeia do *Jeju*, Dona Maria Francisca da Silva e com outras lideranças das aldeias estão em todas as etapas do trabalho como forma de valorização do ritual de *contação* de histórias muito presente no grupo. A atenção aos detalhes, gestos, sons, entonações de voz, diferentes gestos são parte da escuta.

As narrativas *Tembé Tenetehara* são compreendidas como estratégia de resistência para a reafirmação da identidade em contextos de massacre étnico, como os vivenciados com a instalação da missão capuchinha no território, ou ainda, em processos de reafirmação identitária e reivindicação pela retomada da terra, que faz parte do contexto atual de luta deste povo. Portanto, o trabalho em questão é parte dos esforços individuais e coletivos no sentido de protagonizar novas elaborações acadêmicas a partir das percepções e diálogos daqueles que, por longo período da história da produção de conhecimentos, foram silenciados, mas resistiram e, sobretudo, querem viver!

⁵³ Uma das conversas que mais me chamou atenção no Prata foi realizada na residência de Seu Lili, que desde a década de 40 vive no Prata, quando foi internado por conta da hanseníase. Cego e sem muitas possibilidades de locomoção pelas sequelas da doença, seu Lili passa seus dias em uma cama, aos cuidados de uma pessoa que remunera com o auxílio que recebe do Estado. Quando perguntei sobre os indígenas no Prata ele respondeu que não havia índios no lugar, o que representa o sucesso da política de apagamento.



Educação e Conflito: tradição, catequese e “civilização” entre os *Tembé Tenetehara* “de Santa Maria” no Prata/Pará (1898-1921)⁵⁴

No tempo bom “aqui só tinha índio, mas foi chegando, chegando ...”⁵⁵

“... ele nasceu aí, aí era aldeia, ali no Prata era aldeia, ali só existia índio, depois foi que veio padre, capuchinho, irmã, tudo que dava aula ali pros índios, fizeram batizado e tudo, é tanto que ainda mora algum pra cá desses antigo ... catequizar, porque ainda não eram batizado, os índio não era batizado, ninguém nem era casado, eles vieram pra cá né, aí ensiná, batizá, casá, tudo isso ...”

Assim Dona Maria Francisca da Silva, a *Capitosa* da Aldeia *Jeju*, se refere ao período da história dos *Tembé-Tenetehara*, hoje conhecidos como “de Santa Maria”, em que ela e seus parentes viviam próximo ao Rio Prata, antes da chegada dos Freis Capuchinhos Lombardos, responsáveis para instalação do *Núcleo Indígena Santo Antonio do Prata*, na então Aldeia do Prata, distante cerca de 20 quilômetros do município de Igarapé-Açu,⁵⁶ na região Nordeste paraense, em 1898.

Dona Maria Francisca não conheceu seu avô materno, mas a partir das histórias contadas pela mãe e pelos tios, fala com intimidade e propriedade sobre o território ancestral, hoje tomado pelos não indígenas. A pessoa indicada na conversa é Manoel Braz, nascido no Prata, no tempo em que *todos andavam nu, rapaz, moça e quando o respeito era outro porque não tinha maldade naquele tempo*.

A *maldade* referenciada pela *Capitosa* diz respeito às mudanças introduzidas pelos não indígenas, a quem a narradora atribui às modificações negativas, como a invasão do território tradicional de seu povo que acarretou a escassez de alimentos e o assoreamento dos rios pelo desmatamento das margens.

⁵⁴ Parte das elaborações deste capítulo está publicada: Fernandes, Rosani de Fatima. 2015b. *Tembé Tenetehara de Santa Maria do Pará: formas de silenciamento étnico, resistências e luta por direitos*. *Revista de Estudos Amazônicos*. 8(1) 1-19. Disponível em: <http://www.ufpa.br/pphist/estudosamazonicos/index.php?option=com_content&view=article&id=140:2015-11-25-16-47-42&catid=6:noticias-pphist&Itemid=1> Acesso em 21 mai. 2016.

⁵⁵ Em conversa com realizada no dia 14 de setembro de 2014, com Dona Maria Francisca, *Capitosa* da Aldeia *Jeju*. Conserva-se o português utilizado pela protagonista, pois ele indica tanto a interferência da língua materna, como o português ao qual os *Tembé* têm acesso.

⁵⁶ Município criado em 26 de outubro de 1906, pela Lei nº 095, sendo instalado em 1º de janeiro de 1907, durante o governo de Augusto Montenegro. Fonte: http://cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?codmun=150320&lang=_ENN. Acesso em: 21 set. 2014.



As narrativas de Dona Maria Francisca associam o *tempo bom* ao período anterior ao contato e a chegada dos não indígenas à aldeia, lembra a fartura de alimentos, a grande variedade de caças e peixes, quando animais como paca, tatu e cutia que eram pegos com facilidade por qualquer pessoa,⁵⁷ ao amanhecer e ao anoitecer, bastava aproximar do rio e pegar com as mãos, porque *tinha toda qualidade de paca, era tudo matada de pau... naquele tempo todo moleque como esse meu neto [apontando a criança] dava conta duma caça.*

Mais adiante, diz a Capitoa: *aí depois de tudo isso [do tempo bom] foi que surgiu que não tinha ninguém lá na Colônia do Prata foi [daí] que trouxeram os leprosos pra lá, aí foi que se mudou todo mundo [os Tembê] ... mentiram que não tinha ninguém e trouxeram os leprosos pra aí.* Dona Maria Francisca indica com precisão que os novos interesses políticos referentes ao espaço da aldeia, substituída pelo Núcleo Indígena de Santo Antonio do Prata, desconsiderou seu povo.

Com relação ao mesmo período, mas com grandes diferenças na forma de perceber e descrever o lugar, as relações e os sujeitos, Palma Muniz (1913b), chefe do *Serviço de Colonização da Secretaria de Obras Públicas, Terras e Viação do Pará*, inicia a obra *O Instituto de Santo Antonio do Prata* enaltece as virtudes, a benevolência e o sacrifício heroico dos Capuchinhos Lombardos da Missão do Norte, coordenados pelo Frei Carlos de São Martinho que tinha como incumbência, atribuída pelo então governador do Estado do Pará, Paes de Carvalho, conduzir o Programa de Colonização entre os indígenas na região.⁵⁸

O programa era parte das políticas desenvolvidas para indígenas na segunda metade do século XIX e atribuía às missões religiosas a tarefa de *catequizar e civilizar silvícolas*. O Decreto nº. 426 de 1845 estabeleceu o *Regulamento da Catequese e Civilização dos Índios* e autorizou, entre outras, a Ordem Menor dos Frades Capuchinhos a estabelecer os núcleos

⁵⁷ Quando a Capitoa fala que até criança fazia o que hoje é tarefa quase que exclusiva de adultos, faz referência à facilidade de obtenção de alimentos pelas condições do território ocupado, atividade que hoje é dificultada pelas grandes distâncias percorridas em busca de animais de caça e peixes, encontrados, na maioria das vezes, nas propriedades de não indígenas, o que significa o perigo de retaliação por parte do “dono” da propriedade, ou ainda, maior dificuldades pelas distâncias percorridas e perigos enfrentados, como andar na rodovia na busca de melhores locais.

⁵⁸ Em 1906 os padres capuchinhos fundaram o Instituto masculino e feminino na Vila de Ourém: “[e]m 1906, por iniciativa do Governo, foi fundado outro instituto semelhante ao do Prata, mas em proporções menores, em Ourem, no Rio Guarná, distante do Prata, dois dias de a cavallo. Ha alli tambem um correspondente Instituto feminino, dirigido pelas Terceiras Capuchinhas.” (Muniz 1913a: 466, sic)



coloniais para tais fins. O financiamento era responsabilidade do Estado, enquanto a administração dos aldeamentos era responsabilidade dos religiosos. (Amoroso 2001)

Os aldeamentos indígenas implantados no século XIX mantinham algumas características daqueles organizados no período pós-invasão portuguesa pelos Jesuítas, como por exemplo, a criação de aldeamentos como forma de reunir os indígenas em local fixo, porque considerados *selvagens* e *errantes*. Deveriam ser estabelecidos em local específico para a execução do chamado *projeto colonizador* via mecanismos de controle e disciplina, sem os quais, a catequese, a conversão e a *docilização* para o trabalho, que era central do projeto, não seriam possíveis, pois:

“[p]ara os povos do sertão previa-se o aldeamento, mediante a criação de missões religiosas e presídios militares, com recurso às guerras justas quando se julgasse necessário; para os aldeados, já considerados civilizados, propunha-se a assimilação, com a distribuição de parcelas individuais de suas antigas terras coletivas que seriam extintas com as antigas aldeias. Guerras violentas, criação de novos aldeamentos e extinção de antigos foram práticas que coexistiram e se sucederam ao longo do século XIX. Todas visavam a um mesmo fim: a ocupação das terras indígenas e a transformação de seus habitantes em cidadãos e eficientes trabalhadores para servir ao novo Estado.” (Almeida 2013: 25)

Considerados espaços privilegiados para mudança, concentração e imposição linguística e cultural, os aldeamentos, tanto do período denominado pós-descobrimento, conduzidos pelos jesuítas, quanto nas ações desenvolvidas no século XIX, também, dirigidos por religiosos, tinham características em comum. Da mesma forma, a utilização da mão de obra indígena para estruturação, manutenção e para a produção de alimentos continuava sendo prática recorrente da ação missionária capuchinha. Para José Maria de Paiva, havia em tudo uma lição que deveria ser aprendida e valores a serem desprezados e abandonados, pois “... as coisas boas procedem dos portugueses e são más se atestam sua origem indígena.” (1982: 96)

Ao classificar *coisas e costumes* como *bons* ou *maus*, o *colonizador* controla os caminhos percorridos nos aldeamentos, ferindo os interesses indígenas e produzindo cizânia entre os *colonizados* pela adesão ou não aos códigos coloniais. As descrições de Muniz (1913b) permitem identificar os princípios da pedagogia capuchinha implantada entre os *Tembé Tenetehara*. Ao descrever as atividades dos religiosos no Prata, Muniz indica que a metodologia era ordenada com base na religião como tentativa de *civilizar* todos que se



encontravam *disseminados* entre os rios Capim e Guamá, indicando o alcance da cruz redentora⁵⁹ levada pelos Freis Capuchinhos.

Diz o escriba oficial:

“[i]niciara-se o anno de 1898 quando em um modesto capítulo de frades esses precusores da civilização, principalmente no Brasil, capitulo realizado em 20 de Janeiro daquelle anno no convento dos Capuchinhos Lombardos da Missão do Norte do nosso paiz, no Estado do Maranhão, foi resolvido enfrentar o importante problema social da catechese dos selvagens disseminados na zona dos rios Capim e Guamá ...” (Muniz 1913b: 05, *sic*)

O vasto programa de colonização apontado por Muniz (1913b) tinha como objetivo a criação de Núcleo Colonial Indígena de Santo Antonio do Prata. Os critérios para escolha do local onde seria estabelecido o Núcleo observavam três aspectos centrais: (1) a presença de *tribus selvagens* às proximidades; (2) a facilidade de comunicação com os grandes centros, neste caso em específico, com a capital de onde provinham os recursos financeiros, os materiais empregados na construção da estrutura do local e as pessoas, em geral religiosos e autoridades; e (3) condições salubres do terreno.

Para Rizzini e Schueler, a instalação do Projeto contou com importante papel dos indígenas, que não eram passivos à política dos religiosos e dos agentes de estado:

“[o] caráter empreendedor dos missionários pode induzir à ideia de que somente coube aos índios aceitar as intervenções realizadas pelos frades, a partir do contrato efetuado com o governo do Estado do Pará. No entanto, as fontes são claras quanto ao importante papel desempenhado pelos índios no processo de escolha da região para a criação do núcleo missionário e na viabilidade para a sua instalação. Os frades vieram do Maranhão com o objetivo de instalar uma missão no Pará. Traziam consigo uma experiência de atuação missionária junto à colônia de São José da Província do Alto Alegre, fundada em 1895 no Maranhão, onde funcionavam dois internatos para meninos e meninas indígenas.” (2011: 87)

Nas palavras do próprio Muniz (1913b), as *tribus encontradas* foram de *Tembés e Tymbiras*, localizados nos aldeamentos próximos à nascente do rio Maracanã, entre as margens do rio Prata e *Jeju*, cujos indígenas eram tidos como *da mesma raça* dos *Tembé* do *Guamá* e do *Capim*, com os quais mantinham, supostamente, relações amistosas. Além da presença indígena que necessitava ser alcançada com as *benesses* da catequização, Muniz destaca que a escolha do local para instalação do Núcleo Colonial Indígena era propícia pela

⁵⁹ A cruz, símbolo do Cristianismo, neste caso específico do Catolicismo, representa os valores, crenças e costumes que seriam impostos aos indígenas.



possibilidade de ligação com a capital Belém por meio da Estrada de Ferro de Bragança e pela linha telegráfica.

Definido o local, as obrigações contratuais foram estabelecidas pelo governo paraense por meio da *Repartição de Obras Públicas, Terras e Colonização* em cumprimento à Lei nº. 588 de 23 de junho de 1898. O contrato, com duração inicial de 15 anos, determinava “... a fundação de um Núcleo de catechese de índios, a localizar à margem do rio Prata, nas nascentes do rio Maracanã, território então pertencente ao Município de Santarém-Novo”. (Muniz 1913b: 08)

Dentre as obrigações contratuais dos missionários capuchinhos estava oferecer/ministrar: (1) ensinamentos religiosos da catequese católica; (2) instrução elementar; (3) instruções de trabalhos agrícolas. Ainda, como informa Muniz, as obrigações do governo incluíam: (1) a concessão de 25 quilômetros quadrados de terras, divididas em lotes de 10 e 25 hectares que serviriam para as instalações do Núcleo Colonial Indígena, para construção de escola internato para 50 meninos; (2) a construção de casas para colonos, de espaço destinado ao setor administrativo, escolar e técnico, bem como, de local para a catequese e anexo para educar “menores transviados de 8 a 12 anos” e meninas indígenas e órfãs.

Conforme a descrição de Muniz, quando os Capuchinhos chegaram ao rio Prata encontraram famílias *Tembé Tenetehara* no local: os *Miranha*, os *Anselmo*, os *Tupanas*, os *Braz*, e na última nascente do rio *Arrayal*, a família dos *Leopoldino*, que provavelmente refere-se à atual aldeia do *Areal* onde mora parte das famílias *Tembé*. No dia 14 de setembro de 1898 foi erguido o marco civilizatório, a *Cruz Redentora da Humanidade*, sendo celebrada a primeira missa⁶⁰ em território *Tembé Tenetehara*. No dia 29 de setembro de 1898, foi fundado solenemente o *Instituto do Prata*, dando início às atividades na escola que contava com “... 27 meninos índios entregues pelos paes, para receberem os ensinamentos da fé e das letras.” (1913b: 18)

A política civilizatória no século XIX tinha como objetivo promover a agremiação dos “mais de 500 mil indígenas espalhados pelo país” (Brasil 1879: 45). No Pará, os registros

⁶⁰ Semelhante ao ato simbólico realizado pelos Jesuítas na ocasião da realização da primeira missa em terras “tupiniquins”, há mais de 500 anos. A colocação da Cruz, símbolo da redenção pela conversão seria o marco histórico de “posse” europeia da nova terra.



oficiais mencionam a preocupação com os grupos indígenas localizados na região do rio *Mearim*, dentre estes, os *Tembês* que somavam cerca de duas mil pessoas à época. A recomendação era que fossem *acolhidos* e *aldeados* por representarem *ameaça* aos fazendeiros que começavam a se instalar naquele território, o que viria a ser concretizado nas décadas posteriores. No mesmo período, os relatórios do império indicam que cerca de 60 índios da “tribu – Tembê – do Gurupy” manifestaram o desejo de serem aldeados. (Brasil 1953: 46)

Os objetivos do governo do Pará com relação aos *Tembé Tenetehara* constam nos relatórios, sendo o principal, a garantia de proteção da população circunvizinha que ocupava as áreas *infestadas por selvagens*. A catequese era o meio de garantir que a ocupação dos não indígenas seria possível, livrando os territórios daqueles que eram considerados obstáculos, inimigos, traiçoeiros:

“[a] seu turno, porém, o homem civilizado que, pelas circunstâncias da vida, foi abeirar-se as circunvizinhanças das florestas, vive em constante sobressalto, receioso do traiçoeiro inimigo, e não cessa de persegui-lo; frustrando dest’arte a possibilidade e esforços empregados para attrahir a civilização as tribus nomadas que vagam esparsas pelo interior do paiz.” (Brasil 1884: 37, *sic*)

No Pará, em meados de 1881, o serviço de catequese indígena estava organizado em onze Diretorias, sob a superintendência de uma *Diretoria Geral*, que tinha como Diretor responsável o Barão de Marajó (Brasil 1881). Em 1884 havia dez aldeamentos indígenas organizados no Estado, sendo: *Mirity Pitanga*, *Xingú*, *Pacajá*, *Santa Cruz*, *Cury*, *Mixituba*, *Bacabal*, *Gurupy*, *Acará Miry* e *Maracanan*, cuja população somava cerca de 4.260 pessoas (Brasil 1884: 348). O aldeamento do *Maracanan*, conforme o Relatório de Governo de 1884, era dividido em duas aldeias e contava com aproximadamente 102 *Tembé* em processo de escolarização:

“[a] primeira fica nas cabeceiras do rio Maracanan, á margem esquerda, e a segunda, mais para o centro, á margem direita. Dedicam-se á lavoura, plantam feijão, tabaco, milho e mandioca. A escola é apenas freqüentada por 12 alumnos, já havendo quatro que sabem ler e escrever. As terras são fertilíssimas; não obstante, por falta de vias de comunicação, nenhum progresso tem tido o aldeamento.” (Brasil 1884: 350, *sic*)

No ano de 1885, o serviço de catequese no Pará estava completamente desorganizado e em fase de decadência por falta de missionários, a urgência pela



organização dos trabalhos era, em parte, pelo temor das represálias dos indígenas, considerados vingativos e violentos pelos não indígenas “... vindo em cada homem civilizado um inimigo encarniçado de quem só espera ocasião para tirar vingança.” (Brasil 1885: 37)

A desorganização era atribuída à saída do missionário capuchinho Seraphim Trieste do aldeamento do *Bacabal*, o que teve como consequência a “dispersão dos indígenas”, que se deslocaram para o local chamado de *Igapó-Assú* (Brasil 1885: 38). Os registros dos religiosos sobre o período são parcos,⁶¹ mas, a partir dos relatos históricos Fr. Fidelis M. de Primério e O.Fr. M. Cappuc (1940), Frei Metódio de Nembro (1998a; 1998b) foi possível o acesso à informações referentes à atuação Capuchinhos Lombardos no Brasil⁶² e em especial no Prata.

Em 1870, o Pe. Fr. Cândido de Heremence, que era suíço, agricultor, artista e arquiteto, foi enviado para as margens do rio *Capim* para catequizar os *Tembé Tenetehara* visitados pelo Pe. Fr. Luduvico. Em 24 de abril de 1872, Pe. Fr. Cândido fundou a missão de São Fidelis e “arrebanhou 400 pessoas” (Primério e Cappuc 1940: 355). Em virtude das acusações acerca dos conflitos dos missionários capuchinhos com os condutores dos regatões⁶³ que realizavam negócios com os indígenas, os trabalhos foram suspensos, mas não há indicação do ano em que isso ocorreu, segundo Primério e Cappuc, os trabalhos com os *Tembé* do rio *Capim* foram retomados somente em 1898.

Sobre a catequização dos *Tembé Tenetehara*, Primério e Cappuc destacam:

“[t]inham resolvido em 1898 catequizar os índios dos rios Capim e Guaná [Guamá], no Pará, mas encontrando Tembés já constituídos em famílias nas nascentes do rio Maracanã, resolveram colonizar aquele sítio pertencente a Santarém Novo. Foi lavrado contrato com o govêrno, e assumiu a direção do Núcleo Colonial, o P. Fr. Carlos de S. Martinho, tendo como

⁶¹ Dentre os registros dos religiosos que tratam da atuação dos Missionários Capuchinhos no Brasil, destacam-se os dois volumes publicados pelo Frei Metódio de Nembro sobre a trajetória religiosa do Frei João Pedro, que esteve a frente dos trabalhos no Prata. A obra intitulada “Frei João Pedro: missionário capuchinho superior e fundador” de 1998, é dividida em dois volumes e trata especificamente dos trabalhos desenvolvidos pela Missão Capuchinha no final do século XIX e início do século XX. Na obra intitulada “Capuchinhos em Terras de Santa Cruz: séculos XVII, XVIII e XIX”, de 1940, o Padre (Pe.) Frei (Fr.) Fidélis M. de Primério faz o apanhado da presença Capuchinha no país. Com o subtítulo “Entre os selvagens do Pará” o religioso apresenta informações históricas sobre a missão capuchinha em solo paraense, cujos trabalhos, comparam aos desenvolvidos pelos missionários Jesuítas no Brasil. Para saber mais sobre a presença capuchinha no Brasil no século XVII, ver Claude D’Abbeville (1615).

⁶² Ver também: Sganzerla (1992).

⁶³ Henrique & Morais (2014) analisam a relação entre indígenas e comerciantes dos regatões na Amazônia do século XIX. Os autores desconstruem a ideia dos indígenas como vítimas dos comerciantes, tomando-os como protagonistas na comercialização de mercadorias, enfatizando a dimensão simbólica das trocas.



auxiliares o irmão Fr. Paulo de Trescorre e o Terceiro Pedro de Paulo. Ergueu-se a Cruz nessas matas a 14 de setembro de 1898, início da colonização.” (1940: 353)

Sobre as dificuldades e o êxito dos missionários capuchinhos entre os *Tembé Tenetehara*, Primério e Cappuc, aludindo o caráter *heroico* dos religiosos, fazem referência às doenças contraídas, a escassez de recursos para o desenvolvimento dos trabalhos e questões entre os colonizadores. E acrescentam: “ ... êles em tudo souberam enfrentar, confiados em Nosso Senhor, e assim puderam com seus esforços ingentes, fazer sair daquelas brenhas, o atual Instituto Sto. Antonio do Prata, obra altamente e várias vezes elogiada pelo governo”. (Primério e Cappuc 1940: 353, *sic*)

O *Relatório de Terras e Colonização do Estado do Pará*, de 1899, apresentado ao então governador José Paes de Carvalho trata especificamente da *Colônia Santo Antônio do Maracanã*:

“[a] colônia de Santo Antonio de Maracanã acha-se a cargo dos missionários Capuchinhos Lombardos por contracto assignado por Frei Reinaldo de Paula, Superior da Missão, em 9 de Setembro de 1898 e installada em 29 do mesmo mez e anno, ficando como Director Frei Carlos de São Martinho.” (Pará 1899: 06, *sic*)

Com relação à população do Núcleo, o mesmo documento refere o expressivo número de *Tembé* que estavam localizados em três aldeias, também denominadas *malocas*, das quais, a de Santo Antonio do Maracanã era a principal:

“[a] população deste nucleo consta de quinhentas pessoas, mais ou menos, divididas em tres aldeias e tres malocas, sendo a principal a de Santo Antonio do Maracanã, á 31 kilometros da linha da Estrada de Ferro de Bragança. Sendo 22 kilometros de matta virgem.” (Pará 1899: 06, *sic*)

O documento segue com a descrição da estrutura do Núcleo:

“[e]sta colonia já tem promptas cincoenta casas, unidas duas á duas, tendo as suas ruas e travessas doze metros de largura. Tem mais uma casa para a Directoria, outra para escolas, officinas de carapinas e ferreiro, uma machina de pilar arroz, enfermaria, armazens, curraes, dois prados, além de grande extensão de terra cultivada.” (Pará 1899: 07, *sic*)

A estrutura contava com uma parte central, onde estavam localizadas as moradias e o centro administrativo do aldeamento baseado no tripé escola – igreja – oficinas, que constituíam a base da ação capuchinha: a instrução elementar, a catequese e as atividades



manuais e agrícolas para meninos e meninas, em espaços marcadamente separados e organizados como parte do rigoroso controle dos religiosos sobre a população local, especialmente no que refere os indígenas.

Além do espaço que concentrava o centro administrativo, o Núcleo Colonial Indígena do Maracanã era formado por uma grande área de cultivo e de pastagem que serviam para alimentar os animais que eram utilizados na subsistência das famílias nucleadas. Neste espaço, trabalhavam preferencialmente os indígenas adultos que não eram alvos da escolarização por serem considerados mais resistentes às mudanças impostas. O controle das pessoas no aldeamento era exercido em espaços diversos e de formas diferentes.⁶⁴

Na Aldeia do *Anselmo* está atualmente localizado um dos cemitérios *Tembé*, o lugar é referido pelos mesmos como *Aldeia Velha*, cujo acesso é atualmente dificultado pelo fazendeiro que detém a posse do local. As entradas no cemitério são negociadas pelas lideranças, a mata tomou conta do lugar, o que torna cada vez mais difícil a localização dos enterramentos pela quantidade de árvores que cobrem o solo. Conforme Almir⁶⁵ ainda é possível verificar a presença dos pilares do *jirau*, onde eram preparados os corpos das pessoas antes dos enterros, isto porque, feito de madeira dura resistiu à ação do tempo.

Com relação às sepulturas dos parentes, Almir explica que restaram pequenos montículos de terra escondidos na vegetação grossa que cobre a área considerada sagrada para os *Tembé*, impedidos de limpar e cuidar do terreno como prescreve a tradição, os *Tembé* são tomados pelos regionais como invasores importunos, permanecendo à distância até que a terra lhes seja devolvida e possam, finalmente, realizar os devidos rituais *Tenetehara* com os cuidados que a relação com os mortos e o sobrenatural exige.

⁶⁴ Há no sítio Santo Isidoro, até os dias atuais, a capela onde ficava o Frei Daniel de Samarate, um dos diretores do Núcleo Colonial que teve hanseníase. Os moradores da hoje Vila Santo Antonio do Prata até hoje se banham na bica localizada nos fundos da igreja de Santo Isidoro, também chamada de Maloca do Frei Daniel, segundo informam, a água que foi represada por pedras em forma de tanque feita pelo próprio Frei Daniel tem propriedades milagrosas e cura enfermidades. No Prata ouvi relatos de cura de enxaqueca de uma senhora depois da imersão.

⁶⁵ As conversas com Almir são compartilhadas na nossa convivência próxima pois residimos na mesma casa em Belém de 2013 a 2015. Desde 2010, Almir frequenta o curso de enfermagem na UFPA e onde retornei em 2013 depois do ingresso no doutorado da mesma instituição. A proximidade que se dá pelo fato de compartilharmos moradia também significa a possibilidade de ser acolhida de forma especial pela sua família na aldeia, ou seja, uma *Kaingang* entre os *Tupi Tenetehara*, tida como pessoa da cozinha, da intimidade familiar dos Vital da Silva, o que também me possibilita outra forma de entrada no *Jeju* e *Areal*, por ser parente indígena e de certa forma, considerada da família de Almir.



Na Vila Santo Antonio do Prata está outro local de enterramento *Tenetehara* que se localiza atualmente nos limites de uma fazenda de criação de gado. O proprietário deu início em 2014 à retirada de material do lugar, provavelmente calcário, utilizando máquinas pesadas como retroescavadeira que chegaram bem próximas da área de enterramento, o que configura violência contra a memória e a tradição *Tembé Tenetehara*, desrespeitando a relação do povo com o sobrenatural, uma vez que, para os *Tembé*, os mortos não devem ser importunados, conforme alerta Dona Judite Vital da Silva, *Tenetehara do Jeju*. O esbulho da terra que resultou no impedimento de acesso aos cemitérios é fruto de políticas de incentivo do governo à ocupação não indígena no lugar, fatos registrados na documentação histórica e bibliográfica, e, principalmente nas narrativas *Tembé*.

O aldeamento de Santo Antonio do Maracanã reunia pessoas vindas de diversos estados do Brasil: “[d]e então para cá tem augmentado a população do nucleo, não somente de indígenas que vão se chegando aos aldeamentos e habituando-se aos trabalhos, como tambem de imigrantes de outros Estados, por ter sido auctorisada a localização de alguns d’estes.” (Pará 1899: 23, *sic*)

A chegada dos não indígenas é narrada pelas lideranças *Tembé*. Dona Maria e Seu Miguel tratam como marco na mudança dos tempos para os *Tembé*, o que significou a invasão, ocupação das terras e o enfraquecimento da língua e da cultura pela imposição de costumes estranhos, o que não ocorreu sem a resistência indígena. Se por um lado a presença não indígena era de certa forma temida pelos *Tembé*, como explica Seu Miguel, por outro, era enaltecida pelo Estado que destacava o *cuidado* dos religiosos com os nativos. O trabalho “zeloso” de Frei Carlos de São Martinho é ressaltado nos documentos do governo, bem como, os seus esforços para alcançar a “... civilização de indivíduos que ate pouco tempo estavam na vida selvagem.”⁶⁶ (Pará 1899: 23, *sic*)

O trabalho dos missionários na escolarização das crianças do Núcleo também é citado nos relatórios de governo, que registram a matricula de 47 meninos no ano de 1899. A sanidade do lugar é elogiada pelas autoridades que referem o clima agradável e benigno do Núcleo do Maracanã.

⁶⁶ Enquanto os *Tembé* do “Gurupy” eram em maior número e considerados os mais “civilizados”. (Brasil 1884: 349, *sic*)



Palma Muniz (1913b) relata com detalhes a ação do Estado e dos Missionários Capuchinhos Lombardos do Norte junto aos *Tembé Tenetehara*, mostra como teve início o processo de instalação do Núcleo e o trabalho de catequização indígena. A partir dos registros de Muniz (1913b) é possível traçar cronologicamente as principais ações e mudanças imprimidas no Núcleo.

O registro linear está baseado nas datas e eventos importantes para os políticos e religiosos da época e em nada tem a ver com a tradição e o posicionamento *Tembé Tenetehara* sobre os acontecimentos do período, mas servem para compreensão da ação eclesiástica e estatal no local a partir dos eventos registrados que informam sobre a rotina institucional e religiosa do lugar:

Quadro 1: Registro cronológico de acontecimentos no Núcleo Indígena Santo Antonio do Prata

Data	Acontecimento
14 de setembro de 1898	Colocação da Cruz e celebração da primeira Missa no então criado Núcleo Colonial Indígena Santo Antonio do Prata
29 de setembro de 1898	Fundação do Instituto do Prata
13 de junho de 1900	Colocação da pedra fundamental da igreja de Santo Antonio do Prata
19 de abril de 1901	Frei Daniel de Samarate comunica as autoridades do Estado a ocorrência de revoltas por parte dos indígenas no Núcleo
Ano de 1902	Mudança de nome de Núcleo Colonial Indígena Santo Antonio do Prata para Colônia Santo Antonio do Prata
26 de outubro de 1903	Criação do Instituto da Criança Desvalida Santo Antonio do Prata
28 de outubro de 1903	Pela Lei 877 de 28 de outubro de 1903, o Instituto da Infância Desvalida Santo Antonio do Prata passa a jurisdição da Secretaria de Estado da Justiça, Interior e Instrução Pública
06 de janeiro de 1905	Instalação do Instituto Feminino na Colônia Santo Antonio do Prata
Ano de 1907	Fundação do periódico semanal pelos Capuchinhos denominado "O Prata", que posteriormente teve o nome mudado para "O Correio do Prata" ⁶⁷
13 de novembro de 1907	Colocação da primeira pedra do Instituto Feminino

⁶⁷ Em Ourém, também na região nordeste paraense, o veículo de comunicação semanal de notícias da colônia era o "O Alvorada". (Nembro 1998b)



7 de maio de 1908	Colocação da pedra fundamental da Capela de Santo Isidoro, padroeiro dos lavradores no sítio de mesmo nome que integrava a Colônia
04 de outubro de 1909	Colocação da primeira pedra do Instituto Masculino
27 de dezembro de 1910	Inauguração do Instituto masculino pelo então governador João Coelho
10 de agosto de 1921	Instalação da Colônia Correccional
30 de dezembro de 1922	Compra pela União da área de Santo Antonio do Prata para instalação do Lazarópolis – o primeiro nos moldes de colônia no Brasil
24 de junho de 1923	Instalação do Lazarópolis do Prata

Fonte: Muniz (1913b) e Souza Araújo (1924).

Dentre as estratégias dos religiosos, a produção de alimentos tinha como objetivo tornar os indígenas dependentes dos novos hábitos alimentares introduzidos. Para a produção de alimentos para abastecer a colônia, havia dois sítios bem estruturados, o *Santo Isidoro* que incluía uma capela e “... casas para guarda de utensílios de lavoura, depósito de sementes e vasto pomar” (Muniz 1913b: 81, *sic*) e o campo denominado *São Francisco* localizado nos arredores do núcleo, era destinado à criação gado e manutenção dos animais que faziam o transporte (cavalos e mulas). Havia também o engenho, a serraria e máquinas de beneficiamento de produtos agrícolas. (Muniz 1913b, *sic*)

A estrutura do núcleo contava com espaço central, simbolicamente representado pela imponência da igreja e dos prédios onde funcionavam os educandários - masculino e feminino. Nesse espaço central também estavam localizadas as casas, de maneira a possibilitar o controle dos religiosos sobre a população local.

Nesse sentido, a ação pedagógica capuchinha não estava circunscrita somente ao espaço dos institutos masculino e feminino, mas se fazia presente na organização de todo o aldeamento: na disposição das casas, na posição da igreja de modo que fosse central e acessível a todos, na localização das roças, dos cemitérios, dos pomares... Tudo planejado de acordo com a funcionalidade necessária para o controle e regulação dos comportamentos.

Clara Emília Monteiro de Barros explica que o projeto arquitetônico dos aldeamentos capuchinhos imprimia a supremacia religiosa do catolicismo para operação e cobertura ideológica da colonização: “[a]s casas, simetricamente construídas em alas que se



defrontavam, permitiam um rápido acesso à igreja, a qual exercia vigilância, num verdadeiro controle de caminhos.” (1995: 46)

Na imagem a seguir é possível verificar a organização dos espaços de cultivo no Núcleo do Prata.



Foto 1: Áreas de cultivo no Núcleo Colonial Indígena Santo Antonio do Prata em 1906.
Fonte: Álbum do Pará, 1908.

Os caminhos planejados, controlados e vigiados eram parte das relações de poder instituídas com a população local, especialmente pela necessidade dos religiosos manterem a disciplina sobre os indígenas que habitavam a Colônia, como forma de controlar as possíveis revoltas. A escolha da sede do aldeamento não era aleatória, baseava-se nas condições geográficas, de salubridade e centralidade, a disposição de água e recursos naturais como madeira para as edificações também era importante, além da observância de disponibilidade de espaços que poderiam servir para cultivos de roças e criação de animais.

Outro fator preponderante na definição do local dos aldeamentos eram as razões políticas, ou seja, a possibilidade de aglutinar o maior número de indígenas que poderiam se tornar dependentes da assistência religiosa:

“ [s]elecionando com cuidado os locais para assentamentos, próximos a algum curso fluvial, buscando pontos altos de clima benigno, de fácil acesso e defesa, abastecidos de água e madeira, os missionários iam, pouco a pouco, cativando os indígenas e trabalhando pelo sistema de esforço próprio e ajuda mútua.” (Barros 1995: 53)

Ainda segundo Barros, a funcionalidade do lugar contribuía para o controle do saber, que era exercido por *métodos racionais*, onde as relações de poder instituídas estão inscritas nas formas de organização e manipulação dos espaços, dos símbolos, dos rituais, que também se inscrevem na arquitetura, neste caso, a cristã. A rotina dos aldeamentos incluía o exercício constante dos rituais católicos como o batismo, a primeira comunhão, a realização de casamentos entre indígenas e não indígenas, pois “[o] aldeamento, com procissões e rituais do catolicismo, representava um verdadeiro palco a céu aberto, induzindo o indígena a crer no que via.” (1995: 87)

Para Barros “... os indígenas engajados e seduzidos pelo dogma religioso eram atores dessa sociedade hierarquizada” (1995: 91). A afirmação, um tanto romantizada, concebe os indígenas como atores de uma cena colonial com papéis bem definidos, “seduzidos” e passivos aos colonizadores, mas, a convivência com os Freis Capuchinhos não foi livre das resistências *Tembé* na Colônia Santo Antonio do Prata.

Os enfrentamentos são citados nas referências como eventos isolados, quase sempre, atribuídos ao uso de bebidas alcoólicas,⁶⁸ como fruto de descontentamentos individuais e localizados. Os freis desconsideraram as revoltas como consequência da não aceitação dos métodos empregados pela igreja, como a separação das crianças de suas famílias, que era parte da rotina dos aldeamentos.

Desde a fundação do Núcleo Colonial até o período em que foi concluído o Instituto Masculino, as atividades educacionais dos meninos aconteciam em uma casa que foi chamada de *maloca*, coberta de cavaco de madeira, segundo os registros de Muniz, foi cedida pela família de João Thomaz Miranha para a acomodação dos religiosos e ensino dos meninos indígenas. Na maloca funcionavam, além da escola, a administração do núcleo, a oficina, o almoxarifado e a capela.

⁶⁸ No evento que ficou conhecido como o massacre de Alto Alegre, um dos fatores apontados pelos Freis Capuchinhos como motivador da ação dos *Guajarara* foi “a ignorância maliciosa dos índios e o desejo de pilhagem da parte dos mesmos, excitados pela aguardente.” (IPES 1981: 32) Também alegam: (1) a incitação dos indígenas por parte dos ímpios invejosos da prosperidade da Colônia; (2) a vida escandalosa dos cristãos; (3) o engano dos indígenas por parte dos cristão que pagavam seus trabalhos com cachaça e se sentiram prejudicados com a presença dos freis; (4) o temo de que os missionários viessem a ter destaque em Barra do Corda e Grajaú. Mas uma das razões imediatas é atribuída à prisão do cacique *Caboré*. Depois do ocorrido foi aberto um inquérito e as pessoas foram ouvidas, inclusive o cacique *Caboré* que foi indicado como o articulador do ataque, sendo condenado à prisão perpétua, o líder *Guajajara* acabou morrendo na prisão (IPES 1981).



O prédio erguido pelos religiosos no local da maloca, conhecido entre como a *Maloca do Frei Carlos*, ainda traz na fachada a imagem emblemática do *evento fundador* do núcleo colonial, ocorrido no dia 14 de setembro de 1898, quando foi colocada a cruz pelas mãos dos religiosos e indígenas:



Foto 2: Maloca do Frei Carlos, primeira sala de aula dos Capuchinhos no Prata.
Fonte: Arquivos da autora, 2015.



Foto 3: Desenho alusivo à celebração da primeira missa na parte frontal da maloca do Frei Carlos.
Fonte: Arquivos da autora, 2015.

A maloca serviu para várias atividades na comunidade, quando a escola da vila estava em construção, algumas turmas funcionaram no prédio. No interior do prédio estão algumas imagens dos freis capuchinhos, alguns conhecidos como Frei Daniel de Samarate e do Frei



Carlos de São Martinho. O Prédio também serviu como sede da associação de moradores do Prata.

Na ocasião da realização dos trabalhos de pesquisa na vila, a maloca estava sendo utilizada como residência por um morador da comunidade. Próximo à maloca, estão as fundações do Instituto Masculino, restando apenas a base que conserva as características da construção do período. Não é meu objetivo aprofundar a relação dos atuais moradores com os prédios históricos do Prata, no entanto, cabe registrar as recorrentes reclamações das pessoas sobre o mau estado de conservação dos mesmos e o descaso do poder público. O sentimento predominante é um misto de nostalgia pelos tempos de intensas atividades na vila e ao mesmo tempo de revolta pelo não cuidado dos prédios que, abandonados, servem como abrigo para usuários de drogas e bandidos, segundo informam os moradores locais.

Percebe-se, no entanto, a re-apropriação destes espaços, especialmente pelos jovens, que grafitam as paredes com temas variados, alguns considerados profanos pelas pessoas do lugar, o que ocasiona sérias críticas pelo valor simbólico e histórico que os mesmos representam aos regionais.

Ainda com relação a estruturação do núcleo pelos freis, no dia 13 de junho de 1900 foram iniciadas as obras do instituto feminino e da igreja. As formalidades incluíram a elaboração de ata de fundação constando a colocação das respectivas pedras fundamentais. Em 1902, houve a mudança de nome, de *Núcleo Indígena Santo Antonio do Maracanã* para *Colônia Santo Antonio do Prata* que, à época, contava com 55 famílias de indígenas e 25 famílias de *civilizados*, com casas que cobertas de cavaco, *davam o aspecto de vila ao lugar*, conforme relata Muniz (1913b). Juntamente com o levantamento das edificações, eram definidas e abertas as áreas para agricultura, além da abertura de estradas e construção de pontes.

Apesar das formalidades contratuais efetuadas, as obras foram paralisadas pelo estado diversas vezes, sob a alegação de crise financeira, o que gerava cizânia entre os religiosos e agentes do governo. As paralisações levaram à formalização de novo contrato com os Freis Capuchinhos, com mudanças na composição inicial do núcleo. Na nova configuração seriam repassados recursos para estruturação do local que contaria com subprefeitura policial, hospital, fornecimento de medicamentos, creche infantil, cadeia para homens e mulheres, cemitério (construído em local indicado pelo médico), fornecimento de



medicamentos, e 50 casas para colonos, tudo sob a responsabilidade dos missionários que deveriam “... receber gratuitamente menores vagabundos remetidos pela polícia, na proporção de um por 20 meninos subsidiados, e educa-los, estabelecendo-os depois em lotes agrícolas ...” (Muniz 1913b: 34, *sic*)

Os Freis Capuchinhos foram incumbidos de fornecer educação para 150 meninos de sete a dezesseis anos, mas as obrigações contratuais não foram cumpridas pelo governo do Pará e uma crise se instalou no núcleo, nesse período, administrada pelo Frei Daniel de Samarate. A situação somente mudou quando, em visita ao local, o então governador Augusto Montenegro, foi recepcionado pela banda de música dos internatos que tocou o hino nacional, para as autoridades, o símbolo maior de que a política civilizatória estava dando certo.

Impressionado com o trabalho dos religiosos na organização e doutrinação dos indígenas, o governador se comprometeu em dar continuidade às obras iniciadas na gestão de Paes de Carvalho, criando por meio da Lei nº. 877 de 26 de outubro de 1903, o *Instituto da Infância Desvalida Santo Antonio do Prata*⁶⁹ que deveria recolher e educar menores de ambos os sexos, entre seis e vinte anos de idade. Dentre estes, os filhos de indígenas, os órfãos pobres, moral materialmente abandonados, vadios e vagabundos. A Colônia passaria a contar com escola de primeiras letras com especial atenção para a realização dos trabalhos agrícolas, cujas matrículas seriam de até 60 alunos por estabelecimento. (Muniz 1913b)

Após a visita do governador Augusto Montenegro, as expectativas sobre o crescimento da Colônia foram ampliadas, conforme descreve Frei Nembro:

“[o] comprometimento do Governo não abrangia apenas o colégio feminino e a introdução das freiras no Prata, mas também a Colônia inteira que, a partir da visita do Governador Montenegro, teve um desenvolvimento decisivo também como centro agrícola, com máquinas modernas, gado, novos plantios e crescimento habitacional.” (1998a: 133)

Depois de um ano, foi entregue o Instituto Feminino, ficando sob a direção das Irmãs da Ordem Terceira de São Francisco, situada em Belém, que chegaram à colônia no dia 27 de abril de 1904. No dia 06 de janeiro de 1905 foi então inaugurado o Instituto Feminino. A

⁶⁹ Conforme os registros dos diários de classe dos institutos apresentados por Muniz (1913b), no período de 1898 a 1901, o Instituto Masculino do Prata atendeu em média 50 internos. A partir de 1902 passaram a ser atendidas pessoas em regime de externato, com média anual de 40 matrículas. De 1906 a 1912, com a implantação do Instituto Feminino, o número foi significativamente ampliado, chegando ao número máximo em 1911, quando foram registradas 123 matrículas no Instituto Masculino, sendo 65 internos e 58 externos, e 136 matrículas no feminino, média pouco alterada nos anos anteriores. Não há registros a partir de 1912.



preocupação com a ligação do núcleo com o município de *Igarapé-Assú* levou à construção de uma linha férrea denominada *Ferro Carril do Prata* que, contaria com duas locomotivas. A extensão da linha era de 22.5 quilômetros, o que facilitaria o acesso a Belém. Muniz (1913b) ressalta que o sucesso dos trabalhos era destaque entre as autoridades do período, vários embaixadores visitaram o lugar, que contava, inclusive, com a publicação de periódico semanal, *O Prata*, posteriormente denominado *O Correio do Prata* que informava sobre os acontecimentos locais, prática comum dos aldeamentos capuchinhos no Brasil.

No dia 03 de novembro de 1907 foi colocada a primeira pedra do Instituto Masculino, que chegaria a abrigar mais de 100 crianças e jovens, entre indígenas e não indígenas. Em 1907, a Colônia passaria a jurisdição do recém-criado município de Igarapé-Assú, deixando de pertencer a Santarém-Novo. Depois de mais de uma década de instalação, em meio há inúmeras crises financeiras, rompimento e restabelecimento de contratos, as obras do Instituto foram concluídas pelo então governador do Estado do Pará, João Antonio Luiz Coelho. A inauguração do Instituto masculino e a ida do governador para o evento foi registrada pelos religiosos no jornal *Correio do Prata*⁷⁰ do dia 08 de janeiro de 1911.

Civilização & Catequese no Núcleo Colonial Indígena Santo Antonio do Prata

Os aldeamentos do século XIX eram, sobretudo, espaços de sedentarização dos indígenas para servir de mão de obra aos colonos não indígenas. Por isso, a escolha do local para instalação era sempre estratégica, invariavelmente em áreas propícias à expansão agrícola e pastoril, locais de fácil ligação com centros comerciais e administrativos. Em outros casos, os indígenas eram transferidos para locais onde poderiam ter a mão de obra aproveitada, além de liberarem os territórios até então ocupados. (Carneiro Da Cunha, 1992b)

O Prata estava localizado em região estratégica para o governo do Estado do Pará à época, distante cerca de 100 quilômetros da capital, a proximidade foi um dos fatores decisivos para instalação da colônia com o objetivo de *civilizar* para *catequizar* os indígenas que também serviriam de mão de obra para alavancar a produção de alimentos no núcleo.

⁷⁰ O material referente ao jornal está sendo trabalhado pelos integrantes do GP *Cidade, Aldeia & Patrimônio* e serão analisados posteriormente à tese em publicações de artigos que pretendem aprofundar a discussão sobre os fatos, informações e representações veiculadas no jornal que circulava no núcleo à época, o *Correio do Prata*.



A região Bragantina, no Nordeste Paraense foi alvo dos esforços das autoridades no final do século XIX e início do XX, estimulando, sobretudo, a ocupação por imigrantes que colonizariam o lugar, tornando-o importante polo produtor de alimentos por meio da instalação das colônias agrícolas⁷¹ que abasteceriam a capital. A modernização da agricultura esperada com a vinda de imigrantes europeus e de migrantes nordestinos garantiria a produção que seria transportada pela Estrada de Ferro de Bragança,⁷² conforme mostram Leandro e Silva:

“[a] ferrovia, consumidora daquelas rendas nas constantes operações deficitárias, teve como fundamento econômico a criação de colônias agrícolas ao longo de seu eixo principal para produzir alimentos para o abastecimento do mercado da capital. Desse modo, os governantes se esforçaram e despenderam recursos para fomentar a colonização com o imigrante europeu, cuja suposta racionalidade das técnicas modernas no trato com a terra o capacitava a alavancar a produção de alimentos na Zona Bragantina.” (2012: 145)

A estrada de ferro tinha como um dos três ramais o Prata, que configurava no período, um dos núcleos populacionais da região e potencial produtor de alimentos. A *racionalidade* do imigrante europeu, a força dos migrantes nordestinos aliadas à mão de obra indígena era parte das estratégias do *Projeto de Colonização* da região, que, tinha a estrada de ferro como um dos eixos centrais:

“[a] Estrada de Ferro de Bragança foi a décima terceira ferrovia inaugurada no Brasil, no dia 10 de junho de 1884. Concluídos os 229 quilômetros do eixo principal, com bitola de 1,00m, ligavam-se os municípios de Belém e Bragança, feito celebrado com novo ato inaugural aos 4 de maio de 1908. Outros três ramais, com bitola de 0,60m, partiam do eixo principal em direção às colônias do Pinheiro, do Prata e de Benjamin Constant, que respectivamente saíam de Belém, Igarapé-Açu e Bragança, três centros de convergência da produção dos núcleos populacionais da zona da estrada de ferro.” (Leandro e Silva 2012: 144)

A produção de borracha contava com a mão de obra dos imigrantes, assim como a agricultura que necessitava de modernização. Os incentivos à vinda de imigrantes europeus e migrantes nordestinos na segunda metade do século XIX foram propulsores da ocupação e

⁷¹ O primeiro Núcleo Colonial a ser inaugurado no Pará foi o de Benevides, em 13 de junho de 1875 e abrigou grande quantidade de migrantes nordestinos, principalmente “fugidos” da grande seca que atingiu o estado do Ceará. Francivaldo Alves Nunes (2008) trata especificamente desta colônia em sua dissertação mestrado, defendida na Faculdade de História, que tem como título “A semente da Colonização: Um estudo sobre a Colônia Agrícola Benevides (Pará, 1870-1889)”. Disponível em: <http://pphist.proesp.ufpa.br/ARQUIVOS/dissertacoes/Ms%202006%20FRANCIVALDO%20ALVES%20NUNES>. Acesso em 02 set. 2016. Ver também Nunes (2009).

⁷² A Estrada de Ferro Belém Bragança foi uma das três ferrovias construídas no Norte do Brasil, juntamente com a Estrada de Ferro Madeira Mamoré e a Estrada de Ferro Tocantins. (Leandro & Silva 2012)



colonização da região bragantina, que também designou o *lugar* e o papel dos indígenas na formação dos núcleos coloniais:

“[o]utro aspecto dos propósitos governamentais junto à criação de colônias indígenas no final do século XIX inseria-se no amplo debate nacional sobre a colonização do território pátrio, por imigrantes europeus e de outras nacionalidades. No âmbito da região amazônica, a discussão assumia matizes próprias, frente à crescente onda migratória de nordestinos para a região, observada, principalmente, a partir da década de 1870. Fugidos da seca e atraídos pela ‘sinfonia elástica’ dos seringais, cearenses, sobretudo, receberam incentivos dos governos para se instalarem na região. Nos meios oficiais paraenses era intenso o debate sobre as vantagens e desvantagens da colonização européia, nacional e indígena, não só calcado em um ideário de civilização, mas, sobretudo, na análise de experiências de manutenção de colônias para estrangeiros e nacionais nas áreas de terras férteis e de fácil comunicação, situadas ao longo da estrada de ferro de Bragança, à qual se ligava o Núcleo Indígena do Prata, por meio de um ramal ferroviário.” (Rizzini & Schueler 2011: 93)

Conforme discutem as autoras, os núcleos tinham como objetivo a superação de hábitos indígenas considerados impróprios, como a poligamia, por exemplo, severamente condenada pelos religiosos. Para isso, era necessário “impingir uma nova identidade”, que seria a de *cristão* e *trabalhador*. (Rizzini & Schueler 2011)

Com vistas a alcançar os objetivos de formação de cidadãos cristãos e trabalhadores, a composição destes espaços era planejada e executada com os rigores da rotina e da disciplina. As práticas aceitáveis eram repetidas e exaustivamente incentivadas como forma de produzir mudança de hábitos e costumes tradicionais considerados *imorais*. (Amoroso 2001)

Os corpos deveriam ser controlados por meio da disciplina e organização do tempo e do espaço, de maneira que fossem colocadas em ação práticas higienista e eugênicas, com vistas ao aprimoramento da raça:

“... a disciplina é uma forma de organização do espaço e de disposição dos homens no espaço visando otimizar seu desempenho, bem como é uma forma de organização, divisão e controle do tempo em que as atividades humanas são desenvolvidas, com o objetivo de produzir rapidez e precisão de movimentos.” (Duarte 2008: 05)

Os rituais religiosos eram parte do programa, como a realização da missa e das orações que eram rigorosamente controladas. Por outro lado, os trabalhos na agricultura garantiriam a doutrinação dos adultos pela realização de atividades diferenciadas para homens e mulheres que determinavam quais condutas eram consideradas corretas,



devendo, portanto, ser imitadas. Da mesma forma, eram ditados quais comportamentos eram reprováveis e que deveriam ser eliminados.

Nicola Gasbarro (2006) discute a importância dos rituais como instrumentos simbólicos que, pela imposição, produzem mudança, introduzem novas regras de comportamento, novos valores. Não obstante, os missionários compreenderam que *projeto de evangelização* e *projeto de civilização* eram inseparáveis e adquiriam materialidade nos aldeamentos.

Dentre os objetivos dos aldeamentos, Mary Karash (1992) destaca: (1) sedentarizar os indígenas de forma que abandonassem a suposta vida nômade; (2) ensinar a doutrina cristã; e (3) aproveitar a mão de obra indígena na derrubada das matas, dentre outras atividades agrícolas e pastoris. A autora destaca que foi a partir de 1859 que houve a preocupação com a instalação oficial de escolas nas aldeias.

Para Amoroso, a escola para indígenas no período de 1845 até o início do século XX estava totalmente entregue às ordens religiosas católicas, amparadas pela legislação, com total apoio do governo. A atuação dos capuchinhos era baseada na *pedagogia da imitação*, devido à crença na suposta incapacidade mental indígena.

A autora ressalta que:

“... três idéias estiveram presentes no que diz respeito à catequese dos índios: (a) a premissa de que os índios não detinham capacidade intelectual para o aprendizado de valores exteriores a suas culturas originais; (b) a constatação de que os índios eram irreduzíveis, não mudariam nunca, mesmo vivendo a situação de aldeamento e; (c) a avaliação de que o estágio de selvageria em que se encontravam não permitia o aprendizado, somente a imitação.” (Amoroso 2001: 140)

Muniz também faz referência ao exemplo como modelo de pedagogia implantado pelos Capuchinhos, “[e]ra necessário o exemplo, sempre presente para fazer um trabalho completo”, cujas bases eram as “as fontes puras do ideal católico”. (1913b: 23).

A educação catequética era baseada na reprodução da doutrina, dos princípios morais e dos dogmas cristãos, principalmente no desenvolvimento de uma espiritualidade católica com vistas à docilização e conversão a fé cristã. Para Paiva “a catequese tinha por fim instruir e doutrinar, pois as verdades, objeto de uma doutrinação, já estavam prontas” isto porque, “[a] catequização se faz sempre acompanhar da colonização, não apenas como urgência da transformação dos costumes, mas como força militar em ação.” (1982: 84)



A catequese era a base para aprendizagens e justificava-se pela necessidade de impor a ordem, a disciplina e o medo. Fazia, portanto, parte da solenidade que acompanhava a chegada dos equipamentos para a construção das igrejas, escolas: “[a] escola centralizava a catequese, num conjunto de equipamentos que contava com instalações militares, presídio, construções para os moradores civilizados ...” (Amoroso 2001: 150)

Por meio da catequese os capuchinhos visavam a superação dos “defeitos morais quasi natos” e os adquiridos no convívio com os *civilizados*, o meio pelo qual seriam chamados ao *gremio da civilização*. Por isso, o estudo dos hábitos e costumes indígenas era fundamental, constituía estratégia de combate à cultura e às tradições. (Muniz 1913b: 22, *sic*)

O estabelecimento de laços de amizade com os mais velhos, considerados “de vida livre e desregrada” e de difícil mudança era essencial para o sucesso do Programa, pela possibilidade de alcançar crianças e jovens, que, acreditavam os capuchinhos, poderiam ser “regenerados de costumes e moral”, por meio da “educação do coração e instrução”, pois, “[e]ducar os filhos, de ambos os sexos, na sã moral e na virtude é o problema capital da catechese dos nossos silvícolas.” (Muniz 1913b: 22, *sic*)

Curt Nimuendajú esteve entre os *Tembé* no Prata em 1913 e constatou a presença de aproximadamente 200 pessoas indígenas no núcleo. Com relação às atividades religiosas, a instrução dos filhos dos *Tembé* e a desistência dos freis em tentar mudar os adultos, observou:

“[e]u verifiquei que os frades *não* exploram os índios, que protegem eles conforme podem (e compreendem), que garantem-lhes os seus lotes e instruem seus filhos. O que eu notei também foi que eles desistiram de tudo de procurar qualquer influência sobre os índios adultos, velhos, que quase não se importam mais com eles. Apesar da instrução, as condições econômicas deixam muito a desejar.” (1993: 145)

Nos registros de Nimuendajú fica evidente a ideia de proteção exercida pelos freis, assim como a divisão de lotes e escolarização dos filhos e filhas dos *Tembé*, parte do modelo de colonização implantado no Prata e que vigorava no período. Com relação aos adultos e as pessoas mais velhas, pode-se afirmar, de acordo com as observações de Nimuendajú, que o fato dos frades não se importarem mais com os mais velhos é consequência da resistência *Tembé* às imposições dos religiosos. Por isso, as ações educacionais eram voltadas às



crianças e jovens, nos quais se depositavam as expectativas de mudança nos internatos, longe da convivência com familiares e comunidade.

A catequização dos mais jovens foi a estratégia encontrada para fazer com que as novas gerações *Tembé Tenetehara*, supostamente, abandonassem tradições e costumes, uma vez que, não haviam obtido sucesso entre os mais velhos. No entanto, os missionários tinham certeza que o processo levaria tempo:

“[e]studar esses hábitos e os meios de combater eficazmente e sem intervenção brusca, incompatível com as mudanças dos costumes inveterados, foi uma obra ingente e de larga duração, talvez ainda não concluída, pois, só a mudança de geração, a substituição dos elementos os pode transmutar.” (Muniz 1913b: 22, *sic*)

O conhecimento da cultura *Tembé* era parte das estratégias de *conquista* dos religiosos. Para Souza Lima (1995) a consciência da alteridade é o ponto de partida para “as empresas conquistadoras”, de forma que tais conhecimentos possam ser utilizados como instrumentos para previsão dos passos e manipulação do inimigo, pois,

“[a] idéia de *conquista* supõe uma certa disposição de linhas de força entre um eu/nós e um outro radicalmente distinto, ao ponto de se duvidar de sua humanidade, oscilando das relações de violência (característica de toda guerra) às relações de poder, e implica numa certa forma de busca de sentidos alheios nos atos alheios, tarefa essencialmente semiótica.” (1995: 47)

As estratégias dos freis capuchinhos tinham como premissa a total dependência dos conquistados, submetidos a um conjunto de ações administrativas cuja tarefa é transmitir os valores dos conquistadores, tornando-os, desta feita, *cativos*. Dentre as instituições de conquista, duas merecem destaque, a *igreja* e a *escola*,⁷³ por se tratar de espaços de aglomeração e de disseminação da ideologia do conquistador. (Souza Lima 1995)

Além de sedentarizar e impor a mudança de hábitos e costumes, porque eram considerados degenerados, a prática educacional objetivava a conversão ao catolicismo e o preparo para a mão de obra servil, pois, “[a] pauta para assimilação dos índios à ordem global compreendia o plano social e cosmológico.” (Amoroso 2001: 139)

Amoroso acrescenta ainda que a escola para indígenas atendia demandas bem específicas:

⁷³ Collevatti (2009) ressalta que os trabalhos na roça e a frequência à escola era o que determinava o ritmo da missão franciscana entre os *Mundurucu* na região do *Tapajós*, no Pará, no início do século passado.



“[s]ua existência era emblemática da política indigenista da época, que se erguia sobre os pilares da catequese e da civilização, e pautava-se por um conjunto de princípios que girava em torno da conversão, educação e assimilação branda da população indígena ao conjunto da sociedade nacional.” (2001: 136)

A *brandura* foi a estratégia encontrada na tentativa de superação dos contatos violentos que foram estabelecidos anteriormente e que resultou no genocídio⁷⁴ de milhares de pessoas. Carneiro da Cunha explica que a *brandura* fazia parte do discurso oficial, conforme dispõe o Decreto nº. 426 de 24 de julho de 1845, no Artigo 1º:

“§ 19º Empregar todos os meios lícitos, brandos, e suaves, para attrair Indios ás Aldêas; e promover casamentos entre os mesmos, e entre elles, e pessoas de outra raça.

§ 20º Esmerar-se em que lhes sejam explicadas as maximas da Religião Catholica, e ensinada a Doutrina Christã, sem que se empregue nunca a força, e violência; e em que não sejam os pais violentados a fazer baptizar seus filhos, convido attrahi-los à Religião por meios brandos, e suasórios.” (1992: 93, *sic*)

Para Carneiro da Cunha (1992), as categorias utilizadas no século XIX para classificar os indígenas mantinham a correlação com as tipificações atribuídas aos animais, tais como, *bravos/selvagens, domésticos/mansos*, visão que estava relacionada à condição de grupos nômades. A sedentarização e a transformação de caçadores e coletores em agricultores era parte da estratégia de conquista das áreas de ocupação tradicional para entregá-las etnicamente *limpas aos civilizados*.

Os mecanismos de controle e disciplina impostos aos *Tembé* iam de encontro à tradição porque privilegiavam a individualidade, produzindo apagamentos culturais e étnicos. Da mesma forma, a separação forçada das crianças e jovens das famílias para o sistema de internato, a partir de concepções de gênero alheias às especificidades culturais, em espaços separados para meninos e meninas, instituiu formas de vigilância e controle.

A vigilância e a disciplina estavam inscritas na arquitetura imponente dos institutos masculino e feminino com o objetivo de mudar os mecanismos de sociabilidade aprendidos pela tradição *Tembé*. A estruturação das salas, corredores, a disposição dos espaços com

⁷⁴ A *Convenção para a prevenção e repressão do crime de genocídio* de 1948, da Organização das Nações Unidas, define genocídio como proveniente de atos “... cometidos com a intenção de destruir, no todo ou em parte, um grupo nacional, étnico, racial ou religioso, tais como: a) Assassinato de membros do grupo; b) Atentado grave à integridade física e mental de membros do grupo; c) Submissão deliberada do grupo a condições de existência que acarretarão a sua destruição física, total ou parcial; d) Medidas destinadas a impedir os nascimentos no seio do grupo; e) Transferência forçada das crianças do grupo para outro grupo. Disponível em: http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/segurancapublica/convenca....crime_genocidio.pdf. Acesso em 06 jun. 2016.



mobilidade restrita e possibilidade de vigilância ampla pode ser observada no prédio do Instituto Feminino que ainda permanece imponente na paisagem do Prata nos dias atuais.

A estruturação dos espaços era parte do projeto de conquista. Sobre estes os métodos de conquista adotados pelos freis capuchinos entre os *Botocudos* em Minas Gerais, Mattos (2004) explica que havia toda uma lógica voltada para o controle e que era observada na construção das escolas, das igrejas, dos institutos masculinos e femininos em separado, tudo para efetivar a catequese missionária de conversão/correção dos indígenas em *bons nacionais*, o que somente seria possível com o abandono da língua, a adoção do código civil, dos sacramentos e doutrinas do catolicismo. Para Ernani Chaves, a escola torna-se então “... espaço privilegiado para o exercício e o constante aperfeiçoamento das práticas pedagógicas de disciplina.” (2010: 08)

A estratégia capuchinha de desmobilização indígena pelo isolamento, pela separação de crianças e jovens das famílias para viverem em regime de internato e pelos trabalhos manuais e agrícolas era parte da metodologia capuchinha, ou seja, a escolarização centrava-se na continuidade do processo de civilização. (Veiga 2002)

Para Walter Mignolo, o *mundo colonial* é fruto de articulações complexas que apagaram determinadas vozes, enquanto outras detinham espaço privilegiado, suprimindo memórias e histórias que, em situação de marginalidade, foram relegadas ao esquecimento:

“[o] imaginário do mundo moderno/colonial surgiu da complexa articulação de forças, de vozes escutadas ou apagadas, de memórias compactas ou fraturadas, de histórias contadas de um só lado, que suprimiram outras memórias, e de histórias que se contaram e se contam levando-se em conta a duplicidade de consciência que a consciência colonial gera.” (2005: 40)

Cristina Pompa (2006) indica que os relatos dos Jesuítas e Capuchinhos expressam a necessidade do processo de civilização como primordial para a introdução da fé cristã. Porque considerados *tábua rasa* em termos de fé, a conversão dos *silvícolas* era considerada um verdadeiro milagre. Para Mattos, o trabalho de conversão também abarcava outros aspectos, como a higienização e a homogeneização para construção de uma nacionalidade baseada no “aperfeiçoamento da raça”,

“...o trabalho de conversão praticado pelos missionários capuchinhos seria orientado por diretrizes administrativas válidas para todos os setores das políticas da nação, então voltadas para a “higienização” e a moralização da vida social, de acordo com os parâmetros científicos



vigentes. A necessidade da configuração de uma nacionalidade homogênea era, então, concebida e projetada como “aperfeiçoamento da raça” através de sua ‘civilização’...” (Mattos 2004: 404)

Frantz Fanon (1968 & 2008) analisa a colonização como processo que produz subordinação e desumanização pelo emprego da violência extrema. Para o autor, a *violência* é categoria chave para análise do colonialismo. Fanon considera que no processo de colonização há sempre dois lados, o do homem de fora que é o *colonizador*, tem como propósito a dominação pela opressão, e o do homem de dentro, o *colonizado*. O sistema colonial é reproduzido e mantido pelo regime de opressão e dominação do colonizado, por meio de práticas violentas que são meio e fim.

Dentre os mecanismos de dominação colonial está a Igreja Cristã que contribui para subjugação dos sujeitos colonizados, pois a violência e a dominação também são realizadas por meio da imposição religiosa. O sistema religioso é responsável pela imposição e manutenção das regras de interdição que vão alterar as sociedades em processo de colonização, “[o] indígena é um ser encurralado... [a] primeira coisa que o indígena aprende é a ficar no seu lugar, não ultrapassar os limites.” (Fanon 1968: 39)

Para Fanon (1968), o mundo colonial é compartimentado, maniqueísta, imóvel, um mundo de estátuas que representam aqueles sujeitos que na concepção do colono, fazem a história, desde os generais que colocaram em prática o projeto de conquista até o engenheiro que fez a ponte. O colonizador tem a consciência de que faz a história, mas, “[a] história que escreve não é portanto a história da região por êle saqueada, mas a história de sua nação no território explorado, violado e esfaimado.” (Fanon 1968: 38, *sic*)

Para Pablo González Casanova (2007), a definição de *colonialismo interno* está relacionada aos fenômenos da conquista. A escola como *instrumento de conquista*, constituía-se instituição depositária das expectativas de mudança da língua, da cultura, dos costumes e dos hábitos considerados imorais e pagãos. No Prata, foram construídos dois institutos para a tarefa, um masculino e um feminino, cuja arquitetura foi planejada para o total controle das ações e imposição da disciplina. A imponência das construções dá a ideia aproximada da dimensão que concebeu o empreendimento educacional, a começar pela presença singular que os prédios ainda representam no lugar.



E vieram os contaminados pela Lepra...

No ano de 1922, depois de um ano da saída dos capuchinhos, Heráclides César de Souza Araújo,⁷⁵ médico do *Serviço de Profilaxia* teve o primeiro contato com o Prata, na ocasião vistoriou o prédio onde havia funcionado o Instituto Feminino “... destinado á catechese dos selvagens disseminados na zona dos rios Capim e Guamá.” (1924: 10)

O médico ficou impressionado com as condições estruturais dos edifícios, sobre os quais afirmou que não poderia encontrar melhor local, nem melhor prédio para instalação do leprosário que chegaria a abrigar mais de mil pessoas. O Instituto Feminino foi assim descrito por Souza Araújo:

“[t]em elle 17 metros de frente por 60 de fundo, constituído de um corpo único, com dous andares, o 1º todo cimentado e contendo 13 compartimentos; o segundo andar é todo assoalhado de acapú, com janellas envidraçadas, possuindo 10 salas e quartos, dos quaes alguns forrados.” (1924: 117, *sic*)

Antes, ainda, por volta de 1921, funcionou no Prata uma *Colônia Correccional*, confirmando a vocação do lugar para aprisionamento e controle de pessoas. O mesmo espaço que serviu para a catequese e contenção dos *Tembé* foi também utilizado como prisão e confinamento de pessoas leprosas. Nos três momentos, apesar de referirem situações distintas, as instalações do Prata serviriam aos mesmos propósitos: controlar e disciplinar pessoas pela constante vigilância e pela ocupação nos ofícios agrícolas e manuais.

Sobre as formas de controle, Michel Foucault destaca que a disciplina enquanto *análise do espaço* promove a individualização pela classificação e combinação, com fins de exercer “... vigilância perpétua e constante dos indivíduos.” (1979: 107)

As configurações de vigilância expressas na arquitetura dos prédios, construídos para evidenciar imponência e poder, se materializam na disposição das janelas, das portas, dos corredores, das salas e quartos, projetados para o confinamento, pois “[n]ão são apenas os

⁷⁵ Heráclides César de Souza Araújo (1886-1962) nasceu em Imbituva (PR). No ano de 1912 concluiu o curso de farmácia pela Escola de Farmácia de Ouro Preto, em 1913 transferiu-se para o Rio de Janeiro e ingressou no curso de medicina da Faculdade de Medicina, no Curso de Aplicação do Instituto Oswaldo Cruz (IOC). Especializou-se em dermatologia na Universidade de Berlim, onde apresentou um trabalho sobre a lepra no Brasil. Voltando ao Brasil estagiou no Hospital dos Lázaros. Em 1921 transferiu-se para o estado do Pará onde fundou o hospital colônia *Lazarópolis do Prata* e exerceu a clínica atendendo aos portadores dessa doença e de sífilis. Publicou o livro “A lepra”. Fonte: <<http://basearch.coc.fiocruz.br/index.php/heraclides-cesar-de-souza-araujo>> Acesso em 22 out. 2014.



prisioneiros que são tratados como crianças, mas as crianças como prisioneiras.” (Foucault 1979: 73)

Dialogando com Foucault, Priscila Aparecida Silva Cruz e Silvane Aparecida de Freitas afirmam que “[n]a escola, assim como nas demais instituições disciplinares, a punição ocorre por meio de micropenalidades, que dizem respeito aos desvios quanto ao tempo, hábito, gestos, comportamento, corpo, sexualidade e discurso.” (2011: 07)

Para Foucault, o emprego da disciplina está diretamente relacionado à imposição da ordem via constituição de relações de poder, porque considerada, desde o século XVIII, uma prática de *gestão de homens*, definida como: “... o conjunto de técnicas pelas quais os sistemas de poder vão ter por alvo e resultado os indivíduos em sua singularidade. É o poder da individualização que tem o exame como instrumento fundamental”. (1973: 107)

Nesse sentido, a constituição de novos saberes somente é possibilitada graças às práticas disciplinares, sendo a vigilância o suporte básico. A escola, como as demais instituições disciplinares, produz poder pela vigilância. Esse poder passa a se organizar em multiplicidade, de forma automática e anônima, atuando diretamente na vida dos que nela estão inseridos, fazendo funcionar assim, uma *rede de relações*. (Cruz e Freitas 2011: 09)

A possibilidade de controle dos corpos nos espaços construídos pelos freis no Prata chamou atenção de Souza Araújo, que destaca a metodologia que seria empregada na disciplina dos leprosos no Prata, deixando evidente a repetição da prática de isolamento e clausura associada aos trabalhos e distrações como forma de docilização e controle das pessoas:

“[o] leproso só se sentirá feliz vivendo livremente, em colonias amplas, onde tenha, além de assistência medica eficiente, trabalho e distrações. E nenhum trabalho mais proprio ao leproso, nem mais rendoso e util para um leprosário, do que a agricultura. Addicionem-se-lhe a pecuaria e algumas officinas de artes e officios ...” (1924: 15, *sic*)

Sobre as configurações da Colônia e a presença *Tembé*, as narrativas sobre o Prata denunciam a situação de invisibilidade a que foram submetidos com a instalação do leprosário, Dona Maria, a Capitoa explica:

“... aí depois disso [da vinda dos capuchinhos] foi que surgiu que não tinha ninguém lá na Colônia do Prata, foi que trouxeram os leprosos pra lá, aí foi que se mudou todo mundo ... mentiram que não tinha ninguém e trouxeram os leprosos pra aí ... nesse tempo, os que ‘tava lá, os bom foram embora tudo, nasceró e se criaró e foro embora, deixaram até as



criação de galinha, pato, peru, porco, cavalo, fico tudo, num levaró nada, só a roupa do corpo, que quando a gente vai assim não pode leva mesmo, né?”

Na narrativa de Dona Maria, fica evidente a invisibilização dos *Tembé* quando da instalação do leprosário. Ao que parece, o receio de contágio da doença fez com que todos saíssem às pressas, apesar de nascidos e criados no Prata, deixaram para trás as posses, os animais e tudo que tinham. A expressão *sair só com a roupa do corpo* denota fuga repentina – reforçada pela afirmação: *quando a gente vai assim não pode leva mesmo* – em busca de novo local de moradia, certamente nos arredores do Prata, no *Jeju* e no *Areal*, onde, por longo período, seriam uma vez mais invisibilizados.

Homogeneização para submissão

Para compreender a saga *Tenetebara* a partir da instalação do Núcleo Colonial, é importante compreender o contexto social e político do período, quando a ciência do final do século XIX,⁷⁶ produzia diferentes teorias raciais. Do mesmo modo, os modelos hierárquicos de classificação da diferença cultural, tiveram ecos significativos no Brasil, servindo como base para elaboração de *políticas eugenistas*,⁷⁷ colocadas em prática por meio do ideal de construção de um “país mestiço”, projeto que embasaria a conformação de nação brasileira, definindo o lugar do índio, do negro e do branco na sociedade, conforme discute Lilia Moritz Schwarcz (1993). Afinal, “[e]ra necessário criar no país uma unidade territorial, política e ideológica, gerando uma memória coletiva que unificasse as populações em torno de uma única identidade.” (Almeida 2013: 27)

O termo *Eugenia* foi criado em 1883 pelo cientista Francis Galton (1822-1911) e significa *boa geração*, remete à ideia de intervenção social e política para a melhoria genética da população: as *raças* consideradas inferiores são eliminadas para que as consideradas superiores sejam mantidas e multiplicadas. (Schwarcz 1993)

⁷⁶ Um dos eventos científicos do século XIX mais importante é a Exposição Antropológica de 1882, que foi realizada no Museu Nacional, no Rio de Janeiro. Um dos exemplares está disponível no Museu do Índio, na mesma cidade. No “Cultura material e civilização: a exposição antropológica de 1882”, Johnni Langer e Luiz Fernando Rankel (2006) discutem acerca dos trabalhos publicados a partir do evento e o contexto da obra. Artigo disponível em: <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/viewFile/2072/1149>. Acesso em: 30 mar. 2015.

⁷⁷ Ver também: Schwarcz (1994 & 2012) e Hofbauer (2003).



As políticas de mestiçagem e branqueamento cultural estavam em efervescência no final do século XIX e anunciavam a possibilidade de superação das raças consideradas *degeneradas* para a construção de uma nação próspera e civilizada. Para a concretização do projeto de *nação brasileira mestiça e melhorada geneticamente*, era preciso materializar a eliminação da diferença de base étnica e cultural, que, no caso dos povos indígenas⁷⁸ e negros, eram consideradas sinônimos de atraso, incapacidade e inferioridade.

A estratégia política e social de branqueamento cultural se deu principalmente por intermédio do incentivo aos casamentos interétnicos entre membros pertencentes a determinados grupos como forma de instaurar a realização de uniões desejadas e consideradas ideais e desencorajar aquelas consideradas nocivas à sociedade. (Schwarcz 1993: 79)

Para Quijano, “[n]a América, a idéia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista.” (2005: 118) No Brasil, as políticas nacionalistas do século XIX esboçavam o modelo de civilização a ser construído, o que determinou o estabelecimento de relações eurocentralizadas com os povos nativos, considerados estrangeiros e alienígenas em seus próprios territórios,⁷⁹ tendo desconsideradas e rechaçadas as diferentes e complexas formas de organização social, política, econômica e jurídica. Para Schwarcz, “[c]ivilização e progresso, termos privilegiados da época, eram entendidos não enquanto conceitos específicos de uma determinada sociedade, mas como modelos universais”. (1993: 76)

De acordo com Leandro Mendes Rocha a concepção romântica do *bom selvagem* é substituída pela visão do *mau selvagem*, concebido como obstáculo ao progresso, como *raça*

⁷⁸ As estimativas acerca da população indígena no período da invasão portuguesa, em 1.500, informam que havia cerca de cinco milhões de pessoas e mais de mil povos indígenas. As políticas genocidas significaram a redução drástica das pessoas indígenas em todo território nacional e a extinção de centenas de povos, principalmente pelas epidemias e práticas de extermínio físico. A situação somente começou a mudar a partir das décadas de 70 e 80 do século passado, quando os povos indígenas se organizam e passam a reivindicar o direito a diferença étnica, cultural e linguística. O Censo do IBGE de 2010 indica o total de 817.963 pessoas indígenas, destas, 315.180 vivem em áreas urbanas e 502.783 vivem em aldeias, são 305 etnias e 274 idiomas. Conforme informações disponíveis em: <http://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2>. Acesso em: 21 out. 2014.

⁷⁹ Considera-se *território* como espaço onde são construídas e reelaboradas as relações étnicas, políticas, econômicas, míticas, entre outras, por povos etnicamente diferenciados, cuja historicidade está imbricada aos espaços de vivência, produção e transformação. As fronteiras étnicas nesse sentido, são porosas e fluídas e produzem formas específicas de distinção, interação e identificações que são construídas, reelaboradas e modificadas conforme discute Fredrik Barth (2000).



inferior, e menos desenvolvida, por isso deveriam aprender os bons hábitos dos civilizados. O pano de fundo das políticas do período era o conceito de civilização, sinônimo de sociedade ocidental, europeia, em contraposição às sociedades ditas, *primitivas*, atrasadas tecnologicamente, ao qual “... deveriam ser ensinados os modos de vida civilizados”. (Rocha 1998: 39)

Para Ricardo Ventura Santos (2012), no século XIX a categoria *raça* consolidou-se enquanto determinante de características biológicas e socioculturais, passando a receber, cada vez mais tratamento científico. Ao final do século XIX e início do XX, o projeto de expansão colonial europeu tem na construção ideológica da categoria *raça* a fundamentação necessária para classificar e orientar as ações direcionadas aos indígenas no Brasil, considerados inferiores na hierarquia do modelo racial evolucionista, devendo, portanto, ser integrado ao projeto de nação brasileira, construído com base na negação e violação das diversidades.

Tais políticas, elaboradas para fins de consolidar o projeto de *nação mestiça* foram efetivadas via ações genocidas e etnocidas de apagamento e silenciamento cultural, tendo a instituição escolar como principal aliada. Entregue às missões religiosas católicas, o *Programa de Civilização para os silvícolas* tinha como principal objetivo tirar os indígenas da vida considerada *errante* das selvas para adequá-lo ao modelo de nação em construção e que seria consolidado via políticas de apagamento étnico, cuja principal aliada era a educação escolarizada.⁸⁰

Por meio da *pedagogia da brandura* que tinha como princípio o não uso da violência física, o *Programa de Civilização* tinha o intuito de limpar etnicamente as áreas *infestadas pelos selvagens*, aglutinando-os em determinados locais onde teriam os ensinamentos da fé cristã e a aprendizagem das letras e ofícios, liberando os territórios tradicionais para ocupação de não indígenas. Nesse período, a ação indigenista estava voltada para a posse e

⁸⁰ Com relação à história da Antropologia no Brasil e o período em questão, Melatti (2007) informa que no século XIX os corpos são normatizados, descritos e concebidos pela anatomia que procura identificar os males que impedem o progresso da sociedade brasileira, enquanto o pressuposto da degeneração das raças domina as discussões antropológicas no que pode ser chamado de primeiro momento da Antropologia no Brasil, por meio de estreito diálogo com a biologia, a medicina e o direito que por meio de estudos sistemáticos associam características antropométricas a certas qualidades e defeitos morais que estariam associados à ideia de raça, gerando classificações em raças inferiores e superiores. No campo político-ideológico, a superação da degeneração era pensada como estratégica para a conformação de uma nação nos moldes europeus define a Antropologia até os anos 30 do século XX. Texto disponível em: <http://www.dan.unb.br/corpo-docente>. Acesso em: 03 jan. 2014.



ocupação das terras, no “alargamento dos espaços transitáveis e apropriáveis”, mas sem descuidar da questão da mão de obra indígena que sempre foi central nas políticas coloniais.

O período do indigenismo⁸¹ brasileiro compreendido entre 1845 e o início do século XX foi marcado pela divisão dos encargos administrativos entre o Estado e a Igreja Católica, tudo amparado pela legislação vigente à época, conforme explica Amoroso (1998). O Decreto nº 426 de 1845 define a estrutura de aldeamentos indígenas, sob a gestão do Diretório Geral dos Índios.

Cada aldeamento era coordenado por um *Diretor Geral dos Índios* que, contando com o auxílio de poucos funcionários era encarregado das questões administrativas, enquanto os religiosos eram incumbidos da catequese e da educação dos índios. A Lei de Terras de 1850 vai orientar o esbulho sem precedentes dos territórios indígenas, que podia acontecer via confrontos diretos, o que ocasionava a migração dos grupos para outros locais, ou ainda pela expulsão para formação de aldeamentos, liberando as áreas para ocupação.

O projeto de civilização indígena estava atrelado ao ideal de progresso que prescindia de *mãos fortes* para substituir os negros libertos da escravidão. A catequese indígena, a aprendizagem dos ofícios e o ensino de primeiras letras era a fórmula certa para o novo ideal de progresso da nação. (Rocha 1998)

Os registros históricos mostram a falta de investimentos por parte dos poderes públicos, o que comprometia o andamento das atividades nos aldeamentos, que, na concepção oficial, poderiam prestar grande serviço ao projeto civilizatório se oferecesse condições adequadas aos *zelosos* missionários que eram preferencialmente requisitados para o trabalho:

“ ... intermediários da sociedade com o selvagem, patenteando praticamente que o homem civilizado não é seu inimigo, e facilitando-lhe o meio de se aproximar d’esta a pouco e pouco. O facto é que onde existem aldeamentos regulares, tem diminuído ou cessado as correrias dos indígenas”. (Brasil 1879: 46)

⁸¹ Antonio Carlos de Souza Lima define *Indigenismo* como sendo o conjunto de ideias “... relativas à inserção dos povos indígenas em sociedades subsumidas a Estados nacionais, com ênfase especial na formulação de *métodos* para o tratamento das populações nativas, operados, em especial, segundo uma definição do que seja *índio*.” (1995: 15, grifos do autor) E *política indigenista* “... designaria as medidas práticas formuladas por distintos poderes estatizados, direta ou indiretamente incidentes sobre os povos indígenas.” (1995: 15)



Nesse sentido, os Relatórios de Governo da época indicam a necessidade de maiores investimentos para a estruturação dos aldeamentos, cujo funcionamento era comprometido pela falta de religiosos para assumirem tal tarefa. A preocupação principal era o possível fracasso dos aldeamentos que estavam estruturados e em funcionamento, sobretudo, pela falta de recursos destinados à manutenção dos mesmos, o que poderia provocar a saída dos religiosos:

“[c]onviria reorganizar os actuaes aldeamentos, muitos dos quaes, tendo attingido certo grau de prosperidade, hão sido ou correm o risco de ser abandonados á mingoa dos idoneos missionários-directores; fundar outros na proximidade dos sitios mais frequentados pelos indígenas, crear estabelecimentos de educação, de proporções modestas, para receber menores voluntariamente entregues por seus pais; organizar enfim um corpo de interpretes que sem duvida muito concorreria para auxiliar a obra missionaria.” (Brasil 1879: 45)

Serra (1882) faz referência às dificuldades de financiamento do serviço de catequese em uma das mais importantes publicações antropológicas do período “[h]ouve este anno quem impugnasse no parlamento a verba destinada á catechese de indios. Tinha grande autoridade a voz que fez a censura ao systema official até hoje seguido para civilisar o selvagem brasileiro”. (1882: 50, *sic*)

As justificativas para a continuidade do processo de agremiação indígena estavam centradas na atuação dos missionários católicos nos aldeamentos, que tinha como principal objetivo a liberação das terras para a ocupação colonial por brasileiros e imigrantes vindos principalmente da Europa. Não obstante, a catequese com fins de pacificação e civilização por meio da instituição escolar era a estratégia para o fornecimento de mão de obra indígena para os trabalhos agrícolas, extrativistas e pastoris, conforme é possível constatar no texto a seguir:

“[l]ograr-se-hiam d’estarte dous fins principaes: attrahir á sociedade numerosos braços válidos sobretudo na industria extrativa e na pastoril encontrariam collocação fácil e adequada aos seus instinctos; e proporcionando os meios de gradativa communicação do selvagem com a sociedade culta, tornar mais raras as incursões e correrias que tanto danno causam a lavouras das nossas nascentes povoações.” (Brasil 1879: 45, *sic*)

J. Serra também menciona a necessidade de utilização da mão de obra indígena, ressaltando os bons resultados já observados:

“[d]e facto, os menores internavam-se em certa quadro do anno, e desciam depois com os seus, ás margens dos rios , onde recebidos e bem tratados pelos encarregados do



aldeamento. Da permuta de idéas e bom agasalho, e da continuidade de visitas, resultava a vinda quase insensível de tribus inteiras, que voluntariamente fixavam-se, afeiçoando se ás aldeãs e nucleos coloniaes.” (1882: 51, *sic*)

E prossegue...

“[e]u sei bem que aquelles que tanto apregoam a inutilidade do indio a sua impossivel adopção como o colono que venha para a vida rural, trazem o exemplo dos Estados-Unidos, dizendo que o *yankee*, um homem pratico, não levaria o selvagem a ferro e bala se porventura podesse delle tirar algum proveito.” (Serra 1882: 51, *sic*)

O trabalho de catequização realizado nos aldeamentos em todo o território nacional era a possibilidade de acabar com as correrias indígenas, que, fixados a um local específico deixariam de ser *ameaça* de invasão às áreas que estavam em processo de ocupação por colonos imigrantes, uma vez que, a partir da primeira metade do século XIX, a “... imigração passou a ser representada como um amplo processo civilizatório e forma mais racional de ocupação das terras devolutas”. (Seyferth 2002: 118)

Tais processos não se deram sem a resistência e o protagonismo indígena, invisibilizados nos registros oficiais. A historiografia produzida até meados da década de noventa negou a possibilidade de protagonismo indígena nos contatos estabelecidos com os não indígenas, os agentes públicos e com os religiosos, desconsiderando-os como sujeitos da história. Ressalte-se que, muitos dos contatos realizados foram por decisão dos povos indígenas, na busca de proteção dos territórios, da escolarização e de condições de sobrevivência frente às invasões territoriais e imposições políticas.

Marcio Couto Henrique (2007) discute como os povos indígenas não abriram mão dos espaços de autonomia e como atribuíam significados diversos aos aldeamentos, contrariando, em muitos casos, o objetivo das missões e dos missionários na Amazônia no século XIX, mostrando que vários grupos mantinham posição contrária aos religiosos. As resistências incluíam a rejeição dos brindes, e em alguns casos resultava em ataques aos missionários. Paula Montero (2006) mostra como as interações e mediações entre missionários e indígenas são possíveis e como ambos se apropriam das formas de representação em jogo na cena colonial.



O protagonismo indígena também é destacado por Leolinda Daltro⁸² na obra “Catechese dos Índios no Brasil” de 1920, que apesar da visão romântica e estereotipada que marca a produção da autora, destaca a saga dos *Xerente* que saíram do atual estado do Tocantins até o Rio de Janeiro onde enfrentaram uma verdadeira prova de resistência na cidade para serem recebidos pelas autoridades a fim de solicitar a instalação de escola na sua aldeia, tarefa que, posteriormente, a própria Leolinda assumiu.⁸³

Os *Tembé Tenetehara* de Santa Maria afirmam seu protagonismo no estabelecimento dos contatos com os religiosos e com o governo à época, Seu Miguel fala o quanto seu povo era *moderno*, quando se deslocou em busca de melhores condições de vida. Na atualidade, o protagonismo é referenciado no estabelecimento de diálogos com outros parentes, agentes de governo e parceiros(as) de instituições diversas em prol da causa *Tembé* de recuperações e demarcação territorial.

Mas, as relações entre indígenas, religiosos, colonos e agentes de Estado eram tensionadas e conflituosas, sobretudo, pelas divergências de interesses e métodos invasivos empregados nos contatos. Na segunda metade do século XIX, a catequese dos indígenas era entendida como a principal estratégia para a possível solução dos conflitos entre *civilizados* e *selvagens*, sem a qual não seria possível a consolidação do projeto de colonização do país.

O empreendimento da catequese enfrentava sérias dificuldades que ocasionaram a decadência dos aldeamentos. Dentre as razões indicadas no relatório de governo de 1953 está a ineficácia das medidas estipuladas no *Regimento das Missões* de 24 de julho de 1845,

⁸² Era professora catedrática de instrução primária. Foi fundadora da Associação de Proteção e Auxílio aos Silvícolas do Brasil e publicou suas observações sobre a catequese dos indígenas. Criticava os incentivos públicos oferecidos aos imigrantes europeus e o abandono das populações nativas. Acreditava que o meio mais eficaz de povoação e ocupação do território nacional era a assimilação e civilização dos indígenas. A professora defendia que a educação dos indígenas deveria ser laica, sem a interferência das ordens religiosas, leitora assídua e adepta dos ideais de Couto Magalhães. Era crítica severa do trabalho religioso e da catequese nas aldeias, mas acreditava que a solução para a construção da nação brasileira era a assimilação dos indígenas.

⁸³ Depois de passar cinco anos entre os indígenas no estado do Goiás atuando como professora, Daltro se torna “defensora” da assimilação dos indígenas que, segundo ela, deveriam ser realizados pelo emprego de “meios e processos racionais”. Indica dez razões para (1) a reunião de diversas “tribus” em locais salubres e favoráveis a agricultura; (2) construção de habitações e fornecimento de ferramentas; (3) demarcação das de terrenos destinados à lavoura; (4) estímulo do gosto estético e ao conforto, com estímulos à melhora das condições exteriores; (5) Fazer-los sentir as vantagens do conforto e ensiná-los a conquistar pelo trabalho inteligente; (6) despertar o gosto pelas Belas Artes, Literatura, Ciência, Cultivo Mental; (7) garantia da liberdade em extensão territorial propicia ao seu desenvolvimento e instalação definitiva; (8) Atribuição dos trabalhos junto aos povos indígenas à filantropia, que se dedicaria por amor à salvação e agremiação “dessas raças perseguidas”; (9) criação de núcleos coloniais modelos de referência para atração dos indígenas; (10) Indicação dos melhores locais para construção dos núcleos coloniais: a região do Araguaya, do Gurupi e do Pindaré. (Daltro 1920)



que, não produziu os resultados benéficos esperados pela sua execução, pois, (1) havia conflitos entre diretores e missionários; (2) falta de vantagens pecuniárias pelos trabalhos realizados em grandes distâncias e com numerosos sacrifícios; (3) escassos e mesquinhos recursos para a manutenção dos aldeamentos, o que gerou queixas graves ao governo. (Brasil 1953)

Como parte fundante e estratégica do *Projeto de Civilização* em curso no país, a catequese indígena era depositária de grandes expectativas, pois, “[e]ste objecto é entretanto, digno da mais séria atenção. Prescindindo dos seus fins humanitários, a catequese deve ser preparada para vir a ser um dos mais proveitosos auxiliares da nossa colonização.” (Brasil 1953: 46, *sic*)

Entregues às missões religiosas que tinham projetos de expansão no Brasil, o projeto de catequese indígena, apesar das dificuldades de implementação, era depositário das expectativas de políticos, religiosos e intelectuais do período que buscavam uma solução para o problema da expansão territorial e proteção das fronteiras nacionais, leia-se como problema, os povos indígenas.

Para atingir os objetivos de ocupação territorial foram empregadas estratégias de atração e aglutinação, João Pacheco de Oliveira e Carlos Augusto da Rocha Freire (2006) ressaltam que a atenção dos indígenas considerados *errantes* era atraída com objetos de uso pessoal e na agricultura, assim como a utilização de roupas e medicamentos.

Neste período a atuação dos missionários Capuchinhos é destacada entre os indígenas:

“[s]ujeitos à legislação imperial e ao Regulamento das Missões, os capuchinhos foram legítimos representantes da política indigenista imperial nas regiões onde se instalaram. Em poucas décadas, dezenas de aldeamentos estavam espalhados por todas as regiões do Brasil.” (Pacheco de Oliveira & Rocha Freire 2006: 81)

O Estado brasileiro empreendeu o chamado processo civilizatório para indígenas tendo como pano de fundo as políticas de branqueamento cultural no intuito promover a mestiçagem, entendida como caminho ideal para a conformação do ideal de nação. Indígenas e negros eram, nesse contexto, considerados raças *primitivas*, portanto, *inferiores*, precisavam ser *civilizados* na maioria dos casos, via catequização, para serem incluídos no



grande curso da história e contribuírem com o que tinham de melhor para o ideário de nação que se pretendia conformar, a mão de obra.

As diferenças culturais e linguísticas seriam suprimidas, negros, índios e brancos viveriam a eterna *democracia racial*, afinal o Brasil estava dando certo. A criação dos núcleos coloniais indígenas sob administração das missões religiosas vai ter financiamento direto do Estado com o objetivo de colocar em prática o projeto de catequização e civilização para indígenas (Paiva 1982; Carneiro da Cunha 1992a e 1992b; Souza Lima 1995; Amoroso 2001; Mattos 2004) e seriam verdadeiros laboratórios de execução das políticas de mestiçagem, por meio do incentivo aos casamentos interétnicos entre indígenas, negros e brancos descendentes de europeus que foram enviados às partes *mais remotas do país* para desbravar, domesticar e civilizar as *terras* e as *gentes*. (Carneiro da Cunha 1992b)

A contribuição dos imigrantes europeus baseava-se na formação de um povo *forte e trabalhador*, com vistas para o progresso do país, não havia lugar para a *indolência* do indígena, nem para a *malícia* do negro. O que deveria prevalecer era a predisposição europeia para o trabalho e o desenvolvimento. Nasce o *mito fundador do Brasil*, com a participação e suposta colaboração das três raças que, colocaria os índios no grande curso da historiografia oficial, porque considerados povos sem história, a infância da humanidade. (Carneiro da Cunha 1992a)

A ideia de que as três raças passariam a conviver harmoniosamente constituiu a base para a elaboração da historiografia oficial brasileira que negou e nega o *genocídio* - que é o extermínio físico de grupos étnicos - e o *etnocídio* - que é o resultado do apagamento linguístico e cultural via assimilação e integração. Para tanto, os currículos previam atividades diferenciadas para meninos e meninas, contando com aulas sobre noções de higiene, atividades agrícolas, corte e costura, tendo, os rituais cívicos como base didática e pedagógica com o objetivo de formar *bons cidadãos* e preparar para o trabalho.

Submetidos às políticas coloniais⁸⁴ de imposição religiosa, cultural e linguística por meio de políticas e programas financiados pelo Estado brasileiro e colocados em prática

⁸⁴ Conforme Schwarcz (1993), os conceitos de *nação*, *cidadania*, *raça*, *povo*, entre outros, são elaborados a partir da perspectiva de cientistas que acreditavam estar definindo os rumos do país naquele momento, em que a miscigenação é tomada por espetáculo, calcada nos pressupostos teóricos evolucionistas, que vão delinear as concepções étnicas e culturais a partir do etnocentrismo. Ver também José Jorge de Carvalho (2001) e Colaço & Damázio (2010).



pelos missionários Capuchinhos Lombardos da Missão do Norte, os *Tembé* tiveram seus filhos sequestrados pelos religiosos para serem catequizados e civilizados.⁸⁵ Mas, estes processos não se deram sem a resistência e protagonismo *Tembé Tenetehara*.

“Ali era aldeia...”⁸⁶

A obra do engenheiro e escriba oficial do governo à época da instalação do núcleo colonial indígena do Prata, Palma Muniz (1913) é uma das principais fontes de informação escrita acerca da presença *Tenetehara* nos atuais municípios de Santa Maria do Pará e Igarapé-Açu. Nucleados para fins de catequização por meio da efetivação de contrato de 15 anos de duração entre o governo de Paes de Carvalho e os Freis Capuchinhos, os *Tembé* foram reunidos no espaço que hoje é denominado *Vila Santo Antonio do Prata*, que pertence ao município de Igarapé-Açu, na região nordeste paraense.

Os locais de ajuntamento de indígenas, denominados Núcleos Coloniais, eram parte da política de expansão colonialista que compreendia as dimensões administrativas, educacionais, médicas-sanitárias, religiosas e territoriais. Entregue à Ordem dos *Freis Capuchinhos Lombardos da Missão do Norte*,⁸⁷ por um período de 15 anos, constando em

⁸⁵ Os casamentos interétnicos eram parte das estratégias de apagamento cultural e homogeneização indígena pelas políticas de branqueamento. Para Souza, os esforços do antropólogo estavam concentrados em demonstrar a tendência da homogeneização dos elementos nacionais pela miscigenação para um suposto branqueamento da população, de maneira que os tipos da raça branca “poderiam crescer e dominar o país.” (2012: 658)

⁸⁶ Afirmação de Dona Maria Cassiano se referindo ao Prata.

⁸⁷ Os Capuchinhos têm São Francisco de Assis como “pai fundador” e compõe um dos três ramos maiores da Primeira Ordem, juntamente com a dos *Frades Menores* e os *Frades Menores Conventuais*. Fundada em 1528, os Capuchinhos são o ramo mais recente e se identificam pelos votos de “oração e pobreza”. O nome “capuchinhos” é atribuído como referencia a vestimenta dos Freis, “um longo capuz”. Conforme informações da Providencia dos Frades Menores Capuchinhos do Maranhão, Pará e Amapá (PROMAPA), a ordem está atualmente em 99 países, em todo o mundo e conta com cerca de 11.000 frades que vivem em mais de 1.800 comunidades denominadas “Fraternidades”. Informações disponíveis em: <http://www.promapa.org.br/>. Acesso em: 15 de nov. de 2014. Os Freis Capuchinhos vieram ao Brasil no início da primeira República para desenvolver as atividades de catequese dos índios, permanecendo entre 1893 a 1937, denominado “Período da Missão”. Os primeiros missionários apostólicos lombardos chegaram a Recife em 1892, mas, não foram os primeiros Capuchinhos a pisar em solo brasileiro, no período de 1612 a 1615, os Capuchinhos Franceses, trazidos pela expedição militar, chefiada por Daniel de La Touche vieram ao Brasil com o mesmo propósito, catequizar os indígenas. Em 1895, Frei Carlos que era o “superior da missão” assume a Paróquia de Barra do Corda, no Maranhão com o intuito de evangelizar os índios *Guajajara* e *Canela*. Em 1898 muda-se para a Colônia do Prata, no estado do Pará, unicamente para a evangelização dos índios, “[e]m ambas as casas são inaugurados Educandários, em regime interno, para poder oferecer uma mais aprimorada formação civil e religiosa aos filhos dos índios.” As principais missões capuchinhas no Brasil foram: no Maranhão: São Luís, Barra do Corda, Alto Alegre; no Pará: Belém, Santo Antônio do Prata e Ourém; no Ceará: Fortaleza e Canindé. Informações disponíveis em: <http://www.promapa.org.br/>. Acesso em: 15 nov. 2014.



contrato assinado pelo então governador Paes de Carvalho, os freis iniciaram o trabalho de catequização de meninos e meninas *Tembé*, retirados das famílias para fins educacionais e de cristianização, tudo realizado com financiamento público para fins de execução do projeto civilizatório e de expansão territorial.

O lugar serviu como núcleo colonial e abrigou os *Tembé* até o final de década de 20 do século passado, funcionando depois como *Colônia Correccional* por aproximadamente um ano. Em 1924, foi instalado oficialmente o *Lazarópolis do Prata*,⁸⁸ a primeira *Colônia de Leprosos do Brasil*. Ou seja, o local que foi projetado para reunir e *civilizar* indígenas continuou sendo lugar de controle e disciplina de pessoas.

O médico Souza Araújo (1924), responsável pela instalação leprosário mostra com detalhes a estrutura do núcleo após a saída dos indígenas e missionários, mas a presença indígena é negligenciada na obra, assim como, as circunstâncias que ocasionaram a saída dos *Tenetebara* do Prata.

Muniz (1913b) narra que foi no ano de 1898 que os Freis Capuchinhos Lombardos da Missão do Norte fixaram a cruz em solo *Tenetebara*. Por meio de contrato assinado pelo então governador Paes de Carvalho com os Freis Capuchinhos para concretizar o trabalho de catequização de meninos e meninas indígenas que eram tirados das famílias para fins de cristianização e escolarização nos institutos masculino e feminino. (Beltrão 2013a, 2013b)

O fato dos *Tembé* serem a maioria da população do núcleo era razão do temor dos frades, que não mediam esforços para divulgar as *boas obras* realizadas para atrair pessoas não indígenas para habitarem o lugar, o que seria uma forma de proteção contra as *revoltas* indígenas.

Seu Miguel Carvalho da Silva, cacique da Aldeia *Areal* fala com autoridade sobre o território de ocupação tradicional do seu povo. Explica que o Prata era parte da área de ocupação *Tembé Tenetebara* no período anterior à vinda dos capuchinhos e a criação do núcleo. Segundo ele, seus antepassados se deslocavam até São Miguel do Guamá com seus *paneiros*⁸⁹ para buscar o material para fazer cerâmica. Dona Maria Cassiano, moradora do

⁸⁸ A Lei Federal nº 9.010, de 29 de março de 1995, trata da mudança nos termos da doença, que passa a ser tratada como “hanseníase” ao invés de “lepra”. No texto optei por manter a grafia utilizada no século XIX, “lepra” e “leproso”. A Lei está disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9010.htm. Acesso em 24 jun. 2014.

⁸⁹ Trata-se de um cesto muito comum entre os povos indígenas e populações tradicionais na Amazônia, utilizado para transporte e armazenamento de alimentos.



Jeju e Capitoa da comunidade também narra os tempos em que *só tinha índio* vivendo na região e é enfática quando afirma que “**o Prata era aldeia**”.⁹⁰

Os relatórios de governo indicam o expressivo número de indígenas que viviam na região. As aldeias *Tembé* também são referenciadas nos documentos:

“[o] **Jejú** pode contar com cento e concoenta moradores indios e o **Arraial** com cem também indios, e há ainda em **Santa Maria, Anselmo e Jambú**, formando ao todo umas seiscentas pessoas, as quaes estão sempre em comunicação com **Santo Antonio do Maracanã**.” (Pará, 1899: 07, grifos meus)

O documento destaca a presença indígena em Santa Maria e nas aldeias *Anselmo* e *Jambu*, ou seja, numa vasta área que compreende também a sede do município, que é reivindicada hoje como parte do território tradicional *Tembé*, conforme narra o cacique Miguel. A chegada dos não indígenas não representou somente a supressão e invasão territorial, mas a drástica diminuição da população *Tembé* à época pelas doenças advindas dos contatos:

“também existia a Aldeia do *Anselmo* na cabeceira do rio *Jeju*, onde hoje permanece um restinho desse povo que é Maria Cassiano, e aqui os Leopoldinos, que eu sou dos Leopoldinos, aqui no Areal, fundaram uma aldeia e foram sobreviver dessa forma, e aí cresceu a família, rapidamente a família cresceu, mas também rapidamente diminuiu por motivo de foco da sociedade branca que aproximava né, e eles não eram preparados, o pai curava de uma forma, mas a pneumonia, eles não sabiam como lutar com esse tipo de doença e acabavam morrendo e com passar do tempo essa família Leopoldino, numerou-se mas rapidamente diminui por causa da morte, atacava sarampo, catapora, enfim né, pneumonia, e até hoje eu vejo que somos atacados muito da pneumonia.” (Seu Miguel, outubro de 2015)

A chegada dos não indígenas é narrada pelas lideranças *Tembé* como marco na mudança dos tempos para os *Tembé* porque significou também o enfraquecimento da língua e da cultura pela imposição de costumes estranhos, o que não ocorreu sem a resistência indígena, conforme explica Seu Miguel:

“(…) com o passar do tempo eles [os antepassados *Tembé*] foram sendo apressionado pela sociedade branca, pelo governo da época (...) eu sei que começou a abrir colônia, os colonos trabalhavam aqui, nordestinos (...) e aqui os nossos parentes foram se afastando porque, a minha mãe dizia que a vó dela e o pai tinha muito medo de caraíba [branco], na língua *Tembé* nós chamamos de caraíba, até que quando chegava a pessoa que ela dizia: quem é? É caraíba? Ela amarrava todo quanto era de porta que era feito de vara pensando ela que o caraíba não ia cortar a vara, o cipó pra porta abrir.” (Registro realizado em 18 de março de 2014).

⁹⁰ Conforme relato registrado no dia 14 de setembro de 2014, em sua residência.



O Prata funcionou como núcleo colonial até meados de 1921. No ano de 1922, passado um ano da saída dos capuchinhos, o médico sanitaria Souza Araújo teve o primeiro contato com o lugar, na ocasião vistoriou o prédio onde havia funcionado o *Instituto Feminino* “... destinado á catechese dos selvagens disseminados na zona dos rios Capim e Guamá.” (Souza Araújo 1924: 10)



Foto 4: Vista lateral do Instituto Feminino.
Fonte: Arquivos da autora, 2014.

O registro fotográfico do prédio do Instituto Feminino foi realizado em uma das atividades de pesquisa no Prata, é atual. O prédio, apesar de um tanto deteriorado, ainda impressiona pelo destaque na paisagem do Prata. A imponência as condições do instituto empolgou o médico Souza Araújo ficou impressionado com as condições estruturais dos edifícios, sobre os quais afirmou que não poderia encontrar melhor local, nem melhor prédio para instalação do leprosário de Estado que chegaria a abrigar mais de mil pessoas.

O Prata, em momentos históricos distintos cumpriu a função de controlar e vigiar corpos, disciplinando-os. O prédio oferecia a possibilidade de controle de pessoas porque foi projetado para este fim. Michel Foucault destaca que a disciplina enquanto *análise do espaço* promove a individualização pela classificação e combinação, com fins de exercer “... vigilância perpétua e constante dos indivíduos”. (1979: 107)



Ao contrário dos prédios dos institutos masculino e feminino que eram perceptíveis e destacados na paisagem, os *Tembé* foram invisibilizados nas políticas oficiais depois da instalação do leprosário. Dona Maria, a Capitoa, denuncia a invisibilidade do seu povo diante dos projetos do governo do Estado na década de 20 do século passado, *[d]epois disso foi que surgiu que não tinha ninguém lá na Colônia do Prata, foi que trouxeram os leproso pra lá, aí foi que se mudo todo mundo... mentiram que não tinha ninguém e trouxeram os leprosos praí.*⁹¹

A relação do Estado e da Igreja com os *Tembé Tenetehara* eram marcadas pela imposição cultural e linguística com o propósito de efetivar o projeto colonizador de homogeneização e negação das diferenças étnicas, o que demandou a elaboração de estratégias de sobrevivência em meio à imposição cultural eurocentralizada, dentre as quais, o *silenciamento* forçado da identidade étnica *Tembé* por longo período.⁹²

De volta para as aldeias de origem, ou ocupando novos locais de moradia, os *Tembé Tenetehara* mantiveram a identidade étnica em *suspense*, supõe-se que, para se protegerem dos preconceitos e perseguições, uma vez que, sem a suposta proteção dos agentes de governo e religiosos, estariam mais suscetíveis aos ataques dos regionais.

As narrativas *Tembé Tenetehara* informam o silenciamento provisório como estratégia de resistência, para, no momento adequado tornar a afirma-la. Como na história narrada por Seu Miguel, da “mulher que morreu e logo viveu”⁹³ os *Tembé* ressurgiram, reviveram.

Nesse sentido, a ação *etnocida* do Estado e dos religiosos para produzir apagamentos identitários não significou o esquecimento da identidade étnica, pois, sempre que a memória *Tembé* é acionada nas narrativas da história pelos mais velhos, narradores por excelência, na tarefa de repassar os conhecimentos para as novas gerações pela oralidade, vem a lume a reafirmação do pertencimento étnico *Tembé Tenetehara*.

Em 1999, decididos a retomar o território tradicional e promover o fortalecimento da identidade étnica, passam a realizar reuniões com o objetivo de concretizar parcerias

⁹¹ Dona Maria Francisca da Silva, em 14 de setembro de 2014.

⁹² Alonso (1996) discute em sua dissertação de Mestrado o processo de construção da cultura e identidade *Tembé* no Alto Rio Guamá.

⁹³ A narrativa fala de uma mulher *Tenetehara* que morreu, mas “envececeu”. Seu Miguel compara a história da mulher com a história do seu povo que também *voltou à vida*.



políticas para reivindicar direitos. Em janeiro de 2003, fundam a AITESAMPA⁹⁴ que unifica a luta pelo reconhecimento étnico e territorial dos *Tenetehara* das aldeias *Jeju* e *Areal*.

O Prata como *instituição total*: pedagogia repressora capuchinha

A rigorosa disciplina era parte da *pedagogia repressora* que marcava a realização dos rituais católicos para apagamento cultural e étnico no Prata. Os eventos religiosos eram marcados pela rigorosa formalidade, por normas estranhas impostas às crianças e jovens *Tembé*. Os rituais religiosos e a padronização pedagógica eram parte do disciplinamento: uniformes diferenciados para meninos e meninas, uso de sapatos, cabelos cortados igualmente, filas indianas... tudo para garantir a *mudança de hábito* e torna-los pessoas civilizadas nos padrões dos religiosos de acordo com as exigências das autoridades da época.

Ao chegar à Vila Santo Antonio do Prata nos dias atuais, chama a atenção o prédio do instituto feminino, localizado ao lado da Igreja de Santo Antonio, ambos construídos pelos freis capuchinhos na época do aldeamento. A imponência dos prédios, assim como, a análise das imagens das salas de aula da época possibilitam a percepção do espaço pedagógico como lugar de controle religioso e imposição de disciplina repressora.

O rigor pode ser observado, por exemplo, na localização dos freis e freiras durante as aulas, na forma como as cadeiras eram organizadas na sala, quase sempre em filas indianas, a presença do crucifixo em posição estratégica para ser visualizado o tempo todo, a postura exigida de meninos e meninas ao sentar fazem parte da cena pedagógica que retrata a ideologia disciplinadora que marcava as atividades escolares no período, conforme se observa nas fotos a seguir:

⁹⁴ Sobre o processo de criação da associação e os trabalhos desenvolvidos pela comunidade no sentido de reivindicar direitos étnicos e territoriais ver a dissertação de Mestrado de Edimar Antonio Fernandes (2012). Consultar também: Fernandes, Edimar Antonio; Silva, Almir Vital da; Beltrão, Jane Felipe. 2011. Associação Indígena Tembé de Santa Maria do Pará (AITESAMPA) em luta por direitos étnicos in *Amazônica: Revista de Antropologia* (2) 392- 406.





Foto 5: Rituais Cívicos no Núcleo Colonial Indígena Santo Antonio do Prata, 1906.

Fonte: Nembro, 1998b.



Foto 6: Estrutura do Núcleo Colonial Indígena Santo Antonio do Prata na instalação do Lazareto de Prata em 1924.

Fonte: Souza Araújo, 1924.



Foto 7: Igreja de Santo Antônio e Instituto Feminino na Vila Santo Antonio do Prata nos dias atuais.
Fonte: Arquivos da autora, 2014.



Foto 8: Vista frontal do prédio do Instituto Feminino nos dias atuais.
Fonte: Arquivos da autora, 2014.

As duas últimas imagens são atuais, e ainda permitem a percepção da imponência da Igreja e do Instituto Feminino que, apesar de ter tido retirado o assoalho de madeira, conserva as características arquitetônicas do período. O prédio imprime, e ainda imprime na



paisagem o simbolismo da dominação por meio das insígnias religiosos e da presença do Estado via imposição de valores ditos “civilizados”.

Na imagem a seguir, que está em uma das salas da Capela Santo Isidoro, no Prata, Frei Daniel de Samarate é retrato segundo o ideal da missão capuchinha: ao fundo da pintura está a Capela de Santo Isidoro, o frei em destaque é maior que os indígenas e não indígenas, este último sentado, em tamanho menor, mostrando a hierarquização das relações na concepção dos religiosos. A mão do frei sobre a cabeça da criança pode ser lida como dominação, o olho fechado denota a “inocência” que caracterizou a visão inicial dos freis com relação aos indígenas:



Foto 9: Pintura de Frei Daniel de Samarate na Igreja de Santo Isidoro na Vila Santo Antonio do Prata.
Fonte: Arquivos da autora, 2015.

As imagens do período e os registros escritos dos religiosos mostram que os rituais da igreja eram parte da rotina da *Colônia Santo Antonio do Prata*:

“ [p]or exemplo, no dia 12 de setembro 74 alunos e alunas dos colégios fizeram a Primeira Comunhão. Na alegria geral da Colônia, na manhã do dia 12, na hora marcada, os alunos e alunas entraram em Procissão na igreja de Santo Antônio, onde Frei João Pedro, vestindo as alfaías mais solenes, começou a Santa Missa, durante a qual dirigiu às crianças que iriam receber a Comunhão palavras cheias de afeto e emoção. Seguiu a renovação das Promessas batismais, e depois a tocante cerimônia da Primeira Comunhão que, depois da Missa, encerrou-se com a distribuição de uma imagem como lembrança. As crianças, no encantamento dos seus lindos vestidos, foram festejados em toda a Colônia, cujos moradores, tanto os Cristãos como também os índios, participaram na sua alegria.” (Nembro 1998a: 110, *sic*)



As procissões, as missas, os muitos momentos de oração rotineiros tinham a repetição e a imitação como base da aprendizagem para os capuchinhos:

“[a]contecimentos tais como encenações, missas, procissões e sermões, desenvolviam-se sugerindo a ideia de um paraíso. Os participantes desses acontecimentos absorviam no desempenho o que os padres esperavam, através da repetição, parte da própria pedagogia.” (Barros 1995: 87)

O método catequético capuchinho orientava o trabalho dos missionários para a transformação dos índios em “... cristãos integrados à vida econômica do país” (IPES 1981: 22). A atração dos indígenas para catequização por meio dos rituais religiosos e cívicos tinha como pressuposto: (1) a interferência direta na forma de vida e organização familiar dos índios; (2) a anulação das instituições familiares, sociais e políticas indígenas; (3) o abandono das tradições indígenas pela imposição de novos padrões organizacionais. (IPES 1981)

Nas imagens que retratam a rotina pedagógica do Instituto Masculino e Feminino, verifica-se parte dos elementos da cena pedagógica capuchinha. Em destaque, a presença de meninos e meninas ainda pequenos. O arranjo para as fotografias não descuidava da representação simbólica de organização que os religiosos implantaram, desde a definição do vestuário utilizado, uniformes diferentes marcando a divisão por sexo, o uso de sapatos, até as escolhas dos locais destacados nas fotografias dão uma ideia aproximada do valor atribuído à imponência da arquitetura e a disciplina escolar, percebida na distribuição das carteiras em fileiras, para evitar maiores contatos entre os alunos, o que propiciaria maior atenção e concentração nos ensinamentos ministrados e, portanto, maior possibilidade de controle.

Muniz registra que os ensinamentos cotidianos dos freis não eram suficientes para a produção das mudanças esperadas, “... era necessário o exemplo, sempre presente, para fazer um trabalho completo” (1913b: 23). Tendo grande resistência entre os adultos, os Capuchinhos atuavam junto às crianças, que eram retiradas das aldeias “desde a mais tenra idade” para serem transformados em cristãos. As meninas eram retiradas das mães ainda no período de amamentação, por volta dos dois anos de idade e permaneciam sem comunicação com as famílias, de “onde só saíam adultas”. (IPES 1981: 28)



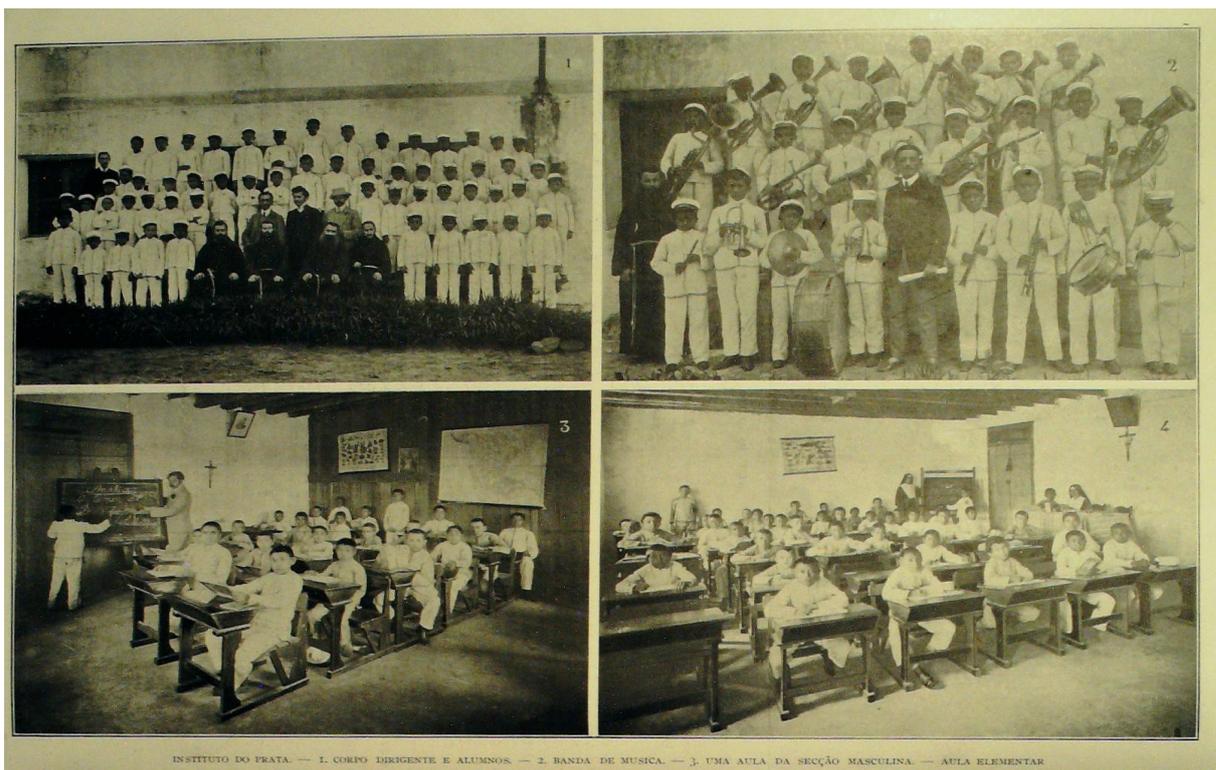


Foto 10: Rotina Pedagógica dos alunos do Instituto Masculino.
Fonte: Álbum do Pará, 1908.

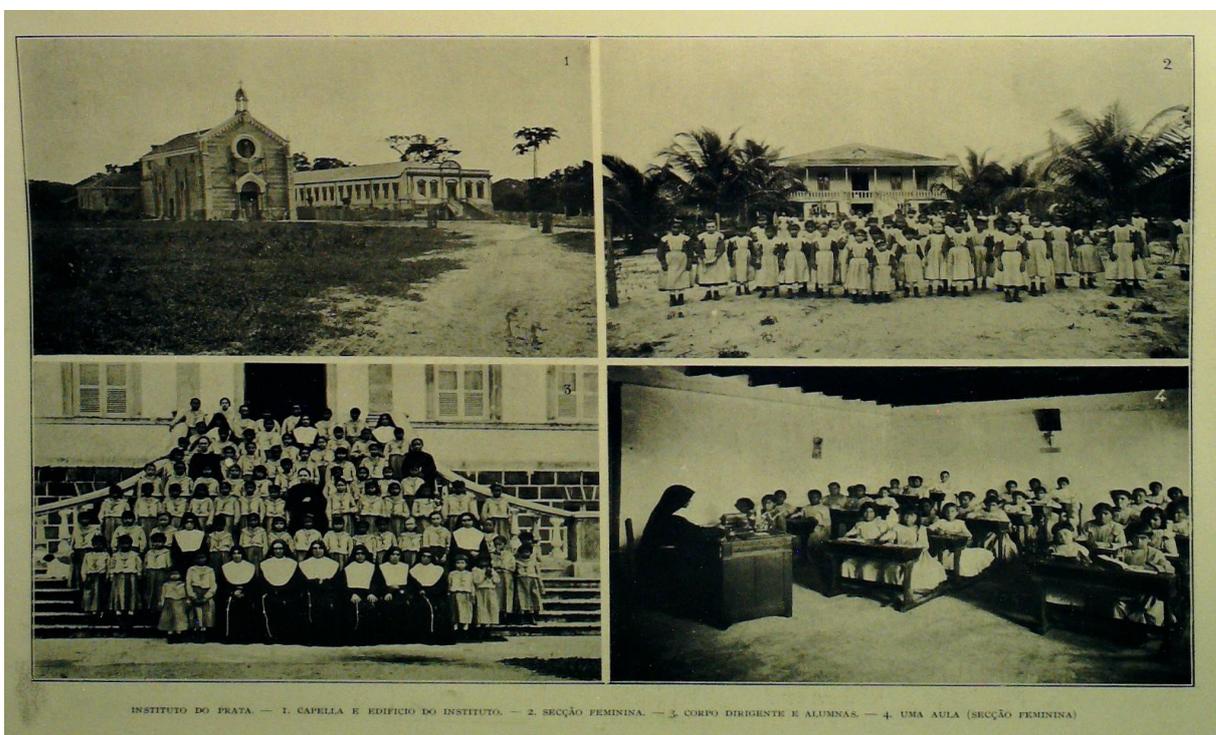


Foto 11: Igreja de Santo Antonio, Instituto Feminino e rotina pedagógica do no Prata.
Fonte: Álbum do Pará, 1908.



Barros (1995) destaca que a organização da banda de música era marca registrada da educação capuchinha, requisitada sempre a se apresentar quando as autoridades visitavam o núcleo, impressionava pela habilidade, que é referenciada por Muniz (1913b). Há registros nos relatórios de governo sobre a impressão que a banda do Prata causava nas autoridades que visitavam o lugar.

O Prata, analisado à luz das *instituições totais*⁹⁵ (Goffman 2008) cumpriu a função de controle e vigilância por meio da disciplina rigorosa e cerceamento dos espaços, que entre outras características, pressupõe: (1) a realização de todos os aspectos da vida no mesmo local, sob uma única autoridade, no caso dos *Tembé*, a dos religiosos; (2) as atividades são sempre realizadas por um grupo de pessoas que devem fazer as mesmas coisas, no mesmo local, sob a supervisão e acompanhamento institucional; (3) o controle rigoroso dos horários de realização de qualquer atividade, que são meticulosamente controladas, com regras definidas e explícitas; e por último (4) as atividades são organizadas de forma a compor o plano institucional e atender os objetivos da instituição.

Outra característica das *instituições totais*, conforme discute Goffman (2008) é a limitação da mobilidade social, que, no caso do *Tembé Tenetehara* de Santa Maria do Pará foi empregada pela retirada das crianças das famílias e pelas barreiras impostas no contato com os pais, as pessoas mais velhas da comunidade, narradores das histórias por excelência, mantendo-os afastados da língua materna e de outros espaços de convívio com familiares e comunidade. A fragmentação da organização social, alterada pelas condições de trabalho impostas e pelos novos arranjos culturais e religiosos tinham como objetivo desestruturá-los enquanto povo e promover o apagamento do pertencimento étnico, de forma que, paulatinamente deixassem de ser *Tembé*.

Como consequência do rigoroso controle das imposições sociais, culturais e organizacionais, os religiosos enfrentaram a resistência *Tembé*, tratada como ações isoladas

⁹⁵ Goffman (2008) classifica as instituições totais em cinco agrupamentos: (1) as instituições criadas para cuidar das pessoas, que podem ser aparentemente inofensivas, como asilos e orfanatos; (2) os locais criados para cuidar de pessoas consideradas incapazes de cuidar de si mesmas, como sanatórios e leprosários; (3) as instituições criadas para “proteger” a sociedade contra pessoas que representam perigos intencionais, como cadeias, penitenciárias e campos de concentração; (4) há instituições criadas para desenvolver de forma mais adequada uma determinada tarefa, como as escolas internas, quartéis, colônias... e (5) os estabelecimentos criados para “refúgio do mundo”, podendo ser local de instrução para religiosos, por exemplo, como as abadias, os mosteiros e conventos.



e revoltosas que para eles, nada mais era que a ingratidão dos indígenas e o não reconhecimento dos “grandes feitos” da igreja e do Estado.

Apesar de Muniz (1913b) não mencionar a ocorrência de atos de violência no Prata, é sabido que eles existiam e faziam parte da rotina de controle dos religiosos, tanto que, a estrutura construída pelos capuchinhos contava com a edificação de um presídio. Os registros de violência física na Colônia de Alto Alegre, no Maranhão, que era contemporâneo ao Prata, confirmam que as resistências eram presentes, principalmente na repressão dos atos considerados imorais de que fala Muniz, como a poligamia, por exemplo, que foi a alegação para o cárcere do cacique João Caboré, que, “... foi preso por alguns dias em um quarto, acorrentado ora pelos pés, ora pelos braços, ora pelo pescoço. Ao ser posto em liberdade, João Caboré⁹⁶ prometeu vingar-se, iniciando contato com vários líderes indígenas para conseguir adeptos ao seu plano.” (IPES 1981: 33)

O ocorrido na Colônia do Alto Alegre foi descrito por Nembro:

“[n]a verdade, já algum tempo antes, a índole desconfiada dos nativos e suas atitudes sombrias tinham ocasionado alguns momentos de apreensão entre os missionários. Além disso, o ‘sarampo’, ou febre exantemática, que grassou entre 1899 e 1900, fazendo algumas vítimas tanto no colégio feminino de Alto Alegre, como também no masculino de Barra do Corda, contribuiu para alarmar o ânimo dos índios. Alguém afirmou que os nativos, instigados por insinuações malévolas de alguns indivíduos perversos de Grajaú e outros adeptos da maçonaria, começaram a acreditar que os missionários quisessem mesmo destruir a raça índia. Em seguida, porém, com o cessar do ‘sarampo’, parecia que tudo tinha voltado à normalidade. Talvez, um outro fator contribuiu também para provocar a irritação dos índios: o ódio vingativo de um chefe indígena, inteligente e com uma certa instrução, chamado Caboré, que foi expulso da colônia por causa da sua insubordinação e por ser culpado de alguns crimes.” (1998a: 93)

Dentre os supostos *crimes* estava o fato do mesmo não aderir aos preceitos e imposições dos capuchinhos, como o casamento monogâmico que ia de encontro à tradição e aos costumes do povo. O evento que ficou conhecido como o *massacre de Alto Alegre* é descrito em detalhes por Nembro (1998a), que denomina o dia 13 de março de 1901 como *sexta-feira de sangue*.

⁹⁶ Por esta razão, *Caboré* foi tido como principal responsável pelo ataque em Alto Alegre, o cacique acabou preso, vindo a falecer na prisão em circunstâncias não reveladas. Manuel Justino, outro líder acusado de participação no *massacre* também foi morto. Depois do ocorrido no Maranhão afloraram-se os ânimos entre os capuchinhos que estavam no Pará com receio de novos ataques dos indígenas.



Apesar do relato das mortes causadas pelo contato, pelas doenças advindas dos missionários e colonos, como o sarampo, dos métodos invasivos e violentos na retirada dos filhos e filhas das famílias, da usurpação do território e da imposição de costumes estranhos, os religiosos atribuem a suposta culpa a terceiros, à má índole indígena e às incitações dos regionais, sem reconhecer nos fatos qualquer responsabilidade da missão ou dos missionários, sempre reverenciados como portadores da paz e da salvação divina.

No Prata, as notícias causaram rumores e temores de possíveis revoltas na colônia, pois como descreve Muniz, a *vingança* “[é] defeito conhecido aos nossos índios... sempre decorrente de actos que suppoee ferir-lhes os interesses e a dignidade” (1913b: 26). Logo após o ocorrido em Alto Alegre, houve uma revolta⁹⁷ dos *Tembé* no Prata, quando Frei Daniel de Samarate solicita policiamento ao governo do Estado, temendo represálias dos indígenas. Atendendo prontamente à solicitação, Augusto Montenegro envia então alguns militares ao local a fim de “serem evitadas violências” e “restabelecer a ordem”. (1913b: 40, *sic*)

Mesmo após o evento de Alto Alegre em que ficou explícita a insatisfação dos *Guajajara* com relação aos métodos utilizados pelos freis, não houve mudança nas formas de atuação por parte dos mesmos, pois não viam em seus atos responsabilidade pelo ocorrido, seguindo com os trabalhos nos demais aldeamentos, é certo que, com mais temor dos indígenas, o que os fez estimular ainda mais a entrada de não indígenas nos núcleos, apregoando as “boas novas” e as vantagens de viver próximo aos religiosos.

O medo de retaliações e revoltas justificava o rigoroso método de ensino capuchinho, que incluía a disciplina, trabalhada por meio de regulamento rígido, empregado para afastar os *Tenetehara* das tradições e dos costumes. A rotina pedagógica incluía cantos, recitação de poesias e banda de música. Além disso, os rituais e a imposição de valores religiosos buscavam promover a docilização e passividade.

Os rituais católicos eram parte não só da rotina religiosa, mas de todos os acontecimentos no núcleo. Na ocasião da realização da festa de São Francisco, o padroeiro

⁹⁷ A *revolta*, no sentido empregado pelos missionários capuchinhos e autoridades políticas à época, referia as resistências indígenas, entendidas como baderna, distúrbio, arruaça, vandalismo... ou seja, tudo o que provocava desequilíbrio nas relações hierarquicamente impostas aos indígenas. No atual contexto político brasileiro, a história se repete, manifestações em favor de direitos chamados minoritários são taxados pela mídia e, da mesma forma, por grande parte da sociedade, como vandalismo e bagunça.



da Ordem Capuchinha, foi colocada a primeira pedra da ala central do Instituto Masculino, no dia 04 de outubro de 1909, com celebração da missa:

“[o] padre Calado, pároco de Igarapeçu, celebrou a missa cantada e fez o sermão solene da festa de São Francisco. A seguir, na hora estabelecida, formou-se o cortejo com a banda musical, os alunos dos colégios, os colonos e os índios, dirigindo-se para o local onde devia ser construído o colégio. Frei João celebrou uma missa campal no lugar e, finalmente, no meio de grande aplauso colocou a primeira pedra ‘no canto sul do edifício.’” (Nembro 1998a: 111)

Os institutos obedeciam às determinações do governo do Estado e estavam sujeitos aos exames periódicos realizados pelo Diretor Geral das escolas do Pará:

“[n]o dia 25 de outubro seguinte, ocorreram os exames dos alunos dos dois colégios, internos e externos. No dia 23 de outubro, vindo de Igarapeçu, chegaram à Colônia o Diretor Geral das escolas do Estado do Pará, Prof. João Ferreira de Castro, o Dr. Gentel Ribiero, Diretor do Grupo Escolar de Igarapeçu, e o Prof. Clemente Ferreira, que ensinava música no Instituto belenense ‘Lauro Sodré’. Os exames duraram até o dia 29 do mês seguinte. Nas matérias do programa estadual o resultado foi bom, destacando-se sobretudo de forma brilhante as provas de música ... ” (Nembro 1998a: 111)

Também eram realizados exames de *Catecismo e História Sagrada*, presididos pelos próprios Capuchinhos, na ocasião, efetuados pelo Frei João Pedro.⁹⁸ Ao término da realização dos exames, os internos prestaram uma homenagem aos examinadores que se mostraram satisfeitos com os resultados e elogiaram os progressos no Prata. Nembro destaca que o “Frei João Pedro se alegrava por estes resultados devido ao empenho com que a Missão se dedicara a esta grande obra de civilização e de catequese.” (1998b: 112)

A partir das informações de Palma Muniz (1913b) foi possível a elaboração de tabela constando o número de internos e externos, divididos por sexo, no período de 1898, quando da fundação do educandário capuchinho, até 1912, o ano anterior à publicação de Muniz. Conforme explica o engenheiro, os dados compõem os registros dos diários de classe do setor de educação do estado do Pará referentes ao período. Muniz ressalta que não localizou os registros escolares que compreendem o período de 1902 a 1905, por isso os números são referentes às estimativas realizadas pelo mesmo.

⁹⁸ Frei João Pedro substituiu o Frei Daniel de Samarate na administração da Colônia no período em que esteve na Itália e, busca de tratamento para sua enfermidade, a “lepra”. (Nembro, 1998)



Tabela 1: Matrícula de internos e externos por sexo nos institutos da Colônia Santo Antônio do Prata no período de 1898 a 1912

Ano	Masculino			Feminino		
	Internos	Externos	Total	Internas	Externas	Total
1898	25	-	25	-	-	-
1899	40	-	40	-	-	-
1900	40	-	40	-	-	-
1901	57	24	81	-	-	-
1902	60	45	105	-	-	-
1903	60	45	105	-	-	-
1904	60	45	105	-	-	-
1905	60	45	105	-	-	-
1906	64	34	98	68	-	68
1907	64	47	111	63	46	109
1908	59	46	105	58	35	93
1909	65	39	104	67	54	121
1910	53	47	100	75	42	117
1911	65	58	123	-	-	136
1912	-	-	98	-	-	102

Fonte: Palma Muniz (1913b).

Conforme se observa nos dados de Muniz, os institutos funcionaram com número de alunos acima do previsto inicialmente, que era de 60 pessoas. O internato feminino começou a funcionar somente em 1906. No ano de 1911 foi registrado o maior número de matrículas de internos e externos, sendo 123 meninos e 136 meninas.

Com número significativo de internos e externos, os capuchinhos colocaram em prática o modelo educacional baseado na ideia de “brandura” que fundamentou as ações dos religiosos, especialmente como resposta às muitas críticas aos violentos contatos realizados até então. Mas, a violência não deixou de ser empregada nos núcleos indígenas da segunda metade século XIX, o “sequestro” de crianças indígenas, ditas *órfãs* pelos freis para serem catequizadas é, sem dúvida uma das mais cruéis formas de agressão.



Carneiro da Cunha (1992), Mattos (2001), Amoroso (2004) e Almeida (2013) discutem como a “pedagogia da brandura” era empregada para fins de “pacificação” e “civilização” e “[e]mbora não fossem novidade do século XIX, as discussões sobre práticas de brandura ou de violência para lidar com os índios foram foco de intensos debates nesse período.” (Almeida 2013: 29)

A proibição do contato com os filhos, a repressão cotidiana da língua e dos costumes, a negação e o silenciamento das tradições, consideradas imorais pelos freis, os ataques constantes à organização social e tradicional, os esbulhos do território para apropriação do Estado e Igreja são também ações violentas que em nada lembram a brandura.

Desta feita, procurava-se apagar a presença indígena dos territórios por meio do incentivo aos casamentos interétnicos ou ainda pelos métodos catequéticos e educacionais empregados. Era negada pelo Estado brasileiro a possibilidade de continuidade étnica, gerando o etnocídio sem precedentes, pois, “[r]azões políticas, ideológicas e socioeconômicas articulavam-se, portanto, na construção de discursos e imagens sobre os índios que contribuíam para lhes retirar o papel de sujeitos históricos.” (Almeida 2013: 22)

Mas, os *Tembé Tenetehara* resistiram e continuaram contando suas histórias para não deixar a memória esquecer quem são e de onde vieram.

As aldeias *Jeju* e *Areal*

A aldeia *Jeju* fica distante cinco quilômetros da sede do município de Santa Maria do Pará e está localizada às margens da BR 316, no sentido Bragança e Capanema. De acordo com o censo realizado em 2014 pela AITESAMPA, possui 72 famílias e um total de 287 pessoas. Conforme explica Almir, “a maioria trabalha mesmo é na roça dos não indígenas, capinando, roçando... quando acontece de alguém adoecer fica difícil, compra comida fiado na venda para pagar quando puder voltar a trabalhar”.⁹⁹

Grande parte das famílias sobrevive em condições precárias pela falta de terras para o plantio, principal fonte de subsistência, sem opções, as pessoas trabalham para os não indígenas, recebendo diárias como forma de pagamento do trabalho braçal. Algumas

⁹⁹ Conforme diálogo em 20 de agosto de 2014.



famílias fazem artesanatos para comercialização como a Capitoa, Dona Maria, mas a escassez de sementes, cipós, penas, entre outros materiais utilizados, tem causado a diminuição da produção, conforme nos explica a senhora.



Foto 12: Dona Maria, a Capitoa do Jeju.
Fonte: Arquivos da autora, 2015.

Outras famílias sobrevivem dos recursos procedentes da venda de produtos nas barracas instaladas às margens da rodovia, como é o caso da família de Almir e do seu tio Edimilson Jesus Moreira que comercializa frutas e produtos regionais como o cupuaçu, a castanha-do-pará, a banana e derivados de leite como a coalhada e o queijo. Alguns produtos são adquiridos no próprio município como a banana e o coco verde, enquanto a maioria das hortaliças e frutas é obtida na Central de Abastecimento do Pará (CEASA), na cidade de Belém.

Algumas famílias possuem pequenas áreas que são chamadas “terreno” ou “lote”, geralmente localizados mais distantes das residências. São locais de cultivo de produtos para subsistência e venda: como a mandioca, a macaxeira, o milho, o feijão, além do plantio de



frutas e de hortaliças. Também criam animais domésticos como suínos, aves e bovinos. A produção de farinha é outra atividade familiar e comunitária, mas, segundo indicam Seu Miguel Carvalho da Silva, cacique da Aldeia *Areal* e o próprio Almir, a atividade é desestimulada pelo alto custo de produção e pequena margem de lucro, além do que, a mandioca é comprada de terceiros, justamente pela falta de terras para o plantio, o que encarece os custos da produção.



Foto 13: Fruteira da família Vital às margens da BR 316, no *Jeju*.
Fonte: Arquivos da autora, 2015.

Com relação aos espaços de sociabilidade, há nas duas comunidades igarapés e áreas de lazer para banhos e pescarias. As reuniões e festividades são realizadas nos *Centros Culturais* sendo que há um em cada aldeia. É no Centro Cultural que as famílias se reúnem em diversos momentos para tratar de assuntos que dizem respeito às comunidades.

A aldeia *Areal* está localizada a direita da Travessa Linha do Telégrafo e fica mais afastada do centro urbano do município. É composta por 31 famílias e 174 pessoas¹⁰⁰ que residem em moradias localizadas mais distantes umas das outras. Como os terrenos são maiores, e não urbanos como no *Jeju*, as famílias nucleares se reúnem em torno dos trabalhos, dentre os quais a produção da farinha de mandioca e a feitura das roças.

¹⁰⁰ Fonte: Censo 2014 da AITESAMPA.





Foto 14: Casa de Farinha comunitária da Aldeia Areal.
Fonte: Arquivos da autora, 2014.



Foto 15: Casa de farinha familiar na Aldeia Areal.
Fonte: Arquivos da autora, 2014.

Está instalada na propriedade da família do cacique da aldeia, seu Miguel, a *Casa de Farinha Comunitária povo Tembê Areal*, que foi construída mediante financiamento de



projeto pelo *Programa Raízes* e visa atender as famílias da aldeia na produção da farinha de mandioca.

Também está em funcionamento o projeto de apicultura e piscicultura em pequena escala, com a comercialização de pequenas quantidades de mel nas feiras de Santa Maria. Com relação à comercialização da farinha, enfrentam muitas dificuldades para vender no próprio município, algumas vezes se deslocam até Belém, distante mais de 100 quilômetros para vender a produção nas feiras da cidade, o que encarece os custos pelo alto valor pago no transporte das sacas.

Com relação à educação escolar, não há escola específica para a comunidade *Tembé* em nenhuma das aldeias, os estudantes da Aldeia *Jeju* frequentam as mesmas escolas dos não indígenas, sendo sujeitos às diversas formas de preconceito e conflitos em função da reivindicação da terra. Na aldeia *Areal* a situação não é diferente, mas com o agravante da escola oferecer apenas a primeira etapa do ensino fundamental (do 1º ao 5º ano). A Escola Municipal Valdomiro da Costa é multisseriada, por essa razão, os estudantes da Aldeia *Areal* são obrigados a se deslocar até o município de Santa Maria para cursar a segunda etapa do ensino fundamental e o ensino médio.

Na comunidade do *Jeju* há duas escolas que as pessoas da aldeia frequentam: a Escola Municipal de Ensino Fundamental Odojober de Souza Botelho e a Escola Estadual de Ensino Fundamental Francisco Nunes, ambas oferecem apenas o ensino fundamental, o que obriga as pessoas que querem cursar o ensino médio a se deslocarem até o município de Santa Maria do Pará.

As narrativas de estudantes, pessoas da comunidade que trabalham na escola, lideranças e pais de estudantes, informam as muitas situações de preconceito e racismo a que são submetidos. Os relatos indicam que alguns professores comparam as pinturas corporais *Tembé Tenetehara* à “coisa da besta fera”, conforme também denuncia Dona Maria, a Capitoa da aldeia *Jeju*: “... nessa aula agora, são discriminados, antes iam até descalço pra aula e não tinha defeito... A pintura também eles discriminam, que é o sinal da besta fera que eles dizem, porque os meninos vão pintado.”¹⁰¹

¹⁰¹ Em conversa realizada no dia 17 de setembro de 2014, em sua residência na Aldeia *Jeju*.



“Ninguém consegue nada sozinho”: articulação política *Tembé Tenetehara*

A afirmação é do Cacique Miguel durante a realização da *VI Assembleia Geral da AITESAMPA*, no período de 14 a 16 de março de 2014, no Centro Cultural Capitão Leopoldino da aldeia *Areal*, com o propósito de eleger a nova diretoria e debater o tema escolhido: “terra, educação e saúde”. Na ocasião, o cacique Miguel falou sobre a importância da retomada da terra para o posterior acesso aos demais direitos, como saúde e educação.

Como toda reunião realizada com o propósito de avaliar ações e projetar mudanças, os diálogos são muitas vezes tensionados pelas diferenças de posicionamentos e concepções, mas são de certa forma, superadas pela necessidade de concretização de objetivos em comum, dos quais, a retomada da terra e o acesso aos programas específicos de saúde e educação que são prioridade.

Como parte da diplomacia *Tembé*, a busca de parcerias e aliados tem como objetivo implementar projetos visando a melhoria da qualidade de vida da comunidade, conforme expressou Almir por ocasião da realização da assembleia, “ninguém consegue nada sozinho”.



Foto 16: Cacique Miguel na VI Assembleia da AITESAMPA na Aldeia *Areal*
Fonte: Arquivos da autora, 2014.





Foto 17: Faixa com o tema da VI Assembleia da AITESAMPA, na Aldeia Areal.
Fonte: Arquivos da autora, 2014.

As reuniões da comunidade são também momentos importantes de discussão sobre as questões políticas internas, mas também de realização de parcerias estratégicas com colaboradores, representantes de órgãos governamentais e não governamentais, parentes *Tembé Tenetehara* entre outros, no intuito de agregar forças à causa e fortalecer a reivindicação pela demarcação territorial.

As assembleias e reuniões das comunidades são também espaços de retomada das narrativas históricas *Tenetehara*, quando Seu Miguel, narrador por excelência, relembra e repete as histórias que aprendeu com sua mãe, e assim, contando as histórias coletivamente para não esquecer que são, fortalecem a identidade étnica e reivindicam direitos negados historicamente.

As reuniões são, nesse sentido, momentos políticos importantes de avaliação e planejamento, foram intensificadas especialmente a partir de 1999, quando, decididos pela retomada de parte do território tradicional, os *Tembé* passaram a realizar encontros

coletivos com o objetivo de concretizar parcerias políticas para reivindicar o reconhecimento étnico.¹⁰²

A AITESAMPA¹⁰³ é reconhecida pelos *Tenetehara* como a principal articuladora das comunidades *Jeju* e *Areal*. Apesar das duas aldeias serem separadas geograficamente pelos limites da sede do município de Santa Maria do Pará, os *Tembé* elaboram novas formas de territorialidade a partir do pertencimento étnico que os unifica em torno de objetivos em comum, mediados pela AITESAMPA, organização por meio da qual discutem e executam estratégias coletivas de enfrentamento diante da histórica negação de direitos pelo Estado brasileiro, conforme discute Edimar Antonio Fernandes (2013) na dissertação de mestrado elaborada junto aos *Tembé* de Santa Maria do Pará e que problematiza a importância da associação no fortalecimento da identidade étnica e no processo de retomada da terra. A AITESAMPA tem importância simbólica e ritual, isto porque os une internamente em torno de objetivos comuns, ao mesmo tempo em que os representa externamente.

Foi a partir da associação que os *Tenetehara* iniciaram a peregrinação e busca de documentos que possibilitassem a escrita da própria história por entender a importância que o registro escrito assume nas reivindicações pela terra. Foi quando submeteram projeto ao Fundo Brasil de Direitos Humanos (FBDH) no sentido de buscar financiamento para a retomada dos rituais, da língua, os *Tembé* buscam parcerias, acionam pesquisadores da comunidade para a missão de escrever a saga *Tenetehara* por reconhecimento étnico.

Atualmente, o Povo *Tembé* de Santa Maria do Pará, encaminha as demandas coletivas por meio da AITESAMPA, formada pelas duas aldeias que somam atualmente o total de 103 famílias e 461 pessoas.¹⁰⁴ A AITESAMPA é administrada por representantes das aldeias *Jeju* e *Areal* que se alternam na presidência e nos demais cargos a cada dois anos. A hospitalidade e habilidade em lidar com as pessoas “de fora” é, provavelmente, parte do aprendizado histórico do povo *Tembé* de Santa Maria, que, de longa data, elabora e formas de relacionamento os não indígenas, condição de sobrevivência frente às muitas formas de violência, física e simbólica a que foram submetidos desde o século XIX.

¹⁰² O exercício do protagonismo *Tembé* pode ser percebido, por exemplo, no relatório apresentado à Fundação Brasil de Direitos Humanos que descreve os resultados do projeto de revitalização étnica que foi submetido e aprovado. Conforme: *Tembé*. 2011. Relatório apresentado à Fundação Brasil de Direitos Humanos. Santa Maria do Pará. (Documento inédito).

¹⁰³ Sobre o processo de criação da associação e os trabalhos desenvolvidos pela comunidade no sentido de reivindicar direitos étnicos e territoriais consultar Fernandes, Silva & Beltrão (2011).

¹⁰⁴ Dados do Censo de 2014, elaborado pela AITESAMPA.



A historiografia produzida até meados da década de noventa negou a possibilidade de protagonismo indígena nos contatos estabelecidos com os não indígenas, os agentes de Estado e com os religiosos, desconsiderando-os como sujeitos da história e de luta por direitos. Muitos dos contatos realizados foram por decisão dos povos que buscavam, entre outras, possibilidades de proteção dos territórios, acesso à escolarização e condições de sobrevivência frente às novas condições territoriais e políticas.

A partir das histórias contadas de geração em geração, narradas pelas lideranças *Tembé* e demais pessoas da comunidade que detém tal atribuição pela tradição, os *Tembé Tenetehara* de Santa Maria do Pará se (re)organizam enquanto povo etnicamente diferenciado por meio das estratégias de resistência repassadas por meio da narração dos mitos, que, como parte da tradição oral deste povo, são contadas e recontadas até que sejam finalmente memorizadas pelos jovens.

A repetição para a aprendizagem fazia parte da pedagogia capuchinha. Preconizava a aprendizagem pela imitação e pelo exemplo a ser seguido, cujo referencial era sempre os próprios freis e a população não indígena do aldeamento, conforme discutem Mattos (2004) e Amoroso (1998; 2001).

Nos mais de cem anos que se seguiram pós instalação dos Institutos de educação para meninos e meninas no Prata, as histórias *Tembé* continuaram a ser contadas pelos mais velhos, repassadas de geração a geração, informando o protagonismo *Tenetehara*. A identidade *Tembé Tenetehara*, apesar de supostamente apagada, assimilada e silenciada, foi mantida viva nas narrativas dos velhos, avós, bisavós, tios e tias que informavam as lutas e os enfrentamentos da saga. Resignificadas, as narrativas apropriadas na atualidade como importante instrumento de fortalecimento da identidade *Tembé*. Foi assim que Dona Maria Francisca da Silva, Seu Miguel, e tantos outros ouviram contar como o povo chegou ao Pará e prosseguem narrando a luta e a resistência *Tembé*.

As narrativas são nesse sentido, são tomadas como histórias, porque como parte da tradição dos povos indígenas, comprem a função de manter viva a memória, são tomadas então como “verdades” conforme assinalam Beltrão e Lopes:

“[a]s narrativas *Tembé* são tomadas como verdades pelo poder que a palavra e a performance do narrador tem de mobilizar autoridade enquanto falante que sabe, conhece dentro da comunidade, pois as histórias são ditadas pela memória e “recitadas” a partir do emaranhado cultural que cultivou a resistência ao processo de homogeneização ao qual estiveram expostos.” (2014: 126)



A diáspora *Tembé*, as correrias e migrações compulsórias são referenciadas na tradição oral dos *Tembé Tenetehara* de Santa Maria do Pará, como informa Seu Miguel:

“[h]oje já não é mais assim como era há 200 anos atrás, não existe mais isso, porque se existisse, as coisas era muito complicado... hoje, é muito moderno, as coisas vem se modernizando, porque antes, nossos antepassados eram povo diferente de hoje, porque já vem se misturando, se misturando até chegar o ponto que tá hoje. Nós povo *Tembé*, é diferente do Kayapó, Munduruku, é um povo toda vida foi **moderno**, querendo ser... como é que eu posso dizer assim, honesto com as coisas, sei lá! Bem moderno... porque desde a vinda deles lá do Pindaré, das tribo do Pará com Maranhão, desde a separação deles, o Guajajara e o *Tembé* são um povo, só mudou o nome, mas são um povo... aí fizeram essa separação, sê *Tembé* e Guajajara, falando a mesma língua, mas aí se dividiram devido os conflitos, eles com os *Timbira*... *eles tentaram assim e afastar pra não causa muita polêmica*. É por isso vieram de lá até aqui no Pará né, hoje tem Capitão Poço, Tomé-Açú, Paragominas...”¹⁰⁵ (grifos meus)

Para Seu Miguel, conhecer a história do povo é condição indissociável da construção da identidade *Tenetehara*, segundo o cacique, cabe às pessoas mais velhas a tarefa de ensinar os mais jovens, que devem guardar na memória os ensinamentos aprendidos. A importância do ensino da saga *Tembé Tenetehara* por meio da tradição oral é reforçada principalmente nos espaços de discussão coletiva, como nas reuniões da comunidade e da associação, quando as lideranças reforçam a necessidade de conhecimento da história para continuar sendo *Tenetehara*.

A repetição se faz sempre como forma de fixar a ideia, até que seja aprendida e novamente ensinada. Ao contrário da repetição para negar a identidade, acompanhada da palmatória dos padres capuchinhos, a repetição é parte da prática educativa *Tembé*. Acionadas em diferentes espaços domésticos, as narrativas constituem parte da formalidade do sistema educativo *Tembé*, onde a repetição é parte da metodologia de memorização e garantia de continuidade. Para Ester Jean Langdon “[a] narrativa expressa momentos dramáticos na vida humana, momentos de importância que fazem parte da memória cultural e individual.” (1999: 20)

A história dos *Tembé Tenetehara* “de Santa Maria do Pará” mostra as vicissitudes, as resistências e as possibilidades de retomada étnica.¹⁰⁶ O silenciamento provisório não significou o esquecimento da identidade. Organizados, os *Tembé* dão início a uma

¹⁰⁵ Seu Miguel Carvalho da Silva, registro realizado em 17 de março de 2014, na Assembleia Geral da AITESAMPA.

¹⁰⁶ Os *Tenetehara* empreenderam muitas formas de resistência às ações dos Freis Capuchinhos, elas são citadas por Muniz (1913). Com relação às resistências dos *Guajajara* no Maranhão ver IPES (1981).



verdadeira peregrinação, em “romaria política” buscando reconhecimento étnico por parte dos parentes (tanto *Tenetehara* do Alto Rio Guamá, como das demais etnias) e das instituições governamentais.

Os povos indígenas que sofreram a repressão colonial e “negaram” as identidades étnicas, passam a reivindicar o reconhecimento das territorialidades e etnicidades, principalmente a partir da década de 70 do século passado, quando as organizações indígenas formais intensificam as lutas por marcos legais que garantam o direito de continuidade das memórias histórica e identitárias, conforme discute Beltrão (2012a, 2012b).

Apesar das conquistas legais, via protagonismo indígena, ainda são muitas as formas de negação identitária que continuam operando, seja nas escolas, pela invisibilidade indígena no currículo, seja na forma de tratamento dos funcionários da FUNAI que invocam a categoria de índios “verdadeiros” e “puros” sempre que são inquiridos pelos *Tembé* na reivindicação de direitos, tentando enfraquecer as reclamações pela demarcação da terra. Mesmo diante de inúmeras formas de violência e violação sofridas ao longo da história, os *Tembé* seguem, enfrentando preconceito, a discriminação e fortalecendo a união para continuar buscando reconhecimento étnico depois de séculos tentativas de invisibilização.



Os *Tembé Tenetehara* e a Educação Escolar: narrativas de mudanças e permanências do modelo colonizador¹⁰⁷

“se nós tivéssemos a nossa própria escola pra trabalhar a educação diferenciada... seria tudo diferente!” (Almir Vital da Silva)

A resistência e o protagonismo são categorias constituintes da saga do povo *Tembé Tenetehara* de Santa Maria do Pará e estão presentes nas muitas narrativas do grupo, diferentemente do discurso contidos nos documentos “oficiais” referentes ao período da instalação do Núcleo Colonial Indígena, que os representam, ora como “amistosos”, “passivos” e “submissos”, ora como “revoltosos” e “violentos”, reproduzindo a velha e conhecida dicotomia da visão romântica e selvagem de que fala Luciano (2006).

O escriba oficial à época, o engenheiro Palma Muniz menciona, por exemplo, a receptividade *Tembé* dispensada aos capuchinhos, referindo uma “... recepção amistosa e promissora de bons fructos futuros” (1913b: 07).

Rizzini e Schueler, fazendo alusão ao texto de Muniz explicam que: “[p]ara além do consentimento, os índios incitaram a instalação do Núcleo Indígena no território que ocupavam junto às margens dos rios Maracanã e Prata, ao convidarem frei Carlos de São Martinho para visitar os seus ‘aldeamentos’”. (2011: 88)

A suposta recepção amistosa não seria impeditiva dos enfrentamentos e resistências aos religiosos, muito pelo contrário, mesmo em situação de desvantagem, pelas táticas coloniais empregadas e pelas relações de poder desiguais estabelecidas, os *Tembé* continuaram exercendo seu protagonismo e resistindo. Conforme relatos do próprio Muniz, os *Tembé* empreenderam várias *tentativas revolta*, não aceitando passivamente as imposições e violências do Estado e da Igreja, principalmente os mais velhos que, segundo Muniz, eram *difficeis de reduzir*, isto porque, eram possuidores do *defeito da vingança*.

¹⁰⁷ Parte das elaborações deste capítulo está publicada em livro organizado por Jane Felipe Beltrão e Paula Mendes Lacerda que se encontra no prelo. Ver: Fernandes, Rosani de Fatima. 2016. Sobre povos indígenas e diversidade na escola: superando estereótipos in Beltrão, Jane Felipe; Lacerda, Paula Mendes. (orgs.). *Amazônias em tempos contemporâneos: entre diversidades e adversidades*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial.



Se aos indígenas eram empregados termos relacionados à *selvageria* e ao *primitivismo*, aos capuchinhos, era destinada a exaltação pelas virtudes da bondade e da entrega na *semeadura* da disciplina e da moral entre os nativos. Segundo Muniz, a *bondade* dos religiosos foi retribuída com “pequenos ódios de alguns índios velhos já estragados com o contacto com a civilização, nos seus representantes indignos e viciados” o que foi combatido com a “angélica paciência e prudência” e “pela força moral”, mantendo-se assim a devida “ordem e respeito.” (1913b)

Muniz também faz alusão à suposta embriaguez dos indígenas e as investidas contra os capuchinhos, que, segundo ele, eram quase sempre acompanhados de muitos *insultos* desrespeitosos. Os insultos de que fala Muniz, provavelmente refere às reações à separação das crianças, que desrespeitou a organização social e a tradição *Tenetehara*, completamente ignoradas pelos padres, que os consideravam moralmente *despreparados* para educar seus próprios filhos. Os *revoltosos* são nominados por Muniz, dentre estes, Francisco Braz, Antonio Braz e *Calixto*, da família *Tupanas*, todos *Tembé*. Sobre o último, Muniz explica que após ser repreendido, foi de encontro a Frei Carlos, “resolveu elle mata-lo” dando-lhe uma “batata doce envenadada”, que jogada a um porco ocasionou-lhe a morte por convulsões. (1913b: 13)

Provavelmente esta não foi a única ocasião em que os *Tembé* entregaram *batatas envenenadas* aos freis, supõem-se que foram muitas, pois, representam o descontentamento com relação as ações dos religiosos, o que só fazia aumentar os temores de revolta indígena, principalmente após o ocorrido em Monte Alegre, no município de Barra do Corda, no estado do Maranhão, quando os *Guajajara Tenetehara* investiram contra padres e freiras, indignados pela separação dos filhos:

“[a] Missão Capuchinha desenvolvia-se no districto de Barra do Corda, Estado do Maranhão, no logar Alto Alegre, com relativa prosperidade. Dois institutos, masculino e feminino fleresciam, com os mais accentuados resultados nesse logar, promettendo fructos importantes de catechese, quando um bando de selvagens, em 13 de março de 1901, os assaltou levando tudo de vencidada, pelo inesperado do ataque, deixando após si a destruição, com vasta hecatombe, e martyres da fé e da dedicação.” (Muniz 1913b: 37, *sic*)

Wagley e Galvão fazem referência à suposta *passividade* dos *Tenetehara* quando afirmam que os mesmos “... têm vivido em paz com os missionários, comerciantes e



brasileiros em geral. Nos tempos coloniais vários cronistas chamam a atenção para sua passividade.” (1961: 26)

Mas, sobre o ocorrido em Alto Alegre, os autores concordam que foi devido à prática dos capuchinhos de tirar as crianças das famílias indígenas e aos castigos empregados na repreensão dos adultos:

“[o] único ato de agressão que se relata para os Tenetehara foi o massacre dos capuchinhos em Alto Alegre, em 1910 [1901] O incidente parece ter sido provocado pela prática dos padres em tomar as crianças indígenas de seus pais e interna-los na missão, e pelos castigos que impunham aos índios os quais, desobedecendo-os, tomavam mais de uma esposa.” (Wagley & Galvão 1961: 27)

Para Oliveira e Freire (2006) os povos indígenas reagiram de formas diversas ao contato, de acordo com a criatividade e dinamicidade de cada grupo. Foram muitas as iniciativas, alianças e formas de resistência elaboradas. No Prata, os boatos de *revolta indígena* preocupavam os religiosos que seguiam prudentes e vigilantes desenvolvendo as atividades.

Como aceitar passivamente a invasão do território, a retirada dos filhos das famílias, a imposição de cultura e língua estranha? Aos olhos dos religiosos e do Estado, tais investidas eram parte da *índole selvagem*, principalmente em relação aos mais velhos, que, na concepção dos freis, não mais podiam ser modificados. Por isso, os maiores esforços eram destinados a *moldar e doutrinar* as crianças ao projeto colonizador, como forma de enfraquecer os laços identitários e promover a dominação.

Para legitimar o domínio cristão, era preciso desqualificar e exterminar a base da cultural indígena, por esta razão os *pajés* eram combatidos e comparados a *demônios*, submetidos à humilhação e violência. Ainda com relação às formas de resistência, que, em alguns casos, traduziram-se em conflitos entre indígenas e missionários, Darcy Ribeiro (1962) cita o ataque dos *Pojixá* aos capuchinhos em Itambacuri, no estado de Minas Gerais.

Apesar do suposto fracasso, a ação resultou em represálias violentas aos indígenas que passaram a ser caçados nas matas. Mattos (2004), também descreve as revoltas dos *Botocudos* em Minas Gerais, no Aldeamento de *Itambacuri*, no ano de 1893, confirmando a não aceitação pacífica das políticas de contato e confinamento para conversão ao catolicismo e aos modelos de educação do Estado em parceria com as Missões religiosas.



O impacto das ações missionárias também ocasionou baixas populacionais significativas, tanto pelas epidemias disseminadas pelos religiosos, quanto pelas práticas que geraram o que Beltrão (2012c) chama de *etnocídio cordial*, ou seja, o enfraquecimento e silenciamento da identidade étnica, que, no caso dos *Tembé* de Santa Maria do Pará perdurou por quase um século.

A catequese imposta pelas ordens religiosas não foi aceita de forma tranquila pelos indígenas, além da questão da diferença linguística, trata-se de embate entre culturas distintas. Foram processos marcados pelas resistências, pois, “[o]s índios não assistiram passivos à dominação da terra: eles se defendiam em todos os sentidos e, quando não o podiam, fugiam”. (Paiva 1982: 80)

Passados mais de cem anos, os povos indígenas morigerados via educação missionária retomam pertencimentos e se reorganizam na luta por direitos, reescrevendo as histórias, buscando as memórias, fortalecendo o que ficou latente por determinado período e, hoje, agem politicamente, atualizando formas de territorialização, fluxos culturais e reelaborando fronteiras étnicas e identitárias.

“Vou contar uma história que minha mãe contava”

Sempre que Seu Miguel começava a narrar uma história, explicava que aprendeu com sua mãe. Ao reproduzir as histórias às crianças e jovens e para a comunidade de forma mais geral, o cacique mostrava que a repetição é base da memorização. A memória, por sua vez, aciona os elementos constitutivos da identidade étnica.

Diferente do contexto repressivo vivenciado com os capuchinhos, onde a repetição era parte da repressão *para deixar de ser quem é*, o recontar sempre as mesmas narrativas garante a construção da identidade para que possam continuar se identificando como *Tembé Tenetehara*. Apesar de silenciados na produção histórica e antropológica, os *Tembé* não esqueceram as histórias, prosseguiram contando para continuar sendo *Tenetehara* e resistindo à negação identitária imposta.

A negação da identidade *Tenetehara* foi operada de variadas formas. Em 1924, quando da instalação do Lazarópolis do Prata, o médico Souza Araújo, que representava os interesses do Estado à época, ignorou completamente a existência de indígenas no local.



Depois da criação do Lazarópolis e da saída dos *Tembé Tenetehara* do Prata, houve um período de mais de cem anos de apagamento da presença *Tembé* nos arredores da então colônia. De volta para as aldeias de origem, ou ocupando novos locais de moradia, os *Tembé Tenetehara* permaneceram com as identidades em *suspense*, mas, como na história narrada por Seu Miguel, da mulher que morreu e logo viveu, os *Tembé* ressurgiram e reviveram.

Contar e recontar as histórias, de certa forma, é produzir o que Alonso (1996) denominou de *resgate cultural*, termo utilizado pelos *Tembé* do Alto Rio Guamá para se referir ao fortalecimento étnico. O *resgate* nesse sentido é definido como forma de objetivação da cultura e da tradição, onde reside a possibilidade de trazer à tona as lembranças dos antepassados guardadas na memória, que definem a unidade social *Tembé Tenetehara*: a língua, os costumes, as tradições. (Alonso 1996: 153)

Quando Seu Miguel, especialista em contar as histórias do seu povo, começava a narrar sempre explicava: *eu vou contar uma história que minha mãe contava*, reafirmando a importância da tradição oral para a continuidade do pertencimento étnico. Na *História da mulher que morreu e logo viveu* estão presentes alguns elementos constituintes desta identidade, como a caça, o *moqueado*,¹⁰⁸ o canto do *pajé*, entre outros. O espaço do território como lugar da cultura e da vida *Tembé* também é reafirmado na narrativa:

“ [o] índio saiu pra caçar com suas duas mulheres e chegando lá nos seu barraco onde ele ia se acampar pra fazer a caçada, fazer seu moqueado, em fim fazer todo o seu trabalho indígena. Ele ficou lá com suas duas mulheres e aconteceu que uma morreu e quando morreu era distante pra ele voltar e era noite. Então o índio disse: “bom mulher agora é o seguinte, pra um ficar e o outro ir não tem condição. Então o que vai acontecer, vamos deixar ela aqui e nós vamos pra casa. Amanhã a gente traz mais gente pra nós levar ela pra fazer o enterro.”

O índio de que fala a história tinha duas mulheres, prática reprimida pelos religiosos capuchinhos. É possível que a história tenha sido deixada de ser contada, pelo menos na presença dos Freis, que condenavam e reprimiam as práticas que não se parecessem com as que eram pregadas por eles, a cristã.

¹⁰⁸ Refere-se à caça assada no moqué, técnica empregada para conservação por meio do fogo que seca as carnes, prolongando assim a possibilidade de consumo.



As histórias, assim como a identidade *Tembé* resistiu e como a mulher que morreu e logo *enviveceu*, o povo que por mais de um século foi silenciado, retorna a vida pelo canto do *pajé* e vai *envivecendo*, ouvindo as histórias dos antepassados.

Seu Miguel prossegue:

“... aí a mulher ficou lá no chão, a noite foi seu leito. Quando anoiteceu de 9 pra as 10 horas da noite a mulher escuta uma voz cantando distante dela. E a voz que cantava era a voz de um *pajé* fazendo um trabalho, uma cura, e aquela cura ela foi despertando sentindo aquela voz e começou a se despertá daquele sono que ela tava, praticamente poderia ser um sono que desmaiou ela.

E aquela voz que o *pajé* cantava era nesse ritmo assim: *uakiwawira imopipiu, eh, eh, eh, eh, eh, eh,....* Então nesse som dessa voz a mulher levantou sentou no chão naquela escuridão e só escutava aquela voz cantando: “*uakiwawira imopipiu, eh, eh, eh, eh, eh, eh, Uakiwawira imopipiu,*” ...

Então quando é de manhã ela acordou. Amanheceu o dia e lá vem o marido dela com a outra mulher e a mulher vinha chorando no caminho porque a outra tinha morrido né? aí ela correu pra porta da oca onde ela tava e viu a mulher que vinha chorando e disse: Mulher o que que está acontecendo?

- Eu tô chorando mulher, eu estou chorando, Tú não morreu?

- Não eu tô viva.

- Não, mas tu morreu.

- Bom sim, eu morri mas eu *enviveci* porque eu escutei a voz de um *pajé* que tava fazendo um trabalho e aquela voz que eu tava ouvindo fez eu me despertar daquele sono, eu to viva. Olha, era assim: era o espírito do *pajé* que tava curando e aconteceu de ser naquela mesma noite que ele tava fazendo o trabalho porque ela morreu e *enviveceu* novamente.”

Seu Miguel, respeitado por ser mais velho e referência da tradição oral contava sempre contava as mesmas histórias, seja em reuniões da comunidade, da associação, ou mesmo em uma roda de pessoas interessadas a ouvir e aprender com o especialista. Contar as histórias e repeti-las até a memorização dos mais jovens, é manter viva a memória dos antepassados, do *tempo bom* de que fala Dona Maria Francisca, quando refere à fartura de alimentos porque o território era vasto e fértil.

Da mesma forma, a história da *guariba* que perdeu o pai e sai em busca do canto que ouvia entoar quando vivo, retrata a busca pelos referenciais culturais e linguísticos em tempos de muitas mudanças:

“a *guariba* perdeu todos seus pais, seus “*avôres*”, ficou sozinha no mundo. Era ainda pequenininha, aí foi crescendo, chegou, ficou rapazinho. Só que ela não sabia como era que seu pai cantava, como era que seu pai fazia. Aí saiu procurando pros outros animais. O macaco saiuim. Então encontrou o macaco sauim e perguntou:

- Parente, cê sabe com é que meu pai cantava?

- Ah, eu sei.

- Como é?

- Era assim: *fi – fi –fi !*



A guaribinha disse:

- Não, não é assim, meu pai não cantava assim. Não era assim.”

Não identificando o canto de seu pai, a guariba prossegue na sua busca, até que encontra a preguiça, que com a calma que lhe é peculiar termina de pentear os cabelos e canta para a guaribinha que reconhece o canto de seu pai...

“- Muito bem! O meu pai cantava dessa forma!

- Aí se abraçou, chorou, se despediu da preguiça e disse:

- Agora eu vou-me embora.

- Não, você não vai, eu tenho uma filha, e você vai casar com ela, porque é pra se transformar numa nova geração.

Aí a preguiça casou com a guariba e se transformou numa nova geração, justamente como acontece com nossa história:

E como outros índios, que somos sozinhos, e estamos buscando as nossas culturas, nossos resgates, nossos modos de viver, com os outros nossos parentes, que são mais antigos. E essa é a história.”

Seu Miguel explica que como a guariba, que procurava saber sua história pelo canto de seu pai, o povo *Tembé* também saiu em busca de suas raízes, solicitando apoio dos parentes das outras terras indígenas *Tembé* para reaprender o canto, para reaprender a ser *Tembé Tenetehara*.

Nesta direção, Beltrão e Lopes (2014) mostram como as ações orquestradas pelo Estado e Igreja produziram consequências aos *Tembé Tenetehara* de Santa Maria do Pará:

“... a migração forçada produziu uma ruptura traumática aos *Tembé* com o território original e conseqüentemente a inscrição da identidade ficou restrita às narrativas que, há muito, alimentam os projetos de vida em comum, como forma de manter presente, a cultura que compreende crenças e hábitos que os mantém unidos e diferenciados em relação aos não-índigenas, apesar da maciça homogeneização a qual foram submetidos ...” (125)

A saga *Tembé Tenetehara* do hoje estado do Maranhão ao atual estado do Pará é narrada por Seu Miguel:

“[m]inha mãe nasceu aqui no Areal, mas meus avós vieram do Maranhão. Na época, na vinda do meu povo do Maranhão pra cá, eles vieram, saíram da região do Maranhão e ficaram um tempão na beira do Rio Gurupi, na divisa do Pará com o Maranhão. Quando eles saíram do Maranhão e vieram pra divisa do Pará com o Maranhão, porque tiveram conflitos com os Timbira né, e eles eram um povo que gostavam muito de conflito, agressivo né, os Timbira, porque antes eles tinham essa rivalidade entre etnia, atacavam as aldeias umas dos outros. E os *Tembé*, como já tinham mudado o nome, apesar de ser *Tembé*, como Guajajara, fala a mesma língua, e aí eles se dividiram e vieram embora, chegaram no Gurupi, com a colonização também eles tentaram, se afastaram da sociedade branca, na direção do Pará né. E qual foi o destino deles, foi chega até Igarapé Açu. De Igarapé Açu eles já foram a Belém e esse que tinha o nome de Capitão Leopoldino chegou lá com a família dele que trazia:



cunhado, trazia filho, trazia irmão, trazia primo, e vinha a família inteira né. Quando chegou em Belém, não me lembro, a mamãe não lembra o nome do presidente que era atualmente, lá por volta de 1840 e disse que eles voltassem e tomassem de conta aqui na altura de Igarapé-Açu né, na beira do rio Maracanã, que é onde a gente convive aqui, tinha muita caça, muito peixe né podia permanecer que dava pra manter o povo, daí vieram e ficaram aqui né.”

O cacique Miguel prossegue acionando a memória para escrever a história:

“antes eu já sabia, já sabia todos os percurso como devia funcioná, já sabia que minha mãe passava pra mim, porque ela participo, ela foi uma das que participo da festa do muquiado aqui mesmo na Areal. Nessa época que ela era criança, ela participou do festa do muquiado, quem fez a festa foi uma finada prima dela, a finada Santinha e o nome da outra, me parece, me falha a memória, não lembro (...) aí ela contava tudinho como era feito, juntava os guerreiro e ia pra mata caça, matava bastante caça: era paca, cutia, catitu e muquaiva, aquele muquiado colocava dentro do *jamaxi*, pra no dia fazer o muquiado (...) depois daquele muquiado retornava aquela caça pra dentro dum panelão pra amolecer, e depois desossava tudinho e pisá num pilão, machucado na farinha. Tudo isso eu vi lá na festa dos parentes lá, digo é desse mesmo jeitinho que funciona as coisa, e ai depois fais aquela bola (...) e ai ali dentro é só carne, só que é grande né! E sai aquela pessoa que participa da festa, vamos supor a menina sai entregando pras pessoas na peneira né! E a peneira na língua Tembé chama *arupema*, ela é redonda feita de guarumã.”

Quando Seu Miguel repete as histórias contadas pela mãe, reforça a importância de ouvir e aprender com os mais velhos. Contando as histórias fortalece o pertencimento étnico e transmite aos mais jovens os atributos que constituem a identidade *Tenetehara*. A repetição se faz sempre como forma de fixar a ideia, até que seja aprendida e novamente ensinada. Ao contrário da repetição para negar a identidade, acompanhada da palmatória dos padres capuchinhos, a repetição das histórias é parte da prática educativa *Tembé*.

Os ensinamentos dos mais velhos obedecem à formalidade aprendida pela tradição, que depende da continuidade das narrativas para continuar a existir. Como liderança e exímio narrador, Seu Miguel chama atenção para o fato dos jovens não estarem se apropriando das histórias *hoje ninguém tem conhecimento da nossa história, alguns deles não sabem o conhecimento da nossa história, porque são novo*. (Registro em 14 de março de 2014)

A preocupação de Seu Miguel é justificada pela necessidade de fortalecer a etnicidade *Tembé*. Segundo informa o líder, é contando as muitas histórias aprendidas com os mais velhos que a identidade é acionada e reafirmada. Da mesma forma, são repassadas



as estratégias políticas de enfrentamento, que em muitos casos é permanecer em silêncio, ou sair à procura de quem ensine a história, como a guariba órfã da história que sua mãe contava.

Acionadas em diferentes espaços e como parte da sociabilidade *Tembé*, as narrativas constituem parte da formalidade do sistema educativo deste povo. A repetição é parte da metodologia de memorização e garantia de continuidade indenitária e cultural, individual e coletivamente. Nesta esteira, Ester Jean Langdon acrescenta que “[a] narrativa expressa momentos dramáticos na vida humana, momentos de importância que fazem parte da memória cultural e individual.” (1999: 20)

As narrativas *Tembé* também informam a continuidade da violência e da negação da identidade étnica na busca por escolarização, processo que teve continuidade nas escolas não indígenas que os mesmos passaram a frequentar depois que saíram do Prata.

Dona Filomena Silva começou a estudar depois dos dez anos de idade, contrariando as ordens do pai que dizia que *mulher não deveria estudar*, nem *andar de bicicleta*, mas insistente e *teimosa*, resolveu que queria aprender a *carta de abc*, contrariando as expectativas de vida de uma *menina da zona rural*, que quase sempre é destinada a se casar, cuidar do esposo e filhos e cumprir com as tarefas domésticas que cabem a uma *boa* dona de casa:

“ ... quando foi pra mim estudar eu já tinha uns onze, dozes anos de idade, sem estudar porque lá tinha um rio muito grande, não tinha professores, ninguém que subesse né, tinha uma senhora lá, onde nós morava, que a gente não sabia o grau de estudo dela, mas os pais botava ela assim, pra ensiná né, carta de ABC, e como meus pais achava que, que principalmente a mulher não era pra estudar né, mulher na época era pra se só dona de casa, não tinha que ter emprego, não tinha que andar de bicicleta ... era uma série de coisa... era muito assim racismo, eu acho assim, muito machismo né!”¹⁰⁹ (Registro em 13 de agosto de 2014)

Dona Filomena relata que por muitas vezes foi molestada e humilhada por pessoas nas casas onde morou para poder estudar, feita *escrava*, obrigada a trabalhar para pagar a comida e estudar. Narra o dia em que teve que pular uma janela para se desvencilhar do

¹⁰⁹ Por se tratar de relatos de experiências de violência, as identidades das interlocutoras são preservadas. Os nomes das mulheres são fictícios, diferente das autoridades *Tembé* que são citadas, como Dona Maria Francisca da Silva, por exemplo, que é Capitoa do *Jeju*. Conversa realizada em 13 de agosto de 2014.



assédio do sobrinho da pessoa que com quem passou a morar para estudar, em Belém, distante dos pais e dos parentes:

“ daí minha mãe me botou pra casa de uma madrinha minha, lá eu fui servir de burro de carga, carrega de 20 lata de água pra vesti um vestido de mês em mês, não estudava, só trabalhava, lá também tinha um cara que era sobrinho dela e gostava de agarra a pessoa na marra, e um dia eu fui limpa um quarto lá, e esse homem fazia pão, me levantava quatro hora da manhã pra faze a limpeza em tudo, começava trabalha até oito da noite, esse cara quis me agarra e eu me fiz de vítima, disse que eu precisava ir lá vê se tinha alguém olhando, se vinha chegando alguém, mas eu fiz foi pular por uma janela e cai fora, mais um livramento que Deus me deu.” (registro em 13 de agosto de 2014)

A violência sexual contra mulheres indígenas configura “... ataque a sua identidade como mulher e a sua identidade como indígena. As questões de opressão por colonização, raça ou gênero não podem ser vistas separadamente. (Smith 2014: 02)¹¹⁰

As trajetórias de mulheres *Tembé Tenetehara* em situação de violência não podem ser analisadas sem que se leve em consideração a premissa da opressão contra mulheres *de cor*, negras e indígenas, pois são atravessadas pelas categorias raça e gênero, visto que, “... a violência sexual não é só uma ferramenta do patriarcado, mas também uma ferramenta do colonialismo e do racismo,¹¹¹ então toda a comunidade de cor é vítima da violência sexual.” (Smith 2014: 02)

Para Beltrão (2015b) o trabalho doméstico nos moldes discutidos aqui, quando pessoas ditas *caridosas* se põem voluntariamente dispostas a *criar* especialmente meninas crianças trazidas dos interiores, aldeias, quilombos, se assemelha ao trabalho escravo, pois fere direitos étnicos e humanos,

“[o] trabalho doméstico realizado em “casa de família” é uma porta aberta às formas assemelhadas ao trabalho escravo, pois realizado em ambiente privado, longe dos olhos que podem alcançá-los via fiscalização. As correlações indicam que, no mínimo, pessoas étnica e racialmente diferenciadas são desrespeitadas em sua dignidade, ferindo frontalmente os “direitos” étnicos e humanos para dizer pouco. Criar crianças alheias parece ter muitas conotações e desdobramentos, falta investir em pesquisa para revelar as ações criminosas.”(Beltrão 2015b: 74)

¹¹⁰ Andrea Smith (*cherokee*) é pesquisadora feminista e ativista antiviolência com destaque para os trabalhos sobre mulheres de cor em situação de violência, especialmente com mulheres indígenas.

¹¹¹ No século XIX, o racismo deixa de ser mero ódio entre raças, ou ainda expressão de preconceitos religiosos, sociais e econômicos para se tornar *doutrina política estatal*, ocorre, portanto, a descoberta política do racismo a serviço do Estado. No século XX acontece a radicalização do racismo estatal: o nazismo e o stalinismo vão ser o ápice. (Duarte 2008)



Para Moreira Neto “[o] caráter da guerra colonial é dado também pela exploração explícita das diferenças étnico-raciais que opunham colonizadores e colonizados.” (1998: 76)

Dona Carolina Santos, também fala das dificuldades que enfrentou para buscar escolarização, sem poder comprar caderno, escrevia em papel de embrulho. Discriminada pelos colegas, arranjava estratégias para poder continuar estudando, mesmo com tantas dificuldades. O desejo de estudar era tanto que chegou a negociar com a professora da escola da comunidade a troca de serviços domésticos por aulas na escola:

“se a senhora me ensiná a lê e lhe ajudo fazê suas coisas, eu venho mais cedo, eu piso o arroiz pra senhora, eu faço tudo ... mas só que eu nem imaginei que eu também tinha que ajuda a minha mãe né ... tá! Aí eu fui estudá, só que quando ela falou pra mamãe, a mamãe deu um tempo tinha que comprar um caderno, tinha que comprar um lápis, e eu já tinha preparado folha de papel né, eu já tinha ajeitado papel de embrulho porque naquele tempo tinha papel de embrulho pra embrulha as coisa, quando não, era folha de guarimã né aí eu já ia reservando aqueles papelzinho, aí eu disse pra ela, mamãe, eu vou com esse borrão e depois quando a senhora compra o papel eu passo a limpo, mas a situação era muito carente, pra uma pessoa compra uma folha de papel ...”¹¹²

Contrariando as negativas do pai e, depois de casada, do esposo, Dona Carolina conta que acordava três horas da manhã para preparar a comida e deixar tudo pronto. Trabalhando o dia todo e estudando a noite, não havia outra forma de estudar. Além disso, cuidava sozinha dos filhos e da mãe adoentada, deixando limpas as duas casas, a sua e a de sua mãe, antes de iniciar os trabalhos na limpeza e preparo da merenda na escola onde trabalhava.

Infelizmente, os relatos de violência e constrangimento na busca por escola não são parte do passado dos *Tembé Tenetehara*, Dona Marcia Cardoso conta que seu filho foi constrangido pelos professores de uma das escolas não Indígena da Aldeia *Jeju*, quando foi impedido de entrar no retorno das férias de julho de 2014, por não estar vestindo o uniforme da instituição. A mãe explica que não teve condições financeiras de comprar a camiseta que a escola exige para substituir a que ficou pequena.

Almir também relata o dia em que seu sobrinho não pode entrar na escola pela mesma razão:

“meu sobrinho a pouco tempo atrás foi pra aula, então o uniforme dele acabou rasgando, ele é jovem, tá crescendo né, e ai ele ficou pequeno e acabou rasgando, então ele não pode ir

¹¹² Diálogo em 14 de agosto de 2014.



com o uniforme, aí ele chegou lá [na escola] e a professora disse que a diretora disse que ele não podia entrar porque não tava de uniforme, mas não procurou saber porque ele não tava de uniforme né, e aí mandou embora pra casa.” (Registro realizado em 27 de janeiro de 2015).

Assim como o sobrinho, Almir também enfrentou o preconceito e o racismo para poder estudar. Desde criança ajudando os pais no roçado, muitas vezes mesmo cansado era obrigado a percorrer a pé o trajeto até a cidade de Santa Maria para estudar. Acabou desistindo várias vezes, o que ocasionou o atraso nos seus estudos. Como quase sempre chegava depois dos colegas na escola, assistia às aulas em pé devido à falta de cadeiras.

Por ser *pequeno e franzino*, conforme observa, não tinha muitas possibilidades de defesa diante dos colegas não indígenas:

“ ... quem chegava primeiro pegava a cadeira, se não assistia a aula em pé ... e eu por ser pequeno também, na época eu tinha onze anos de idade quando passei pra quinta série, tinha uns colegas que quando eu tava na cadeira, tomava a cadeira, eles assistiam a aula e eu ficava em pé ... tinha o Zeca [pai da Nayane] que me defendia, tinha na época quinze anos de idade, quando faziam isso que ele via ... ele já tomava as dor e me defendia né, só que logo depois ele parou, e nessa arrumação eu acabei passando três anos na quinta série, aí vinha pra casa, dizia que não queria mais, devido à essas situações que acontecia. Minha mãe dizia, não, você vai ter que estudar, é pro seu futuro, pro nosso futuro... você tem que estudar.”¹¹³

Hoje, com quase 40 anos, Almir foi o primeiro indígena a concluir o curso de Enfermagem na UFPA, mas não com menos dificuldades. Ingressou na instituição por reserva de vagas, em 2010, contando apenas com o auxílio da bolsa permanência. Chegou a trancar o curso por um semestre para atender as demandas da AITESAMPA e para ajudar a família nas atividades do roçado. Determinado a concluir o curso superou as dificuldades e atendeu as expectativas da família que formou no ensino superior o primeiro homem da casa.

Os relatos de Almir também informam o preconceito sofrido pelas crianças e jovens nas escolas do *Jeju* e *Areal*, recriminados pelos professores por irem às aulas pintados de jenipapo. Dona Maria Francisca confirma: *a pintura também eles discriminam, que é o sinal da besta fera que eles dizem, porque os meninos vão pintado.*

Ao mesmo tempo em que denunciam as violências sofridas, há certa naturalização das mesmas, pelo fato de serem mulheres, da zona rural e indígenas. As narrativas informam

¹¹³ Almir Vital da Silva em diálogo no dia 27 de janeiro de 2015.



também a continuidade das relações assimétricas que marcaram a escolarização dos pais, dos avós, e no presente, dos filhos e netos. Mas, por outro lado, quando os *Tembé* expõem a violência que atravessa sucessivas gerações, o fazem como desabafo, como denúncia.

As narrativas que também referem o *tempo bom*, dos antepassados, de fartura de alimentos, reforçam o ideal de *bem viver Tenetehara* que almejam retomar com a demarcação da terra e a construção de educação escolar que atenda as especificidades da educação *Tembé Tenetehara*.

“Hoje ninguém tem conhecimento da nossa história”

O desabafo é de Seu Miguel, quando então, cacique da aldeia *Areal*. Na ocasião, conversávamos sobre diversos assuntos, estavam presentes várias pessoas da comunidade e colegas do Grupo de Pesquisa *Cidade Aldeia & Patrimônio*.¹¹⁴ A conversa fluiu enquanto ralávamos o jenipapo, fruto utilizado para na pintura corporal, de pigmento preto, muito utilizado pelos *Tembé* e pela maioria dos povos indígenas amazônidas.

À sombra dos pés de mangueiras do quintal de Seu Miguel, próximo ao Centro Cultural do *Areal*, em meio às redes colocadas para o descanso, o cacique iniciou a conversa falando sobre o movimento de retomada da terra e a importância da realização da assembleia da AITESAMPA para amadurecimento das discussões e planejamento das ações das comunidades. Na ocasião estávamos participando dos preparativos para a realização da *VI de Assembleia Geral da AITESAMPA*, que foi realizada no período de 14 a 16 de março de 2014, no *Areal* e que teve como tema: *Terra, Educação e Saúde*.

¹¹⁴ Refiro-me ao colega de curso Diego Andrés Leon, no período ainda como mestrando em Antropologia no PPGA em uma das participações nas atividades do GP junto aos *Tembé Tenetehara*, Edimar Antonio Fernandes, doutorando em Antropologia Social do PPGA, meu irmão, que escreveu dissertação sobre a Associação *Tembé Tenetehara*, defendida no PPGD em 2013, referenciada neste trabalho.





Foto 18: Preparo do jenipapo na ocasião da VI Assembleia da AITESAMPA.
Fonte: Arquivos da autora, 2014.

Seu Miguel estava muito animado com os trabalhos, com a presença dos parentes, dos parceiros e parceiras da UFGA e dos representantes das instituições como o CIMI que, segundo informam as lideranças, sempre auxilia a comunidade nas atividades culturais e na logística de organização das assembleias. O preparo de jenipapo, os preparativos dos alimentos a serem servidos, limpeza e ornamentação do lugar e a mobilização das famílias é parte das atividades que antecedem a assembleia e são realizadas em forma de mutirão.

A pintura corporal faz parte dos preparativos. Estar pintado com os traços *Tembé Tenetehara* é estar vestido para o evento. Enquanto acompanhávamos o preparo do jenipapo, feito por Junior, membro da comunidade do *Areal*, Seu Miguel começou a narrar algumas histórias e contar sobre os desafios das atribuições de liderança. O cacique situou os *Tembé Tenetehara* no estado do Pará e em Santa Maria, mostrando as delimitações do território do seu povo e a luta pela demarcação da terra. Enfatizou os avanços e as dificuldades na implementação dos projetos de sustentabilidade em andamento na comunidade. Relatou os problemas que enfrentam no acesso ao atendimento de saúde no município e na educação escolar oferecida nas aldeias, que não é indígena.



De vez em quando, o cacique fazia uma pausa e retomava a conversa, uma nova lembrança, uma intervenção, uma pergunta. Zenaide Vital da Silva,¹¹⁵ a Nasa, filha de Dona Judite, intercalava a fala de Seu Miguel com as histórias de sua família, relatando as dificuldades que enfrentam para serem reconhecidos enquanto indígenas e os percalços do movimento de retomada. A conversa, filmada com a autorização dos presentes, possibilitou o compartilhar de memórias individuais e coletivas, tendo como trilha sonora o som do ralar do jenipapo que marcou o enredo daquela manhã de muita aprendizagem.

No fogo de lenha improvisado no chão com alguns tijolos e pedras, estavam alguns frangos na panela cozinhando para o almoço, que ajudei a preparar e que seria servido com arroz branco e farinha da produção de Seu Miguel. O dia era a véspera da realização da assembleia geral da associação e todos estavam envolvidos nos preparativos.

Seu Miguel explica o que é a assembleia da AITESAMPA e qual o objetivo da realização das reuniões com os membros da comunidade:

“[a] gente se prepara durante dois ou três dias pra discuti, faz comida e tal... discute aquilo que é de direito, que vai discutir durante aqueles dois anos, correr atrás dos seus objetivos, até porque pra nós é diferente assim, porque pra nós discute terra, saúde e educação, essas três coisas né! Que nós aqui de Santa Maria, nós não temo esse lado, essas coisa. Por isso que é diferente, é diferenciado né!”

Seu Miguel chama atenção para o fato de ser uma reunião diferente daquelas realizadas pelos não indígenas. Segundo o líder, não é como os encontros de apicultores em Santa Maria do Pará, quando as pessoas *conversam por três horas e acabou, é diferenciado*. A reunião na aldeia *dura mais de três dias*, a pauta é extensa, inclui o planejamento das atividades do mandato da nova diretoria eleita, define os rumos da associação e da comunidade para os próximos dois anos da gestão da nova diretoria, mas sempre em torno de três eixos principais.¹¹⁶

Sobre o fato de a terra estar em primeiro lugar na ordem das prioridades do seu povo, Seu Miguel explica que:

¹¹⁵ Zenaide, a Nasa, é uma das filhas mais velhas de Dona Judite e seu Ademir Vital da Silva, seu Jede, como é conhecido.

¹¹⁶ Na faixa colocada no dia da Assembleia com o tema da reunião, constava: “Terra, Educação e Saúde”, mas na fala das pessoas durante a reunião, a ordem das prioridades foi “Terra, Saúde e Educação”, para Seu Miguel, a comunidade somente pode ter saúde se primeiro tiver acesso à terra, e não poderá frequentar a escola se estiver doente ou com fome, por isso, saúde e educação estão nesta ordem de prioridade para o líder.



“... o território é o mais importante pra nós, porque nós não temo terra. Por que pra nós consegui a educação e a saúde é preciso que nós tenha o nosso território demarcado. Por que se nós não tivé o nosso território demarcado... o poder público, o governo federal não vai ter como instalar um prédio pra atende a nossa demanda porque a terra não ta demarcada. A terra não é nossa né! Então, no momento que a nossa terra for demarcada eu acredito que as coisas ficam mais melhor. Aí já vai entrar é... o posto, digamos assim, a saúde e a educação, porque no meu ponto de vista, como eu penso diferente da sociedade branca, se diz assim: é educação e a saúde... Pra mim, eu vejo assim, pelo contrário, como é que a pessoa doente vai poder estudar? Então tem que ter as duas junto né!”

Para o cacique, a demarcação da terra é condição primordial para o acesso às demais políticas públicas, como saúde e educação. Sem a terra, os alimentos não podem ser produzidos, e sem alimentação adequada o povo adoece e um povo doente não tem possibilidades de estudar, por isso saúde e educação *andam juntas*.

Os *Tembé*, homens, mulheres, crianças, jovens, idosos com os quais conversei também fazem referência à retomada da terra como prioridade das discussões. As crianças e jovens estão atentos e conscientes sobre a importância da demarcação da terra para as conquistas em saúde e educação, que são o tripé considerado fundamental para o futuro das comunidades.

Em outro momento, enquanto descascávamos o feijão verde para o almoço das pessoas da comunidade e da equipe da SESAI que realizava o primeiro atendimento odontológico no *Areal*, tive a possibilidade de conversar com algumas mulheres, mães de estudantes das duas aldeias que aguardavam o atendimento. Sem rodeios, denunciaram o racismo que sofrem nas escolas de Santa Maria e as dificuldades que enfrentam para percorrer grandes distâncias para estudar.

Da mesma forma, na busca de atendimentos de saúde no município, não raras vezes, são tratadas com preconceito. Para conseguir uma ficha de atendimento em Santa Maria, as mulheres e crianças saem de casa ainda de madrugada e enfrentam, além do cansaço e a distância, o mau atendimento por parte dos profissionais que as recebem. Em alguns casos, voltam para suas casas sem serem atendidas devido ao grande número de pessoas que procuram a rede pública de saúde do município.

Como na saúde e educação, a noção de território para os *Tembé Tenetehara* está associada à própria condição de vida, não estando alicerçada somente nas condições materiais que garante a sobrevivência física e a produção de alimentos. A concepção de



território abrange todas as formas de vida, incluindo a relação com o sobrenatural, com os ancestrais, ou seja, todos os elementos que estão interligados e conectados, assim como define Luciano, como “... conjunto de seres, espíritos, bens, valores, conhecimentos, tradições que garantem a possibilidade e o sentido da vida individual e coletiva. ” (2006: 101)

A terra é também condição fundamental da sobrevivência e resistência dos povos indígenas:

“[é] o tema que unifica, articula e mobiliza todos, as aldeias, os povos e as organizações indígenas, em torno de uma luta comum que é a defesa dos seus territórios. É interessante perceber como na luta pelo direito à terra, as lideranças locais e tradicionais, mesmo sendo muitas vezes analfabetas, adquirem prestígio tanto no nível interno da comunidade, quanto na relação com a sociedade nacional e internacional. ” (Luciano 2006: 101)

No TCC defendido no dia cinco de outubro deste ano, Almir explica a noção de terra para seu povo e as consequências da invasão do território:

“[a] terra para nós, é como mãe. É dela que nós tiramos todo o nosso sustento para sobrevivência, a caça, as frutas e os peixes. Com a invasão de nosso território por fazendeiros, madeireiros, nordestinos hoje enfrentamos diversas dificuldades, por que o rio pra nós, ele é como o sangue que corre em nossas veias, então se ele para de jorrar esse sangue, a gente acaba morrendo, e assim mesmo são os rios as águas do mar, se ele seca, se ele ficar inutilizável tudo se acaba, nos tempos antigos, tínhamos muita fartura em água em matas e essas riquezas naturais acabaram atraindo esse contingente de pessoas para nossa região, claro que as políticas governamentais foram incisivas para determinar como seria essa invasão de nosso território.” (Silva 2016: 25)

Enquanto o território abriga a relação com a ancestralidade, o cosmos, as histórias, a terra é definida como espaço geográfico que compõe o território. Foi em torno das lutas pela terra que o movimento indígena se organizou na década de 70, tendo como pauta a luta pelo reconhecimento dos territórios e pela demarcação das terras indígenas. (Luciano 2006)

O tema continua sendo agregador das lutas dos movimentos indígenas na atualidade. Por diversas vezes, os *Tembé* participaram das manifestações contra a Proposta de Emenda Parlamentar (PEC) 215, de 2000, cuja intenção é transferir para o Congresso Nacional¹¹⁷ as

¹¹⁷ Além das invasões e esbulhos históricos, os povos indígenas têm o desafio de lutar contra os interesses anti-indígenas, representados no Congresso Nacional e que avançam de forma assustadora, como rolo compressor sobre os direitos garantidos constitucionalmente.



decisões sobre a demarcação das terras indígenas. Articulados com o movimento indígena, entendem a PEC como retrocesso sem precedentes, cujo fundamento é o atendimento dos interesses anti-indígenas, do agronegócio, entre outras que têm objetivam a obstrução dos processos demarcatórios e a revisão dos que foram realizados ou estão em andamento.

No que se refere ao *Jeju* e *Areal*, além das violações do território e a morosidade nos procedimentos para a demarcação da terra, está a negação do direito a direitos fundamentais pelo Estado, que negligencia no atendimento das demandas por políticas específicas de saúde e educação. O atendimento odontológico nas aldeias *Jeju* e *Areal* somente aconteceu depois da judicialização da demanda.

No *Areal* a ação foi realizada nos dias 18 e 19 de setembro de 2015 e somente foi possível graças à decisão da Justiça Federal datada de 27 de maio de 2015, a partir de *Ação Civil Pública* ajuizada pelo Ministério Público Federal contra a União em favor “... dos indígenas integrantes da etnia Tembé, aldeias Jeju e Areal, município de Santa Maria do Pará” que determinou o cadastramento no Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena (SIASI) e atendimento de saúde e saneamento em favor das comunidades.¹¹⁸

“[a] população Tembé do Jeju e Areal, apesar de devidamente identificada e reconhecida como indígena, não teve até hoje o território demarcado pela Fundação Nacional do Índio (Funai). E a Sesai vem recusando, em vários casos, atendimento às populações indígenas que não vivem em territórios demarcados, criando uma diferenciação, para o MPF inaceitável, entre quais povos indígenas vai ou não atender.” (MPF/PA, s/p)¹¹⁹

Além do cadastramento obrigatório, a Justiça Federal condenou à União a: (1) prestar atendimento de saúde aos integrantes das aldeias Jeju e Areal; (2) construir o posto de atendimento na aldeia Areal; (3) realizar obras de saneamento básico em ambas as aldeias, com fornecimento de água potável e coleta e tratamento de esgotos. Certamente trata-se de conquista do movimento *Tembé Tenetehara* de Santa Maria do Pará, mas que ainda não se estendeu à educação escolar. Na imagem a seguir Almir atualiza os dados das famílias do Areal durante o atendimento realizado pela equipe da SESAI.

¹¹⁸ Conforme Processo nº 32816-87.2012.4.01.3904. A íntegra do documento está disponível em http://www.prpa.mpf.mp.br/news/2015/arquivos/sentenca-32816-87-2012_3.pdf. Acesso em 21 ago. 2016.

¹¹⁹ Disponível em: <http://www.prpa.mpf.mp.br/news/2015/justica-ordena-atendimento-de-saude-para-indios-tembe-de-santa-maria-do-para>. Acesso em 21 ago. 2016.





Foto 19: Almir atualizando o censo da Aldeia *Areal*.
Fonte: Arquivos da autora.

As queixas são muitas, principalmente pelo não reconhecimento étnico dos estudantes *Tembé Tenetehara* nas escolas que frequentam. O fato de as escolas não indígenas não trabalharem a história e cultura do povo *Tenetehara* é criticado por Seu Miguel. Segundo o líder, a escola indígena *Tembé*, com professores da própria etnia é a mais adequada para o povo, porque pressupõe o respeito às tradições, à cultura e a ampliação das discussões políticas realizadas nas duas comunidades.

A demanda por escola indígena específica para as duas comunidades é antiga e foi oficializada em inúmeros documentos entregues à SEDUC. A escola indígena é para as lideranças *Tembé* a possibilidade de recuperação da língua materna por meio do ensino bilíngue. Conforme é possível verificar nos documentos elaborados pelas lideranças e nas atas de reuniões, o requerimento é recorrente.

Em ofício datado de 17 de janeiro de 2002, quando a AITESAMPA ainda não havia sido constituída, destinado ao então governador do estado do Pará, Almir Gabriel, as lideranças se identificam como *índios Tembé do Prata* e denunciam os problemas que os estudantes das aldeias enfrentam:

“... temos na primeira comunidade [o Jeju] 44 alunos que cursam o ensino fundamental e 15 o ensino médio; na Segunda comunidade [o Areal] temos 31 alunos cursando o ensino fundamental. Todos os alunos estudam em escolas do município de Santa Maria do Pará.”
(Ofício de 17 de janeiro de 2002 encaminhado à SEDUC/PA)



As dificuldades são assim relatadas no documento:

“[o] acesso a essas escolas é extremamente difícil para os nossos filhos, tendo em vista as longas distâncias que têm que percorrer das comunidades até a cidade. Esse fato se torna ainda mais grave no período das chuvas, quando os caminhos são praticamente intransitáveis.” (Ofício de 17 de janeiro de 2002 encaminhado à SEDUC/PA)

E prosseguem denunciando as *críticas* que as crianças e jovens sofrem nas escolas que estudam no *Areal* e no *Jeju*, ou seja, o racismo que enfrentam cotidianamente nas escolas que frequentam fora das comunidades:

“[a]lém disso, os nossos filhos são criticados nas escolas – inclusive pelos próprios professores - quando se apresentam com os símbolos culturais que nos distingue dos demais alunos: adornos pinturas corporais. Essas questões tem sido motivo de preocupação para nossas comunidades, já que estão nos tirando o direito de manter a nossa cultura e as nossas tradições indígenas.” (Arquivo das comunidades, ofício de 17 de janeiro de 2002 encaminhado à SEDUC/PA)

As *críticas* citadas pelas lideranças se referem ao preconceito e ao racismo sofridos nas escolas, principalmente pelo rechaço às pinturas corporais, comparadas à “coisa da besta fera”. Uma mãe de aluno da aldeia relatou sobre o dia em que seu filho foi mandado para casa pela professora de uma das escolas para que se lavasse e tirasse a pintura corporal, porque na concepção da mesma “era sujeira”, considerada “diabólica” pelos professores. Almir confirma a discriminação sofrida:

“nós começamos a pintar as crianças, e aí quando as crianças chegavam na escola, os professores tomaram aquele espanto né, o que é isso? Nós somos indígenas e tamo pintados, aí eles começam a dizer que não é pra ir pintado pra escola porque aquilo era pintura da besta fera, né, e, a própria igreja também né, começava a nos olhar com olhar diferente assim de discriminação mesmo, o próprio pastor não aceitava isso né, que fosse pintado ... a própria igreja católica também teve essa discriminação.” (Registro realizado em 27 de janeiro de 2015)

Comparando com os relatos de memória de Seu Miguel e das pessoas que relatam as experiências na busca por escola, observa-se a continuidade das violências sofridas, que vão desde a imposição da língua portuguesa até a demonização dos rituais. Para Seu Miguel, a imposição da língua portuguesa na escola como língua correta a ser falada, contribui para o enfraquecimento da língua do seu povo, mas *preservar* a cultura é necessário...



“essa é uma pedra que tem no nosso caminho, foi esse loteamento que o governo fez, o estado do Pará né. E, com relação à nossa cultura, a gente tenta preservar sempre, a minha dizia que a gente não era Karaiu, nós era... na língua ela dizia que nós era owã e a gente tinha uma cultura diferente, e ela falava muito na língua, e falava muito pouco português, mas eu como fui estudar fora, a professora não sabia falar a língua *Tembé Tenetehara*, a gente tinha que aprender falar o português, porque o correto seria o português, mas o correto mesmo hoje era pra nós falar o *tupi guarani*, porque é a língua que quando os português chegaram aqui foi a língua que eles encontraram, mas mudaram essa versão, e hoje nós tamo, tentando resgatar tudo aquilo que foi praticamente deixado pra trás, principalmente a terra, saúde educação. A gente espera que possa chegar lá um dia.”

É justamente considerando as violências sofridas historicamente que se intensificam as solicitações das aldeias por escola indígena que respeite os costumes e tradições *Tembé Tenetehara*, assim como expresso nos documentos das aldeias, “... a construção de salas de aula nas duas comunidades...” para que “tenham acesso a uma educação diferenciada”. Requerem o acesso aos conhecimentos universais e exigem que os conhecimentos tradicionais sejam trabalhados nas escolas como forma de fortalecer o pertencimento étnico, o *orgulho de ser indígena*. (ofício de 17 de janeiro de 2002 encaminhado à SEDUC/PA)

O *orgulho de ser indígena* é uma das categorias acionadas pelas duas comunidades no movimento de retomada da terra, sempre presente nos discursos das lideranças, é também parte das reivindicações por saúde e educação. Assim como a luta pelo fortalecimento do pertencimento étnico, citado no documento. Mais que oferecer acesso a conhecimentos, a escola *Tembé Tenetehara* é entendida como lugar de valorização étnica.

Desde 2002, quando o documento foi elaborado e encaminhado à SEDUC até a presente data, a situação permanece praticamente inalterada no que se refere ao acesso à educação escolar específica, ou seja, catorze anos se passaram e não houve avanços no atendimento da demanda por escola indígena.

O tema da educação escolar está sempre na pauta das reuniões das aldeias. Na Ata da *I Assembleia Geral das comunidades indígenas Tembé de Santa Maria do Pará* que aconteceu nos dias 30 e 31 de dezembro de 2002 e 01 de janeiro de 2003 na Aldeia *Jeju*, a discussão sobre as dificuldades do acesso à educação escolar está registrada:

“... o acesso à escola é extremamente difícil, especialmente na comunidade Areal tendo em vista as longas distâncias que têm de percorrer das comunidades até a cidade, fato que se torna mais grave no período das chuvas. O índice de analfabetismo é muito alto. Além disso,



nossos filhos são criticados quando se apresentam com os símbolos culturais que os distinguem dos demais alunos: adornos e pinturas corporais. Precisamos manter nossa cultura e nossas tradições indígenas e para tanto precisamos construir duas escolas, uma em cada comunidade e de professores com formação específica e de qualidade.” (Ata da I Assembleia da AITESAMPA 2002)

Além da falta de transporte escolar, das grandes distâncias percorridas pelos estudantes, situação que é agravada nos dias chuvosos, as lideranças expressam a preocupação com os números do analfabetismo nas duas comunidades, principalmente entre os jovens e adultos. Novamente no documento aparece a denúncia sobre o preconceito sofrido pelos estudantes que frequentam as escolas estaduais e municipais. Preconceito que enfrentam principalmente quando vão às escolas com as pinturas e adornos culturais tradicionais.

A construção de escolas indígenas nas aldeias é reivindicada como forma de fortalecimento da cultura e das tradições *Tembé Tenetehara*, além disso, entendem que os professores devem ter formação específica e solicitam que sejam pessoas das comunidades. Seu Miguel complementa que a escola é também o lugar das crianças e jovens aprenderem sobre os direitos, principalmente relacionados à demarcação da terra e acesso a melhores condições de saúde,

“[a]í a educação vai melhorar porque a criança, o aluno vai poder entender o direito dele, como discuti direito lá fora, não é isso? E outra coisa, a saúde também, diferenciada pra nós é muito importante porque hoje, na sociedade branca a saúde tá difícil, complicado, quanto mais pros índios sem ter a sua terra própria, demarcada. Aí fica difícil a saúde pra nós.” (conversa realizada em 14 de março de 2015).

Corroborando com as demandas *Tembé* por escola indígena e por educação escolar em todos os níveis de ensino, Luciano (2006) e Hernaiz (2009) afirmam que a escola indígena, específica e diferenciada passou a ser uma necessidade dos povos indígenas. A Educação Escolar Indígena¹²⁰ específica, diferenciada, comunitária e bilíngue/multilíngue é direito assegurado, conforme discuto em minha dissertação de mestrado, com os *Kyikatêjê*.

¹²⁰ O Censo Escolar de 2015 indica a existência de 3.085 escolas indígenas, das quais, 63% estão na região norte. São 285.303 alunos matriculados e 17.707 professores. Do total de escolas, 2.180 (70,7%) funcionam em prédios próprios, as demais funcionam em locais improvisados como galpões, casas, etc. Com relação aos professores, 9.424 possuem Ensino Superior, 9.411 o Ensino Médio, 919 o Ensino Fundamental, 484 o Ensino Fundamental Incompleto. Do total de professores, 14.363 são contratos temporários, apenas 4.302 são concursados. Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em 21 set. 2016.



A Constituição Federal de 1988, no artigo 210, assegura aos povos indígenas o direito ao ensino nas línguas maternas e os processos próprios de ensino e aprendizagem. No artigo 215 da CF está posto que, cabe ao Estado brasileiro a proteção das manifestações culturais indígenas e afro-brasileiras.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos artigos 78 e 79, trata especificamente da educação escolar indígena e assegura aos povos indígenas o direito a diversidade sociocultural e linguística nos processos de ensino aprendizagem, a elaboração de currículos específicos, a recuperação das memórias históricas e a construção da cidadania diferenciada baseada no diálogo intercultural, pautado no respeito aos valores e tradições indígenas.¹²¹

Todavia, a efetivação da educação escolar indígena enquanto direito no chão das comunidades ainda não é uma realidade para todos os povos indígenas, principalmente com relação à oferta do ensino médio que é responsabilidade dos estados da federação. A falta de políticas públicas de financiamento dos programas, o despreparo das secretarias municipais de ensino no trato com a educação escolar indígena são empecilhos para a qualidade e a garantia de especificidade reivindicada pelos povos indígenas.

Os indígenas que não têm terras demarcadas, como é o caso dos *Tembé Tenetehara* de Santa Maria do Pará têm ainda mais dificuldades para acessar educação escolar específica. As negativas da SEDUC para não oferta da educação escolar nas comunidades estão baseadas no fato de não terem, ainda, terra demarcada. O mesmo ocorre com os indígenas que vivem nas cidades,¹²² que em sua maioria não têm atendimento que garanta o ensino da língua, o respeito às tradições. Sendo obrigados a frequentar escolas não indígenas, estas comunidades não têm respeitado o direito à especificidade educacional.

A II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), organizada pelo MEC, está em fase de execução. O tema da II CONEEI é *O Sistema Nacional de Educação e a Educação Escolar Indígena: regime de colaboração, participação e autonomia dos Povos Indígenas* tem como objetivos: (1) Avaliar os avanços, impasses e desafios da Educação

¹²¹ Em 2009 foi realizada a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI). A II CONEEI está em andamento nas comunidades locais, a previsão da Nacional é para novembro de 2016. O documento de referência organizado pela Comissão Nacional apresenta os princípios e diretrizes das discussões. Em setembro ocorreu o Seminário preparatório para a Conferência que foi marcado por críticas ao atual governo.

¹²² Sobre a realidade dos indígenas que vivem nas cidades e os preconceitos enfrentados ver o trabalho de conclusão de curso em Direito na UNIFESSPA de José Ubiratan Sompere (2014).



Escolar Indígena a partir da I CONEEI; (2) Construir propostas para a consolidação da política nacional de Educação Escolar Indígena; (3) Reafirmar o direito a Educação Escolar Indígena específica, diferenciada e bilingue/multilingue; (4) Ampliar o diálogo para a construção de regime de colaboração específico à Educação Escolar Indígena, fortalecendo o protagonismo indígena. Os eixos temáticos da II CONEEI são: (I) Organização e Gestão da Educação Escolar Indígena; (II) Práticas Pedagógicas Diferenciadas em Educação Escolar Indígena; (III) Formação e valorização dos professores indígenas; (IV) Políticas de Atendimento à Educação Escolar Indígena na Educação Básica; e (V) Educação Superior e Povos Indígenas. Nos dias 13 e 14 de setembro de 2016 aconteceu o Seminário Nacional de Lançamento da II CONEEI, em Brasília.

A II CONEEI está organizada em três etapas, a primeira nas comunidades educativas indígenas, com discussão das propostas em torno dos objetivos e eixos norteadores, a segunda etapa compreende as conferências regionais e a última etapa, a nacional, acontecerá em Brasília, com data prevista para novembro de 2017. As discussões dos movimentos indígenas sobre a II CONEEI indicam problemas relacionados principalmente ao atual contexto político do país. A realização do seminário preparatório em Brasília foi marcada pelas resistências das lideranças indígenas com relação ao processo de organização da conferência, principalmente no que se refere aos poucos avanços realizados desde 2009 quando aconteceu a I CONEEI. As lideranças questionam, por exemplo, a dependência das escolas indígenas dos sistemas de ensino, atrelada aos interesses políticos do governo e das instituições. Poucos avanços puderam ser percebidos com relação à construção de propostas curriculares específicas, com a permanência de currículos da *escola colonizadora* que reproduz conhecimentos eurocentrados em detrimento das pedagogias, metodologias e ciências indígenas.

Poucos avanços foram realizados no regime de colaboração entre os sistemas de ensino, as discussões em torno da articulação para a realização da CONEEI são exemplo da postura pouco compromissada das secretarias estaduais e municipais, o resultado é a continuidade do jogo de empurra e os mais prejudicados são as comunidades que não as devidas orientações e possibilidades de realização das conferências nas comunidades educativas. O período de organização das conferências nas comunidades indígenas coincidiu a transição política dos prefeitos, o que torna o diálogo ainda mais truncado e difícil.



A autonomia tão ensejada pelos movimentos e colocada prioridade nas políticas de EEI ainda é utopia dos movimentos, professores e comunidades indígenas. Em alguns casos, os professores sequer recebem os salários devidamente, ou são contratados sem garantia de direitos trabalhistas como os demais professores não indígenas. A situação é recorrente na região Sudeste paraense, principalmente nas secretarias municipais que alegam falta de recursos para dar continuidades às políticas de EEI, o que resulta, em muitos casos na judicialização das demandas via MPF. No atual contexto político de fragilização de direitos constitucionais, de criminalização de lideranças indígenas, de cenário desfavorável às minorias é preciso intensificar os movimentos de resistência indígena.

“Na educação... continua do mesmo jeito”¹²³

Conforme afirmei em outro momento, os estudantes das aldeias *Jeju* e *Areal* frequentam hoje três escolas localizadas nas duas comunidades: no *Jeju*, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Odojober de Souza Botelho, que atende a educação infantil e a primeira etapa do ensino fundamental do primeiro ao quinto ano e a Escola Estadual de Ensino Fundamental Francisco Nunes, que atende a segunda etapa do ensino fundamental, do sexto ao nono ano.

No *Areal*, os estudantes *Tembé* frequentam a Escola Municipal José Valdomiro da Costa, que oferece a educação infantil e a primeira etapa do ensino fundamental, do primeiro ao quinto ano. Nenhuma das três escolas é indígena, nem oferece o ensino médio. Quando concluem o ensino fundamental, os estudantes se deslocam para a os estabelecimentos de ensino localizados na sede do município de Santa Maria do Pará, distante mais de cinco quilômetros.

As escolas do *Jeju* estão localizadas no centro da vila, próximas à Igreja Católica e ao Centro Comunitário da igreja. Situadas na mesma rua, em lados opostos, a distância entre é a travessia, cerca de vinte metros. Apesar de estarem bem próxima uma da outra, as diferenças nos trabalhos realizados são grandes.

O distanciamento não está somente no que se refere à gestão e administração, já que uma é estadual e a outra municipal, mas, principalmente na gestão e nas atividades pedagógicas, que são percebidas na cotidianidade das instituições, nos trabalhos

¹²³ Afirmação feita por Seu Miguel em conversa no dia 17 de março de 2014, na Aldeia Areal.



desenvolvidos com os estudantes das comunidades indígenas e não indígenas, conforme discuto nos tópicos seguintes.

A Escola Municipal Odojober de Souza Botelho

Localizada na Vila do *Jeju*, a escola oferta a primeira etapa do ensino fundamental, do 1º ao 5º ano e a educação infantil (creche e pré-escola). Com quatro salas de aula, a escola funciona nos períodos matutino e vespertino e conta com estrutura básica para atendimento dos estudantes. De 2013 a 2016 estive em momentos diferentes na escola, sempre procurando estabelecer diálogos com a direção para apresentar a proposta de pesquisa e os objetivos do meu trabalho. Somente em 2015 pude estabelecer contato com o diretor da escola, que, foi substituído pouco tempo depois. Todas as vezes que procurei a direção da escola, fui recebida por professores, outras vezes, pela esposa do diretor, que conforme informou, o substituína nas ausências, mas que não tinha autorização para fornecer qualquer informação sobre a escola.

Com o objetivo de analisar a percepção dos servidores da escola sobre a presença *Tembé Tenetehara*, bem como, os trabalhos desenvolvidos no que se refere à relação com os conhecimentos indígenas e a comunidade *Tembé*, iniciei as atividades de diálogo e interação com atenção especial à relação dos professores com os estudantes indígenas e não indígenas e às práticas pedagógicas, a forma de organização dos espaços, os trabalhos realizados com as crianças, entre outros aspectos.

Algumas atividades realizadas na escola contaram com a participação de colegas integrantes do *GP Cidade, Aldeia & Patrimônio* e quase sempre foram acompanhadas por uma pessoa da comunidade. As conversas com as professoras, porque foram somente com mulheres, que são a maioria na escola, foram gravadas com as devidas autorizações, mas, para preservar as identidades, utilizo nomes fictícios no trabalho.

Inicialmente houve certa resistência das professoras da escola no contato comigo e com os companheiros de grupo de pesquisa, as que aceitaram conversar, se limitaram a responder poucas perguntas, com respostas evasivas e ao que me pareceu, pouco seguras.

Numa ocasião conseguimos conversar com uma professora das séries iniciais no intervalo das aulas, vou chamá-la de Margarida. A conversa foi na sala de aula que a professora trabalha. Na ocasião estavam Edimar, Diego, Almir e eu. Iniciamos o diálogo nos



apresentando e informando os objetivos do trabalho. A professora iniciou sua fala reclamando das condições gerais da escola, que considera precárias, no que se refere a disponibilidade de materiais. Segundo ela, não raras às vezes os professores compram materiais para os alunos com recursos próprios, *muitas vezes a gente tira do nosso próprio dinheiro para comprar o material*. (Conversa realizada em 5 de dezembro de 2013)

Margarida não soube informar quantos estudantes *Tembé Tenetehara* estão na escola, nem se havia alunos *Tembé* em sua turma, limitou-se apenas a dizer que alguns alunos da comunidade indígena frequentam a escola, mas que não são tratados de forma diferente: ... *ao meu ver é trabalhado da mesma maneira, não tem diferença, eu não vejo isso não. Todos no mesmo nível, a mesma coisa... eu acho que não tem essa diferença não*". Perguntei como a escola costuma trabalhar a questão indígena e a resposta da professora não foi diferente dos professores das demais escolas não indígenas que não trabalham com indígenas estudantes: se resume ao dia 19 de abril, quando no calendário escolar *comemora-se* o dia do índio:

"... olha é aquela coisa que as escolas sempre fazem, fala um pouquinho sobre os índios, que foram os primeiros habitantes do Brasil e tal, dá aquela aula, passa um desenho pra eles pintar e fala um pouco sobre aquela data e pronto! As professoras de educação infantil elas fazem aquelas... não sei como chama, eu coloca pena aqui né. Geralmente é as da educação infantil que fazem isso, os maiores não gostam muito. Geralmente com a educação infantil é melhor pra trabalhar essas datas comemorativas, fazer aqueles enfeites." (conversa realizada em 05 de dezembro de 2013).

Com relação à presença *Tenetehara* na escola, as professoras se limitam a admitir que *estão ali*, mas não sabem ao certo quantos e quem são. Ao que parece, pela falta de informações mais precisas, não há interesse em conhecer mais, em trabalhar o *indígena* que está próximo, que é seu vizinho e ao mesmo tempo está distante porque continua tendo sua presença ignorada propositalmente, o que os coloca em situação de invisibilidade mais uma vez.

Os relatos de Margarida indicam que as representações sobre os indígenas na escola continuam acionando as imagens de índio do passado, trabalhadas de forma genérica e descontextualizada. Um *índio* que é lembrado somente no dia 19 de abril, quando os professores reproduzem práticas pedagógicas muito conhecidas dos educadores de maneira geral. Quase sempre se limitam a lembrar que os índios foram os primeiros habitantes do Brasil, e o que é ainda pior, reproduzem trajes ditos indígenas com cartolinas coloridas que



imitam penas, ignorando propositalmente a diversidade, porque não é interessante lembrar que os *Tembé* estão na escola, são indígenas e falam por si mesmos.

A reprodução de práticas descontextualizadas da vida das pessoas indígenas que vivem no *Jeju* contribui para a continuidade das relações de preconceito estabelecidas desde muito tempo com os *Tembé*. A escola continua a negar a presença indígena, não reconhecendo a identidade étnica e os *Tembé* como sujeitos das suas histórias. Quando a professora Margarida afirma que nunca fizeram nenhuma atividade relacionada à comunidade indígena, confirma a invisibilização que desconsidera a diferença étnica, isto porque, segundo ela, *não há diferenciação, são todos tratados do mesmo jeito*.

A professora explica que os indígenas são reconhecidamente os primeiros habitantes do Brasil, também admite que os *Tembé* são os primeiros habitantes *Jeju: aqui surgiu por conta dos Tembés*, mas, a informação parece ser esvaziada de sentido, tem pouca importância e se perde no cotidiano da escola, porque não considera os *Tembé* como contemporâneos, como povo que luta por direitos, o que fazem também buscando formação escolar porque entendida como instrumento de luta e acesso a melhores condições de vida e acesso a direitos.

Assim como as demais professoras com os quais conversei, a professora Hortência diz que não sabe nada sobre os *Tembé*, não há materiais que falem sobre eles na escola, nem percebe haver preocupação da escola em tratar a questão. Também não há esforços individuais e coletivos no sentido produzir conhecimentos sobre os mesmos, tanto que o *índio* que reconhecem e trabalham é aquele baseado nas imagens clássicas dos livros didáticos, como povos do passado, senhores das selvas que são lembrados por serem considerados os primeiros habitantes do Brasil e por aí se encerra a discussão.

Ao desconsiderar a presença *Tembé* no cotidiano e no currículo, os professores reproduzem a *colonialidade* que aprenderam nos bancos escolares e que reserva aos povos indígenas lugar de subalternidade, negando o protagonismo e a possibilidade de agência a partir das suas próprias concepções, isto porque, a condição de subalternidade passa necessariamente pelos silenciamentos, como discute José Jorge de Carvalho (2001). Ao continuar reproduzindo imagens estereotipadas alheias à realidade vivenciada pelos indígenas do *Jeju* e do *Areal* a escola segue cumprindo seu papel devastador no não reconhecimento da diversidade e da diferença étnica.



No contexto da educação escolar ofertada aos *Tembé* do Areal e do *Jeju*, pode-se afirmar que a instituição escolar e suas práticas servem à colonialidade como legitimadora dos processos de homogeneização que continuam a produzir *apagamentos* identitários. O *apagamento* como produção social e histórica também se perpetua nas ações dos estudantes não indígenas que seguem reproduzindo um ideal de nação que teima em não enxergar nem ouvir os indígenas. Com relação aos docentes, percebe-se certa resistência às novas formas de percepção e reconhecimento requeridas pelos *Tembé*, na medida em que seguem produzindo relações de invisibilidade e se mostram resistentes às formas de aproximação.¹²⁴

Nas paredes da escola, nas falas das pessoas, nos materiais trabalhados, nos livros didáticos, nos murais, no calendário escolar, no currículo, no planejamento anual e na prática docente cotidiana não há referência da presença *Tembé Tenetehara* em Santa Maria e na escola: *acho que há um pouco... aqui na escola de vez em quando aparece um aluno pintado, eu vejo que chama atenção né, dos outros... acho que é mais preconceito.* (Hortência, 05 de dezembro de 2013). Apesar da maioria dos professores concordar que as culturas devem ser valorizadas, admitem que o preconceito ainda está muito presente nas relações de cotidianidade da escola.

A Escola Estadual Francisco Nunes

A primeira vez que estive na Escola Estadual de Ensino Fundamental Francisco Nunes foi acompanhada de Dona Judite que fez questão de me apresentar às pessoas e os espaços das salas. Na ocasião estava apenas o secretário da escola e não estava havendo aula. Foi interessante minha ida com Dona Judite porque conhece todos e se sente muito à vontade para apresentar a escola. Dona Judite trabalhou durante muitos anos como servente, até quando se aposentou pela SEDUC. Depois de olharmos todas as salas, sentamos no corredor da escola para conversar. Um tanto saudosa, a senhora, hoje aposentada, contou muitas

¹²⁴ A resistência à aproximação e às novas formas de relacionamento com os *Tembé* pode ser percebida nas tentativas de diálogo que estabelecemos com as escolas. Juntamente com a professora Jane e demais membros do grupo de pesquisa, realizamos pelo menos duas oficinas direcionadas aos professores das escolas sobre diversidade cultural. Mas, percebemos certo incômodo por parte de alguns professores, ao ponto de ser percebido pelas pessoas da comunidade que participavam dos trabalhos.



histórias sobre como começou a trabalhar e as vivências com os servidores, alunos e comunidade do *Jeju*.

Conta que iniciou o trabalho substituindo a mãe, que também era servente e que havia se aposentado, repassando a vaga. Quando iniciou o trabalho como servente não havia água encanada, a água era trazida em baldes do igarapé para o serviço de limpeza e preparo da comida. Com filhos pequenos, tomava conta da sua casa e da casa da mãe. Dona Judite diz que não tinha sossego, trabalhava os três turnos e ainda tinha disposição para estudar, acordava às quatro horas da manhã para deixar o almoço pronto para os filhos e o esposo que trabalhava no roçado. Apesar das dificuldades, Dona Judite lembra com saudosismo o tempo em que passou na escola.

Com relação ao trabalho pedagógico, na escola Francisco Nunes parece haver maior preocupação com a temática indígena e a diversidade, mas, apesar dos esforços, ainda há muitas dúvidas e dificuldades por parte dos professores, conforme analisa Ana Rosa Caetano, diretora da escola, que se identifica como negra e ativista do movimento negro na região. A família da diretora participou do início do processo de retomada da identidade e do território *Tembé Tenetehara*, mas posteriormente se afastou por se auto identificarem negros.

Para Ana Rosa, as escolas não desenvolvem bons trabalhos, principalmente devido ao *despreparo dos educadores*”, que costumam trabalhar a questão indígena apenas na data que comemora o dia do índio:

“... e se falando de escola, a gente sente ainda um despreparo, primeiro porque as escolas estavam acostumadas com uma data x, o dia do índio, aí por conta disso, os alunos, os professores, o próprio sistema esqueceu muito de trabalhar mesmo, tanto que até hoje, é ridículo, mas até hoje ainda querem pintar a cara dos meninos com tinta guache, o Almir sabe do que eu to falando, no dia do índio, no dia 19 de abril e aqui na escola, principalmente depois da chegada da professora Dilza, a gente já começou um trabalho mais... é claro que está longe do que a gente espera, mas já fugiu pelo menos mais assim dessas datas folclóricas, ela [Dilza] tem uma visão muito ampla de diversidade... a gente não trabalha com pessoas de uma única etnia, a gente não trabalha com pessoas de uma única família, a gente não trabalha com pessoas de uma única religião, então eu acho que o trabalho dentro da escola tem que ser mais ou menos isso, uma colcha de retalhos onde todos têm sua importância... onde todos se valorizarem, todos se respeitarem, se conhecerem.” (dezembro de 2013)



A professora a que Ana Rosa se refere é uma das pessoas que estabeleci contato mais próximo na escola, trata-se de Dilza Rodrigues, que trabalhou como coordenadora pedagógica do início do ano de 2013 até o final de 2014. Antes mesmo de conhecer Dilza pessoalmente, tinha ouvido falar muito sobre o trabalho desenvolvia na escola e na comunidade *Tembé*. Várias pessoas da aldeia *Jeju* fizeram referência à postura da professora no estabelecimento de diálogo com os estudantes indígenas, na participação das festas e rituais da comunidade, entre outras atividades.

Segundo eles, a professora estava *fazendo a diferença na escola* e se tornando referência para os demais professores e estudantes *Tembé*, porque estava sempre aberta ao diálogo, se mostrando interessada em aprender sobre a cultura, a trabalhar os conhecimentos dos mais velhos na produção de textos, dando atenção especial para a temática nos diversos momentos da escola e não somente no dia do índio como já foi referido.

A professora Dilza se apresenta como militante do movimento de professores no município de Santa Maria do Pará e região, onde atua como educadora. Dilza explica que desde que iniciou os trabalhos na escola, esforçou-se em dialogar com os estudantes indígenas e com a comunidade *Tembé*, procurando interagir nos momentos de festas e rituais na aldeia do *Jeju*.

Segundo a professora, a aproximação com a comunidade, em especial com Almir, que foi presidente por dois mandatos da AITESAMPA, foi importante para o planejamento das atividades pedagógicas da escola no tocante à presença indígena no *Jeju*. A partir da aproximação com a comunidade, a escola passou a realizar trabalhos que valorizassem os sujeitos e a história local. Sob a orientação pedagógica da professora Dilza, diversas atividades foram realizadas nesse sentido: participação da escola nas atividades da associação, nas reuniões, nas festas da aldeia, entre outros eventos que renderam a produção de textos desenhos pelos estudantes tendo como base a escuta das histórias dos mais velhos com o objetivo de registro e valorização da cultura local.

A metodologia utilizada pela professora foi a orientação dos alunos para a realização de entrevistas com os familiares, principalmente os mais velhos. Vários trabalhos foram elaborados e expostos nas salas de aula, mas segundo explica Dilza, nem todos se sentiam à vontade para falar e escrever sobre seu pertencimento étnico, o que está associado,



segundo ela, à falta de identificação das pessoas do município com o lugar, ao preconceito sofrido e a não valorização da diversidade étnico-cultural por parte da escola.

Ana Rosa ressalta a importância das pessoas se identificarem como indígenas, como forma de superação do *menosprezo e da violência* a que foram submetidos historicamente na região. Acredita que a escola pode contribuir com os trabalhos da comunidade, principalmente depois da chegada da professora Dilza, que, segundo indica, fez a diferença no trabalho com a diversidade cultural na escola Francisco Nunes:

“... que eles não tenham esse receio de dizer que é índio porque aqui nas histórias dizem né que os pais, quando eles se identificavam como índios, eram menosprezados, tinha uma série de violências, tem muito na escrita deles, como é marcante a questão da violência da brutalidade, da negação”.

Para a diretora, a violência vivida pelos *Tembé Tenetehara* pode ser reconhecida nos trabalhos dos indígenas, que em muitos casos, não identificam o pertencimento étnico, o que pode ser lido como resultado da continuidade do processo histórico de negação da identidade pelos não indígenas no *Jeju*. Para ela, as pessoas da vila e mesmo as pessoas que vivem na sede do município de Santa Maria conhecem pouco sobre a história *Tembé* e não demonstram interesse em conhecer.

Ana Rosa admite que a escola *precisa saber mais sobre os povos indígenas*, que mesmo sendo moradora do lugar e tendo participado e contribuído no movimento de reafirmação identitária no início da organização da associação *Tembé*, sabe pouco sobre os *Tembé Tenetehara*. Da mesma forma, acredita que os educadores que atuam nas escolas do *Jeju* pouco ou nada sabem sobre o assunto e, em muitos casos não tem interesse em saber.

Por outro lado, a diretora argumenta que deve haver maior interação entre escola e comunidade, assim como, da comunidade indígena com a escola, *eu preciso conhecer mais, me aprofundar mais..., mas a participação da aldeia precisa se dar em outros aspectos, não só no dia do folclore, não só no dia das atividades culturais dos nossos projetos*. (Ana Rosa, 05 de dezembro de 2013).

Ana Rosa baseia seus argumentos em alguns acontecimentos envolvendo professores e estudantes da escola Francisco Nunes que ocorreram devido ao despreparo para o trabalho com povos indígenas e culturas diversas. Conforme narra Ana Rosa, em um dos



episódios os professores constrangeram os estudantes que foram à escola com suas pinturas corporais. Ao se deparar com as crianças *Tembé* pintadas com jenipapo, os professores solicitaram que fossem para suas casas lavar a pele para retirar o pigmento preto. Segundo a diretora, os professores, baseados em suas próprias convicções religiosas, não aceitavam que os estudantes permanecessem nas salas de aula com suas pinturas corporais, dizendo que se tratava de *coisas da besta fera, coisas do demônio*:

“aqui chegou uma época que chegou ao ponto de ter problemas mesmo de professor com aluno, por causa da religião do professor, ir de encontro à cultura indígena, que até então tava em começo né, professor da Vila, porém, até então, o índio aqui era invisível mesmo, todo mundo sabia que era índio, mas era uma pessoa normal, vou brincar assim, era índio, mas era uma pessoa normal, né Teco (Almir), eu to brincando, essa palavra normal, eu to falando como as pessoas falam por aí, to ironizando até... muitos alunos começaram a frequentar a escola, se tivesse uma festa no sábado, eles vinham na escola na segunda, na terça, na quarta até que a tinta realmente se apagasse do corpo que é um processo bem natural, aí tinha, tinha problema sim, tinha problema de professor que não queria aceitar, queria **mandar menino voltar pra casa pra lavar**, professor chamar, apelidar aluno de é... apelidar aluno por conta disso, um problema maior porque incentivava até outros colegas né, eu me lembro que na época era de macaco, algo desse tipo assim, bem não profissional mesmo, por causa da pintura, não bem, não sei bem o sentido. De mandar lavar, **vai lavar isso que é coisa do demônio**, questão de religião. Como eu disse, o trabalho se resumia ao 19 de abril mesmo, era pintar o rosto dos meninos, colocar uma peninha e menino trás uma pena de casa na sexta feira quando vier porque vai ser festa do índio, era bem assim, resumindo era bem assim.” (Ana Rosa, 05 de dezembro de 2013, *grifos meus*).

Quando se refere aos apelidos, a diretora faz uma pequena pausa e não menciona quais eram, mas, na sequência da conversa explica que os estudantes *Tembé* eram chamados até mesmo de *macacos* quando faziam as pinturas corporais. Para a diretora, os *apelidos* acontecem devido à cor preta da pintura que fica nas mãos por mais de duas semanas.

Para Ana Rosa, os *problemas* começaram a partir da auto identificação dos *Tembé*, isto por que:

“... até os índios serem percebidos dentro da comunidade e do município não existia índio, então não tinha problemas nenhum né, ou seja, enquanto não reivindicavam direitos e reconhecimento, os indígenas não eram percebidos como problema.” (Ana Rosa, 05 de dezembro de 2013)

As pinturas corporais, *demonizadas* muitas vezes pelos professores são marcadores importantes da identidade *Tembé Tenetehara*, realizadas em momentos festivos, nos dias de



reunião ou ainda, quando participam de eventos fora da aldeia. Sobre o tratamento dos estudantes na escola e a participação da comunidade nos eventos escolares Almir é enfático:

“... então quando a gente ia pintado a gente via aquele cochichado, aquele olhar diferente, na própria escola também, e aí mesmo assim a gente foi conversando, a gente não bateu de frente né ... mas aos poucos, a gente como liderança, conversava na comunidade com a base né e, pras famílias, pras mães ... as crianças já não queriam mais nem se pintar devido a isso, a essa discriminação, e até hoje existe isso, então as vezes eles convidam a gente pra ir pra escola pra cantar no dia do índio manda o convite pra ir canta pra lá né, só lembra da gente nesses momentos, ah! Dia 19 é dia do índio, mas como é que nós indígenas, vai lá apresentar uma dança, um cântico, num lugar em que a gente até hoje somos discriminado, a gente não se sente bem com isso ... a gente prefere não ir”. (Registro em 27 de janeiro de 2015)

A discriminação e o preconceito sofridos nas escolas ocasionaram o distanciamento da comunidade, que deixou de participar das atividades escolares. O distanciamento, assim como o silenciamento, são parte da resistência e da diplomacia *Tembé*. Recolhidos, continuam praticando a pintura, e, mesmo recriminados, prosseguem ensinando aos mais jovens a cultura que os diferencia dos regionais.



Foto 20: Pintura Corporal *Tembé* Tenetehara
Fonte: Lopes, 2015.



Feita com jenipapo, a pintura pode permanecer até 15 dias na pele. Almir domina todas as etapas da pintura corporal, desde a retirada do jenipapo até o desenho final no corpo.

“... a pintura ela é feita mais nos momentos festivos que a gente tem, ai se pinta ela passa uns 10 ou 15 dias e ai some por conta própria, sozinha, mas assim quando a gente tem reunião, quando tem um evento na comunidade, quando a gente sai também pra outras festas culturais fora da nossa aldeia, a gente se pinta, não é no dia a dia, quando ta tendo movimento na comunidade a gente se pinta.” (Almir Vital da Silva, dezembro de 2013)

Para Ana Rosa, a presença dos *universitários*, como se refere aos pesquisadores e pesquisadoras vinculados ao *grupo de pesquisa da professora Jane* serviu na verdade para dar um novo ânimo à equipe pedagógica da escola, ajudou a *atiçar um pouco da atenção e do interesse* sobre a temática indígena. Ressalta que espera haver uma maior aproximação entre a escola e a comunidade indígena: *... eu sinto falta assim, de mais aproximação de verdade entre as escolas e as comunidades desses povos, eu não sei de onde deve ser a iniciativa eu acho que quem ia sair ganhando era os alunos.* (Ana Rosa, 05 dezembro de 2013)

A professora Dilza também faz questão de registrar que nasceu em Santa Maria do Pará, que é filha de agricultores, mas que somente depois de sua ida para a escola do *Jeju* tomou consciência de fato da presença e da importância dos *Tembé* no contexto da comunidade e do município. Explica que passou a olhar de forma diferente para os indígenas depois dos primeiros contatos com a comunidade *Tembé* do *Jeju*. Segundo ela, esse “olhar” atento à diversidade e mais sensível tem como base na atuação militante nos movimentos pela qualidade da educação no estado do Pará, onde teve formação sobre a importância da valorização da diversidade na escola, quando discutiu assuntos como inclusão, diferença étnica, relações étnico-raciais, entre outros.

Por isso entende que:

“... a inclusão do quilombola, inclusão da pessoa com deficiência dos povos indígenas, das comunidades vulneráveis, qualquer criança em situação vulnerável, e por uma escola democrática... porque eu penso que uma escola é o aluno, o aluno é a escola e não a direção da escola... quando eu cheguei eu vi a mão do Arlissom [indígena] toda azul e de uniforme, primeiro dia que eu vim, aí eu disse: sujou sua mão de caneta, aí quando eu olhei eu percebi, aí eu perguntei porque você está de blusa, ele disse ah, a escola não permite, nós não podemos, a questão do uniforme, então começou assim, aí eu fui começar a investigar. (Dilza, 05 de dezembro de 2013)



Para Dilza, a falta de conhecimento das pessoas e a não valorização dos *Tembé Tenetehara* tanto pelos moradores do *Jeju* quanto no município e na própria escola se deve à inexistência do sentimento de *pertença ao lugar*, de identificação com os sujeitos das comunidades locais. Explica que quando chegou no *Jeju*, percebeu que as crianças e jovens na escola não se sentiam à vontade para se identificar como indígenas e que era necessário realizar trabalhos onde as pessoas pudessem se expressar a partir dos seus pertencimentos étnicos:

“... quando eu vim pra cá pra escola, eu percebo que o município não se identifica com o local... então eu percebi que os alunos não se identificavam como indígenas, no início do ano, aí eles foram me contar, olha eu sou indígena, não disse que era indígena, disse eu sou filho de indígena, aí eu conversei com a Ana Rosa, eu disse, Ana Rosa, tem índios na escola, ela disse tem, e aí ela contou tudinho, aí disse: então nós vamos fazer um projeto pra eles conseguirem dizer, pra abrir um espaço pra poder dialogar sobre o porquê dessa dificuldade de se identificarem como índios, aí nós fizemos esse trabalho aqui, foi no início do ano de 2013, que é memória literária da sexta série e dos poemas também, e eles foram até a comunidade, fizeram entrevistas com os pais, os avós, fazer toda aquela busca, tudinho, aí na sala de aula a gente trabalhou o texto da história, da geografia, porque aqui os professores interagem bastante, cada um na sua área contribuiu, aí eles foram pesquisar e aqui tem contando a história de como os pais deles faziam os instrumentos.” (Dilza, 05 de dezembro de 2013)

Mesmo tendo nascido em Santa Maria e com certo conhecimento de causa, Dilza não esconde a reação que teve nos primeiros contatos com os indígenas no *Jeju*, em saber que os *Tembé* estavam na escola. Quando viu as pinturas corporais pela primeira pensou que se tratava de tinta de caneta borrada na mão do aluno, comenta a professora, que hoje analisa o quanto sua postura inicial foi de alguma forma, também preconceituosa.

A narrativa de Almir corrobora com a percepção da professora Dilza. Há o conhecimento por parte dos professores, mas não o reconhecimento da presença indígena no *Jeju* e no *Areal*:

“ na época que eu estudava, a gente ainda não se identificava como indígena né, nem era identificado pelos professores, e hoje né, como os professores já conhecem, não digo reconhecem, os professores conhecem que existe a nossa comunidade, que existe os indígenas aqui né, no Jeju e Areal também, porque nós já temos 15 anos de luta né, 15 anos que nós nos afirmamos e que estamos lutando né por esse direito, a saúde e educação diferenciada e a terra né, mas eu vejo que a partir desse, de a gente se afirmar como indígena né, **porque a gente sempre foi indígena né, e sempre seremos**, mas a partir que a gente se afirmou, que eles tiveram esse conhecimento, eu vejo uma discriminação, porque,



a partir desse, a gente começou a resgatar a cultura”. (Registro realizado em 27 de janeiro de 2015)

Para Almir, Dilza é uma das poucas professoras que procurou dialogar com as pessoas da comunidade e participar dos eventos. A professora descreve que desde que chegou no *Jeju* entendeu que não poderiam continuar ignorando a presença dos *Tembé* na escola Francisco Nunes, por isso passou a orientar o trabalho dos professores para o diálogo com as pessoas das aldeias.

Em alguns dos textos produzidos a partir da nova dinâmica de trabalho, o pertencimento étnico é acionado positivamente, assim como algumas atividades como a caça, que é parte da tradição *Tenetehara*. Em forma de poesia, Ribison da Silva Vital, que é filho da Nasa, sobrinho de Almir e neto de Dona Judite, se apresenta como *Tembé Tenetehara*, referindo elementos constituintes da identidade étnica do seu povo, mas também não deixando de mencionar a formação acadêmica como conquista importante na luta por direitos:

“Minha família é indígena
Meu avô gosta de caçar
a nossa parte
é compartilhar como a mata
é cozinhar

Meu tio faz faculdade
Com toda felicidade
Se Deus quiser ele vai
Passar nesse grande vestibular

Cortaram nossos galhos
Mas nossas raízes ficaram
Vamos em busca
Continuamos na luta

Lutar pelo nosso povo Tembé
É grande satisfação
Vamos os guerreiros Tembé
Para o que der e vier”

(Texto de Robison da Silva Vital)



O texto de Robison é importante para a compreensão do papel da escola não indígena na valorização da diversidade cultural. Mesmo não se tratando de educação específica, pode contribuir significativamente para a afirmação da identidade étnica. Ao mesmo tempo em que faz menção à tradição, Robison mostra o orgulho em ter um tio cursando o ensino superior e a expectativa pela conclusão do que chama de *grande vestibular*. Isto porque, considerando as muitas dificuldades que as pessoas da sua família enfrentaram e ainda enfrentam para estudar, ter um parente e membro da comunidade na *faculdade* tem grande relevância e serve de exemplo para os demais.

No entanto, em um dos textos de autoria anônima, está evidenciada a permanência do preconceito e a necessidade de *esconder* a identidade indígena para se proteger dele:

“[s]er índio não é nada fácil! Não foi no passado, atualmente ainda existe preconceito. Veja, quando eu era criança não podia revelar a minha verdadeira identidade de índio, por isso, deixei de falar a língua Tembé. Ao contrário de antigamente, somos incentivados a resgatar a cultura do nosso povo. Reaprendendo a cantar, escrever, dançar e a pintar o nosso corpo com a tinta extraída do jenipapo.” (Autor não identificado)

O narrador fala de um passado de dificuldades, do fato de não poder revelar sua identidade indígena quando era criança e das consequências disso para o esquecimento da língua. É possível que o não registro dos nomes, tenha como objetivo a proteção do preconceito e da violência, assim como no passado.

Não é possível afirmar que se trata de uma pessoa idosa, mas o fato de não poder revelar a identidade indígena quando criança é uma realidade das pessoas um pouco mais velhas. O preconceito também é sentido nas diferentes gerações *Tembé*, como verificamos nas escolas onde estudam. A pessoa de que fala o texto, reclama do preconceito que sofreu e que ainda sofre, mas, acredita que está havendo maior incentivo para o *resgate* da cultura do seu povo, por meio de um processo de *reaprendizagem*.

O fato da pessoa que escreveu o texto e a que narrou a história não se identificarem chama atenção e suscita algumas hipóteses: a primeira é que pode ter sido esquecimento do próprio autor do texto, pois há alguns casos em que são identificadas apenas as pessoas que fazem os relatos, enquanto em outros, somente quem escreve se identifica. A segunda é que a não identificação de nenhuma das pessoas, pode ser, mais uma vez, para preservar a



identidade e de alguma forma, resguardar ambas do preconceito que ainda sofrem e que está referenciado no texto.

O texto apresenta elementos que dialogam com o discurso dos *Tembé* quando menciona a necessidade de silenciamento da identidade étnica como forma de se proteger dos preconceitos sofridos, bem como, o conseqüente esquecimento da língua pela impossibilidade de falar, uma vez que a língua *denuncia* a identidade que se queria ocultar, supõe-se, para proteção dos preconceitos sofridos.

O texto de Aline também registra o *orgulho de ser indígena*, categoria importante da auto identificação *Tembé Tenetehara*. Aline faz questão de afirmar que é indígena e é guerreira:

“Sou Aline
Sou guerreira
Tenho orgulho
De ser indígena
Tenho sangue correndo na veia”

(Maria Aline de Souza Santos, 6º ano, 2013)

Tainara também se identifica como indígena. Mais do que isso, afirma positivamente a identidade indígena. Demonstra também que, mesmo sendo jovem, conhece a história do lugar onde vive, fazendo menção ao peixe cujo nome, de origem *Tembé*, deu nome ao lugar.

Minha Vila

Na Vila onde vivo
É pequena mas alegre
Morar nela é divertido
Falar mal dela ninguém se atreve
O nome da minha Vila é Jeju
Nome de origem da tribo Tembé
Jeju é nome de peixe
Que vive no igarapé
Sempre brinco com meus amigos
Na vila onde eu moro não tem perigo
Porque sou Tainara
Uma indígena de beleza rara
Às vezes fico triste e doente
Com o mal que fazem ao meio ambiente
Vamos parar com a poluição
A agir contra essa ação
(Tainara de Souza Gomes, 6º ano, 2013)



Tainara reflete os impactos ao meio ambiente como negativos e chama atenção para a tristeza e as doenças advindas das mudanças na relação do povo com a natureza, produção de lixo, poluição. O texto de Tainara dialoga com as observações feitas por Dona Maria, a captoa, quando refere à escassez de peixes pelos danos causados ao rio.

Os registros foram feitos em 2013, quando retornei ao *Jeju*, em 2014, a professora Dilza não estava mais na escola. Infelizmente, o trabalho que vinha sendo realizado não teve continuidade, porque, segundo informam as pessoas da comunidade, nem todos os professores da escola aceitaram a proposta pedagógica que estava sendo trabalhada por Dilza, buscando maior aproximação com as comunidades indígenas, fato que reforça a tese de resistência ao reconhecimento da diferença cultural e continuidade das práticas de morigeração dos indígenas.

Oficinas pedagógicas: diálogos sobre diversidade étnica e cultural

No período de janeiro de 2013 a dezembro de 2015, realizamos diversas atividades nas escolas das duas comunidades, conversas com estudantes indígenas e não indígenas e seus familiares, dialogamos com professores, equipes gestoras das escolas (direção e coordenação pedagógica) e com funcionários no intuito de apreender e analisar as categorias acerca das representações da comunidade escolar sobre os *Tembé Tenetehara* e sua presença no *Jeju* e *Areal*. Dentre as atividades, realizamos algumas oficinas com estudantes e com os professores sobre a temática da diversidade cultural.

Nos dias 21, 22 e 23 de outubro de 2015, juntamente com os parceiros do GP de pesquisa *Cidade Aldeia e Patrimônio*, Diego Andrés León, Vinicius Machado e Breno Neno Cavalcante, realizamos oficinas nas duas escolas do *Jeju*¹²⁵ com o objetivo de perceber como os estudantes e educadores lidam com a diversidade étnica, em especial como representam os indígenas, uma vez que, convivem com os *Tembé* na mesma comunidade e frequentam as mesmas escolas.

As oficinas também possibilitaram a percepção da auto representação dos estudantes indígenas, que são minoria numérica nas duas escolas. A metodologia das oficinas,

¹²⁵ Escola Municipal Odojober de Souza Botelho e Escola Estadual de Ensino Fundamental Francisco Nunes.



denominada de *escrita criativa sobre diversidade cultural* foi a seguinte: antes de iniciarmos qualquer explanação ou discussão, pedimos que desenhassem e se auto definissem, depois solicitamos que definissem e desenhassem *um índio*. Os estudantes, indígenas e não indígenas, desenharam e escreveram frases e pequenos textos a partir da nossa sugestão de atividade, apenas observamos enquanto realizavam a tarefa, com atenção nos diálogos que estabeleciam e nas reações que esboçavam a cada novo comentário de um colega. Ao analisarmos o conjunto das respostas dos estudantes não indígenas verificamos que não diferem das ideias largamente difundidas pelo senso comum quando o assunto é *índios* e que refletem as opiniões e práticas de ensino dos próprios educadores e educadoras da escola.

Constatamos que ao representar *índio* ou *indígena* os estudantes não indígenas continuam associando-os ao passado, remetendo à visão romântica de *pessoas da mata* e *protetores da floresta*, ou ainda, referem às atividades de caça e pesca como parte da rotina das pessoas indígenas. Apenas dez por cento das respostas continham algum conteúdo político relacionado às lutas e enfrentamentos dos povos indígenas na atualidade, como a luta pela terra, o fato de pertencerem a coletividades, de serem povos com culturas e tradições diferentes.



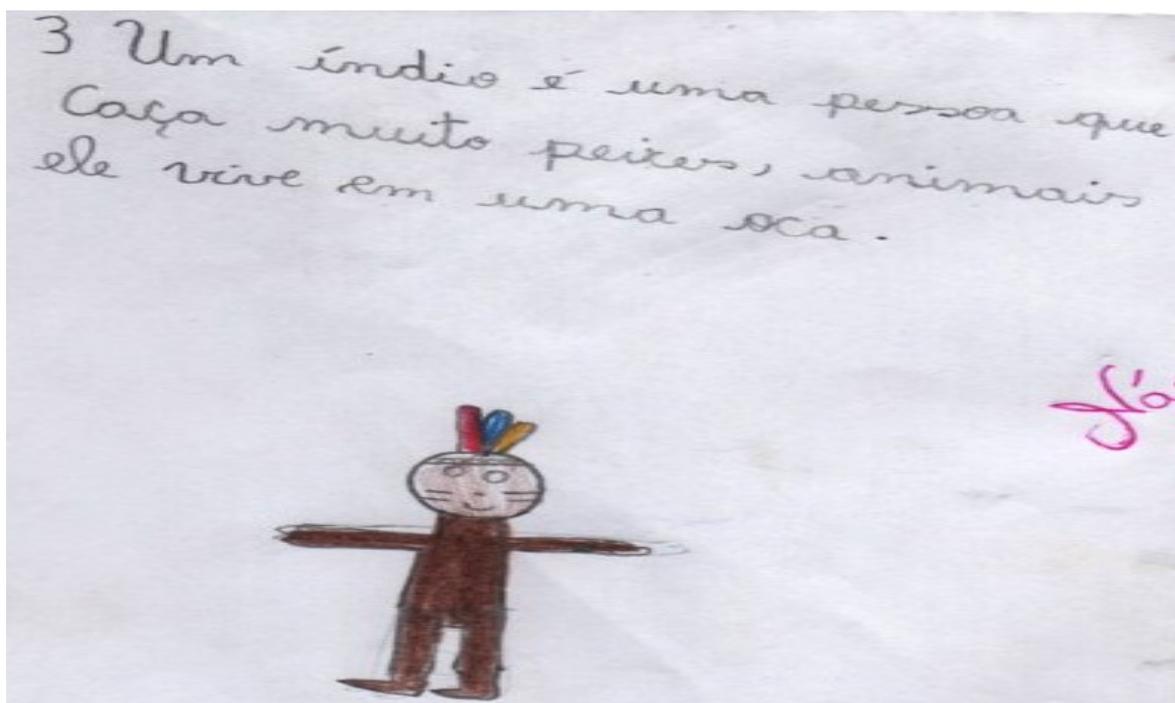


Foto 21: Oficina de diversidade na Escola Odojober de Souza Botelho, outubro de 2015.
Fonte: Arquivos da autora, 2015.

Na sequência, apresento alguns destes trabalhos. Como forma de resguardar as identidades pedimos que ficassem à vontade para se identificarem nos trabalhos ou não. A maioria dos não indígenas preferiu não revelar a autoria, enquanto a maioria dos indígenas optou por se identificar.

De maneira geral, as elaborações dos estudantes não indígenas indicam a continuidade da invisibilização dos *Tembé Tenetehara* na escola. Mesmo estando próximos, ao lado, vestidos, usando celular, estudando, morando em casas de alvenaria, os colegas fazem referência ao índio idealizado no imaginário nacional: que vive da caça e da pesca, anda nu, mora em ocas, conforme verifica-se nas imagens:





Desenho 1: Pessoa que caça.

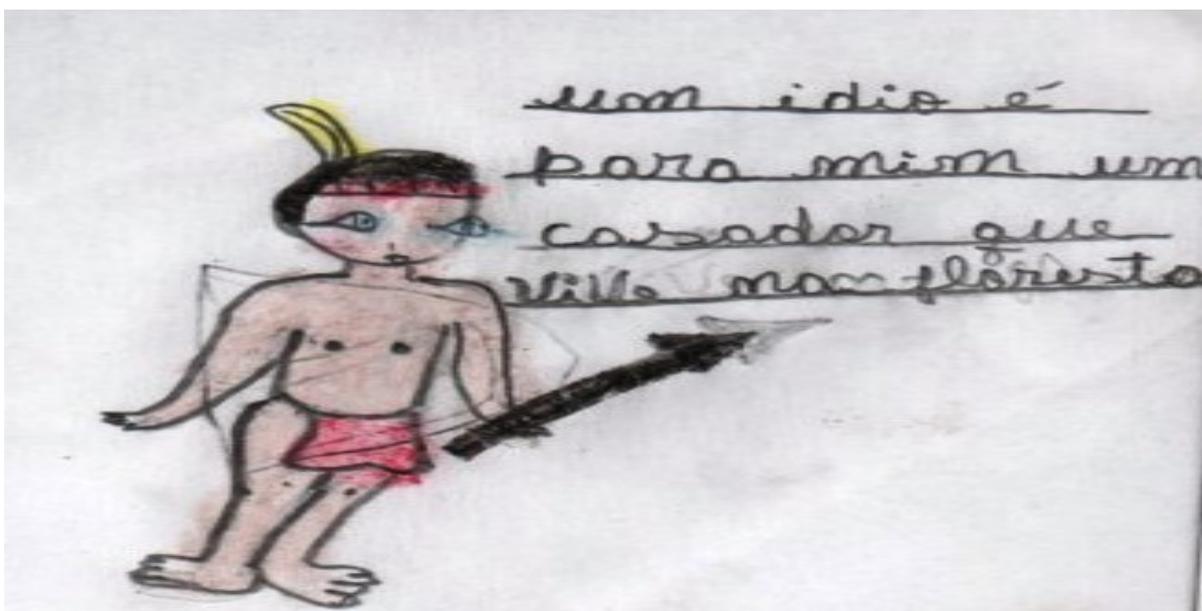


Desenho 2: Pessoa do passado, defensor da natureza.

As respostas mais recorrentes foram aquelas presentes nos materiais didáticos e que por muito tempo orientaram e em alguns casos, continuam orientando os trabalhos nas escolas: no primeiro desenho, o aluno define índio como *uma pessoa que caça muitos peixes, animais ele vive na oca*. Na segunda, *o índio é o defensor da natureza [há] muitos anos atrás*. Dentre



as definições, as mais frequentes estão (1) *vive na mata*; (2) *é caçador e pesca*; (3) *mora em aldeia*; (4) *é defensor da natureza*; (5) *protetor da tribo*; (6) *vive em uma oca*. E ainda, *guerreiro, uma pessoa antiga, anda nu, vive nas matas e nas cavernas*. No desenho a seguir, está representada a típica imagem de índio do livro didático, aquele que usa tanga, é caçador e vive na floresta.



Desenho 3: Um caçador que vive na floresta



Desenho 4: O índio vive no mato caçando





Desenho 5: O índio é protetor da floresta.

Ao associar o indígena à natureza, que é uma forma de idealização estereotipada, afirma-se o preconceito que associa índio à selvageria e que considera *fora de lugar* aquele que não está na mata, na floresta. Com base nessa visão, aqueles que estão nas cidades são considerados *menos índios* ou ainda *não índios*, são descaracterizados e discriminados porque:

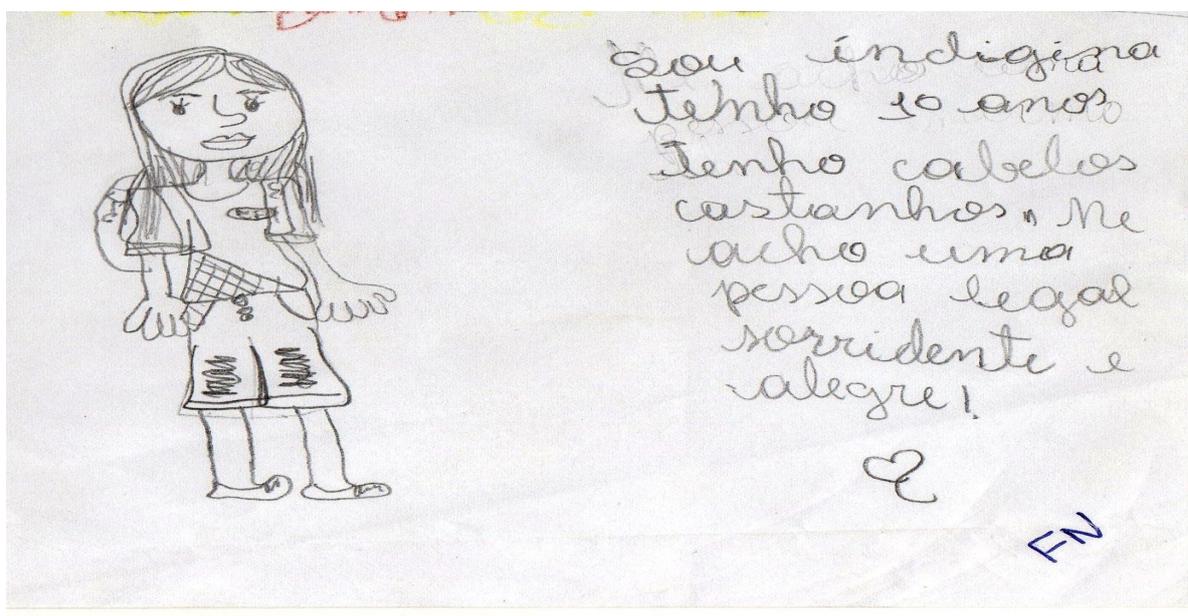
“[h]á, por parte da sociedade envolvente uma idealização estereotipada dos indígenas, que ao atribuir-lhes o status de ‘selvagem’ e associá-los à natureza, reforça o fato da sociedade não lhes pertencer e tampouco ser um lugar que lhes garanta os direitos constitucionais. Afinal, a maioria das populações indígenas é considerada um ‘ameaça’ a ordem por não se ‘adequarem’ ao modo de vida na cidade e não corresponderem às expectativas da nossa sociedade. Assim como os refugiados estrangeiros, os indígenas também sofrem acusações diversas como a de viverem às custas de benefícios sociais, de roubarem empregos ou trazerem doenças desconhecidas.” (Rangel, Galante & Cardoso, 2013: 114).

A maioria dos *Tembé* estudantes que participaram da atividade se identificaram nos trabalhos. Na imagem a seguir, que é uma das poucas não nominadas, a pessoa se identifica como indígena e refere que os índios sofrem preconceito. A estudante explica que indígenas são pessoas *normais*, e como qualquer outra pessoa pode usar aparelhos tecnológicos, como celulares:





Desenho 6: Tembê estudante sobre o que é ser indígena.



Desenho 7: Auto representação de uma Tembê Tenetehara estudante.

Na definição de *índio*, a estudante afirma: *os índios sofrem preconceitos (...)* é uma pessoa normal como qualquer outra pessoa, que pode se vestir normalmente, pode ter um celular, pode estudar, pode ser como qualquer pessoa. Quando se auto identifica, ela diz: *sou*



indígena, tenho 10 anos, tenho cabelos castanhos, me acho uma pessoa legal, sorridente e alegre.

Na primeira resposta, ela refere o preconceito, certamente o que sofre cotidianamente e afirma que índio é uma pessoa *normal*, como qualquer outra, que pode estudar, ter celular. Ou seja, representa a própria vivência e da comunidade, de pessoas que estudam e que dominam as tecnologias.

A auto definição da estudante *Tembé* nada tem a ver com as respostas baseadas nos estereótipos mencionados pelos colegas, que, mesmo convivendo com ela e com outros *Tembé* na mesma sala de aula, morando na mesma comunidade, *não os percebem*, porque não os consideram *indígenas verdadeiros*, supostamente por não estarem na mata caçando, pescando e andando nus.

O texto expressa a diversidade indígena e vai de encontro às imagens cristalizadas que a classificariam como não sendo mais indígena, porque estuda, porque mora entre os não indígenas. De um total de 66 estudantes que participaram das oficinas, apenas um afirmou *ele é Tembé*.

Quando o assunto é indígena e as tecnologias do mundo moderno afirmam: *um índio é uma pessoa que tem poucas vestes e não conhece o mundo da tecnologia*, ou seja, anda nu e nada sabe sobre tecnologias. Certamente se esta pessoa chegasse em um adas aldeias Gavião, ou *Xikrin* no Sudeste paraense, onde todas as casas têm antenas de televisão das mais variadas marcas, celulares diversos, computadores de última geração, carros de luxo e acesso à internet, diria que não são mais indígenas. Da mesa forma, não consideraria como indígenas aqueles que estão vivendo nas cidades, trabalhando ou estudando em espaços que não são as aldeias.

O censo do (IBGE) de 2010, mostrou que dos mais de 800 mil indígenas que vivem hoje no Brasil, cerca de 315 mil estão nos centros urbanos. A maioria dos que moram nas cidades falam o português, alguns são bilíngues/multilíngues e têm a língua indígena como primeira língua, enquanto outros falam apenas o português. No que se refere às línguas indígenas são mais 274 em todo Brasil, ricas em multiplicidade e diversidade. Por isso há que se considerar que, o fato de uma pessoa ou um povo indígena não falar mais sua língua



materna, não significa que deixou de ser indígena, pois, a língua é um dos marcadores identitários de um povo, e não o marcador.¹²⁶

Há que se considerar também as consequências dos séculos de políticas de miscigenação a que os povos indígenas foram submetidos e os programas educacionais oficiais impostos às comunidades por meio das escolas que tinham como objetivo substituir as línguas indígenas pela língua portuguesa, fazendo com que, gradativamente, fossem integrados e assimilados à sociedade nacional.

A constante busca por características genéricas que supostamente podem identificar ou não um indígena ficou evidenciada em outra atividade que realizamos com os estudantes das escolas do *Jeju*. Apresentamos diversas imagens de indígenas, em situações distintas, com terno e gravata, sendo entrevistados, palestrando, ministrando aulas, recebendo diplomas, mas, quando perguntamos quem eram os indígenas nas imagens todos prontamente responderam que eram os do *Parque Indígena do Xingu*, porque pintados, paramentados com penas e adornos específicos para algum ritual. O mesmo ocorreu quando perguntamos *onde os indígenas moram*, apresentamos diversas imagens de possíveis moradias, com materiais e formatos diversos, mas as respostas não incluíam os prédios, as casas de alvenaria ou de madeira, mas aquelas cuja estrutura mais se parecia com uma oca.

Então fiz uma brincadeira para que pensassem a partir de suas vivências, perguntei como as pessoas católicas (ou não), costumam se vestir para casar, ao que responderam *vestidas de noiva, os homens com terno, gravata*, segui perguntando se depois elas continuam vestidas com estes trajes, se tomam banho de igarapé, fazem compras, ou vão trabalhar com ternos e vestidos de noiva. Todos responderam que não! Expliquei que da mesma, os povos indígenas têm momentos rituais os vários elementos da identidade são acionados como as pinturas, os cocares, os enfeites, que são usados em alguns rituais, em momentos específicos e funcionam como aquela *roupa especial* usada em ocasiões apropriadas e específicas, pois, cada cultura define em seus próprios termos o que é ou não adequado para cada situação. Isto porque, cada sistema cultural tem uma lógica própria. Para muitos povos indígenas, ser magro, por exemplo, é sinônimo de fraqueza, doença, enquanto as pessoas mais gordinhas são mais consideradas porque podem desempenhar

¹²⁶ Sobre línguas indígenas ver Rodrigues & Cabral (2005).



melhor suas atividades, como fazer roça, pegar a lenha, carregar a tora durante a corrida e até mesmo gerar um filho com saúde, no caso das mulheres.

Para Geertz (2008), a cultura é *teia de significados*, formada de construções simbólicas amarradas coletivamente, cujos símbolos são compartilhados. O antropólogo Roque de Barros Laraia (2006) explica que os sistemas culturais estão sempre em mudança, não são estáticos, são dinâmicos. Entender a dinâmica das culturas é importante para evitar comportamentos preconceituosos e comparações inadequadas e ofensivas. Não é possível então a busca de uma cultura pura ou original, porque todas as culturas estão sempre em movimento, não cabendo essencialismos, isto porque: “[e]ssencialmente, presume-se que a identidade cultural seja fixada no nascimento, seja parte da natureza, impressa através do parentesco e da linhagem do genes, seja constitutiva do nosso eu mais interior.” (Hall 2003: 28)

Conforme problematizei anteriormente, a identidade é *irrevogavelmente uma questão histórica* e “... [l]onge de constituir uma continuidade com os nossos passados, nossa relação com essa história está marcada pelas rupturas mais aterradoras, violentas e abruptas.” (Hall 2003: 30)

As comparações somente são válidas quando auxiliam na compreensão do outro a partir dos seus próprios termos, mas nunca como forma de hierarquização ou inferiorização de grupos ou pessoas (Laraia 2006). Os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs, chamam atenção para o respeito à diversidade cultural,

“[p]ara viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem. A sociedade brasileira é formada não só por diferentes etnias, como por imigrantes de diferentes países. Além disso, as migrações colocam em contato grupos diferenciados. Sabe-se que as regiões brasileiras têm características culturais bastante diversas e a convivência entre grupos diferenciados nos planos social e cultural muitas vezes é marcada pelo preconceito e pela discriminação.” (1997: 27)

A diretora da Escola Francisco Nunes reconhece o não preparo dos educadores para o trabalho com a temática da diversidade. Habitados a trabalhar a questão indígena apenas no dia 19 de abril e de forma descontextualizada, os estudantes reproduzem o pouco, que é quase nada, que aprenderam sobre os indígenas no Brasil, considerando a grande diversidade étnica, cultural e linguística. Sobre o distanciamento da realidade e invisibilidade dos *Tembé Tenetehara* nos trabalhos realizados nas escolas, as lideranças entendem que é



preciso haver maior aproximação com a comunidade, não somente no dia do índio, mas nas atividades culturais, nas reuniões...

Almir considera a aproximação importante,

“... eu acho que em momentos assim, como tem o dia do índio, todo o dia é dia do índio, mas como tem o dia 19, talvez pudesse fazer uma programação, levar as crianças daqui lá pra aldeia, tem o centro cultural, fazer um momento de dança, aproximar mais (...) eu acho que num momento desses, seria o momento na reunião dos pais para buscar essa aproximação, acho importante isso.” (Almir Vital de Silva, dezembro de 2013)

A cobrança das lideranças está de acordo com as reivindicações do movimento indígena nacional, que requer formas adequadas de tratamento da diversidade cultural indígena nas escolas e na sociedade de maneira geral. Partem da percepção das formas estereotipadas com que os povos indígenas continuam sendo retratados nas escolas, reproduzindo preconceitos e perpetuando a discriminação.

A temática vem sendo discutida não somente pelas lideranças e comunidades indígenas, mas por especialistas que se debruçam sobre o tema. Em livro organizado por Gustavo Venturi e Vilma Bokany, de 2013, os diversos autores debatem a percepção da opinião pública sobre os povos indígenas no Brasil. Em um dos artigos, Souza Lima e Castilho analisam como a permanência e reprodução dos estereótipos sobre os povos indígenas demonstram grande desinformação e produzem preconceito, que tem como uma das causas as enormes lacunas dos sistemas de ensino que não cumprem o papel de informar e formar adequadamente os estudantes para a convivência respeitosa com as diferenças.

“[d]entro desse quadro é impressionante a força da permanência da imagem de selvageria e de ferocidade ainda presente na opinião pública, bem como a crença na superioridade intelectual dos não-indígenas – os índios são feras primitivas, muitos parecem pensar! Nada menos do que 28% concordam (13% totalmente e 15% parcialmente) com a afirmativa ‘Os índios são selvagens, querem resolver tudo à força.’” (Souza Lima & Castilho, 2013: 72)

A desinformação agrava o preconceito e a discriminação contra os coletivos indígenas, as ofensas são variadas e quase sempre associam a alcoolismo, incapacidade, sujeira, selvageria, entre outras manifestações de desrespeito e intolerância. (Rangel, Galante & Cardoso, 2013)



As situações são ainda mais graves quando se trata de ambiente urbano. O ocultamento das identidades, nesses contextos, são estratégias de proteção da violência, sendo a “camuflagem” a solução mais viável:

“[n]o ambiente urbano a população indígena camufla-se, torna-se invisível aos olhos da sociedade e do Estado. Para a FUNAI, aqueles que deixaram a aldeia abriram mão de ser indígenas. No entanto, o ocultamento dos vínculos ao povo de origem está associado ao próprio contexto urbano que sempre foi hostil em relação ao indígena; a cidade é o ambiente que revela, de forma mais explícita, o racismo contra o índio, figura atrasada, inconfiável, de hábitos estranhos, feios e desagradáveis.” (Rangel, Galante & Cardoso 2013: 114)

No caso dos *Tembé Tenetehara* de Santa Maria do Pará, a cidade chegou até eles e a hostilidade se revela de várias formas, no preconceito, na negação da identidade, na usurpação das terras, na invisibilidade produzida para negar direitos. Para os não indígenas eles *sempre estiveram ali*, ou seja, por não apresentarem marcadores identitários atribuídos aos *índios de verdade* são desconsiderados enquanto povo indígena, discurso que atravessa gerações e é reproduzido cotidianamente pelos moradores não indígenas do *Jeju* e do município.

Negar a diferença nesse sentido é negar o direito a terra, tensão que é agravada a partir do movimento de retomada. O fato dos estudantes do *Jeju* não reconhecerem os *Tembé* estudantes como indígenas é na verdade a reprodução do tratamento que historicamente foi dispensado a todos os *Tembé* do lugar. Na ocasião em que Dona Judite e eu conversamos com uma das primeiras professoras¹²⁷ do *Jeju*, ficou evidenciada a invisibilidade dos *Tembé*. Quando perguntei se, durante os anos que trabalhou como professora havia ensinado algum indígena, a senhora simplesmente respondeu que *não havia isso naquele tempo* e encerrou o assunto.

A professora aposentada reproduz a negação da diferença, reflexão que não pode ser apartada da problemática do preconceito social e institucional que nega o direito à autodeterminação, conforme discute Beltrão:

“[r]efletir sobre e com povos indígenas no Brasil é pensar em uma relação sócioinstitucional, pautada, sistematicamente, pela oscilação entre negar e reconhecer direitos, pois secularmente os indígenas conviveram com a incompreensão da diferença, a negação da diversidade e a violação da autodeterminação de forma bastante drástica, sobretudo no período colonial, quando foram obrigados a viver em aldeamentos missionários ou reduções

¹²⁷ Por questões étnicas mantém-se sigilo sobre a identidade da professora.



estatais que até hoje são compreendidos não como etnocídio, mas como conflitos interétnicos no campo do sistema colonial.” (2013c: 06)

A violência e o preconceito institucional são característicos nas relações com povos indígenas. Em mais de dez anos de atuação em educação escolar indígena no Pará, vivenciei inúmeras situações de racismo institucional.

O *racismo*¹²⁸ *institucional* está relacionado às atitudes negativas dirigidas a determinados grupos sociais e étnicos, que, historicamente procuram delimitar o lugar das mulheres, negros, indígenas, povos do campo, homossexuais, entre outras minorias na sociedade brasileira.¹²⁹

A suposta *harmonia racial* que embasa e fundamenta a temática racial no Brasil desde o século XIX, perpetua as desigualdades históricas e procura manter determinados grupos privilegiados, enquanto outros, devem permanecer em situação de subalternidade. Para Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (1995), o racismo ainda é um tabu no Brasil porque as pessoas se imaginam vivendo em uma *democracia racial*, o que está associada ao “status de *povo civilizado*”.¹³⁰

A negação do racismo também subsidia as discussões contrárias às ações afirmativas e os acúmulos acerca de políticas de igualdade racial e inclusão social. No entanto, desde a década de 60 o uso do conceito *racismo institucional* vem sendo empregado na promoção de políticas igualdade racial e tem sido apropriado pelas minorias, conforme mostra López:

“[a] produção e o uso do conceito de racismo institucional para a promoção de políticas de igualdade racial vêm se dando desde o final da década de 1960, vinculados a contextos pós-

¹²⁸ Foucault (1993) em “Genealogía del racismo” discute a guerra como fundamento das relações de poder e as origens do discurso racista que fundamentou, por exemplo, o *Nazismo* na segunda guerra mundial. A leitura, em espanhol consiste em importante referência para melhor compreensão do racismo enquanto produção histórica, engendrado nas relações de poder.

¹²⁹ Suzana Kalckmann *et al* (2007) indica que estudos recentes têm evidenciado as desigualdades no acesso ao atendimento de saúde nos postos de saúde de São Paulo, sobretudo pela presença do racismo institucional que exclui grupos étnicos, principalmente negros que, em condição subalternizada, encontram poucas forças de reação pelo histórico de violência institucional que enfrentam.

¹³⁰ Guimarães analisa o sistema de hierarquização social brasileiro baseado em: (1) classe social; (2) origem familiar; e (3) cor e educação formal. O tripé sustentou por mais de três séculos a ordem escravocrata no Brasil. A análise do racismo brasileiro não pode desconsiderar três processos históricos: “[p]rimeiro, o processo de formação da nação brasileira e seu desdobramento atual; segundo, o intercruzamento discursivo e ideológico da idéia de “raça” com outros conceitos de hierarquia como classe, status e gênero; terceiro, as transformações da ordem sócio-econômica e seus efeitos regionais. Procurarei em seguida tocar nos pontos principais (do ponto de vista do racismo atual) de cada um desses processos. (1995: 36)



coloniais de empoderamento e (re)definição de sujeitos políticos negros em âmbito transnacional.” (López 2012: 127)

Para López, o racismo institucional acontece quando há formas diferenciadas de operacionalização dos serviços públicos, bem como, das oportunidades, produzindo desigualdades¹³¹ que se efetivam no cotidiano das relações institucionais:

“[a]o contrário, atua de forma difusa no funcionamento cotidiano de instituições e organizações, que operam de forma diferenciada na distribuição de serviços, benefícios e oportunidades aos diferentes segmentos da população do ponto de vista racial. Ele extrapola as relações interpessoais e instaura-se no cotidiano institucional, inclusive na implementação efetiva de políticas públicas, gerando, de forma ampla, desigualdades e iniquidades.” (López 2012: 127)

O combate ao racismo institucional é um dos principais fundamentos às políticas de ação afirmativa, pois,

“... pode-se afirmar que o racismo teve uma configuração institucional, tendo o Estado legitimado historicamente o racismo institucional. Este fato dá legitimidade às políticas de ação afirmativa na atualidade, e nos permite um entendimento da complexidade que envolve essas ações.”(López 2012: 124)

O *racismo institucional*¹³² não ocorre de forma escancarada, na maioria das vezes é velado, silencioso e se manifesta, por exemplo, na negação do direito pelo não atendimento das demandas, ou simplesmente pela falta de soluções para os problemas apresentados, que pode também ser manifesto na morosidade ou descaso no atendimento das reivindicações indígenas.

Para exemplificar, a educação escolar indígena não é realizada devidamente no estado do Pará e na maioria das secretarias de educação dos municípios. Há pessoas ligadas

¹³¹ Ver também Paladino e Almeida (2012).

¹³² Iniciativa importante no combate ao racismo institucional contra povos indígenas foi realizada pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) que promoveu a “Semana dos Povos Indígenas da UFOPA 2016” que teve como tema “Diversidade Indígena na Ufopa: todos contra o racismo”, que teve como objetivo “... discutir a discriminação que os estudantes indígenas de todo o país vêm sofrendo dentro das universidades brasileiras.” A programação ocorreu no período de 12 a 15 de abril. <http://www.ufopa.edu.br/noticias/2016/marco/semana-dos-povos-indigenas-na-ufopa-combate-racismo-institucional>. Acesso em 20 set. 2016.



às instituições públicas e órgãos de governo que questionam, por exemplo, o fato de povos indígenas demandarem escolas, porque não os consideram sujeitos de direitos.¹³³

Como afirmei, tenho vivenciado muitas situações de preconceito institucional como liderança requerendo direitos. Recentemente, em dezembro de 2015, fui indicada pelas lideranças indígenas da região Sudeste do estado do Pará para a Coordenação Local de Educação Escolar Indígena da 4ª Unidade Regional de Ensino (URE) de Marabá, vinculada à SEDUC, cargo que assumi mesmo estando em processo de construção da tese pelo compromisso político e ético que tenho com a pauta dos direitos indígenas.

Nesse período de aproximadamente um ano de trabalho tenho me deparado com diversas situações de violação de direitos, mas, principalmente com o descaso e preconceito de servidores que desconhecem quase que por completo a legislação indigenista sobre educação escolar indígena e os direitos diferenciados enquanto possibilidade de construção curricular, administrativa e pedagógica nas escolas indígenas, principalmente do diálogo com os técnicos das secretarias de educação dos municípios que atuam com comunidades indígenas.

Acostumada aos embates pelo movimento indígena, ladeada por lideranças, professores indígenas e comunidades, me vejo diante do grande desafio de estar em cargo de governo, com mínimas possibilidades de colocar em prática o que acredito e defendo como parâmetro de educação escolar indígena de qualidade. A excessiva burocratização, a inexistência de política pública em educação escolar indígena no estado do Pará e nos municípios que ofertam a educação infantil e o ensino fundamental nas aldeias, têm como consequência o engessamento e o conseqüente não atendimento das demandas das comunidades indígenas, o que gera certa frustração e *desânimo*, categoria que discuti anteriormente.

¹³³ Recentemente uma situação me deixou profundamente revoltada: enquanto aguardava a equipe do setor de educação para uma reunião conversei com um funcionário de carreira da FUNAI de Marabá, os assuntos rotineiros variaram de política a futebol, mas fui surpreendida quando o mesmo tocou na separação do casal global Fátima Bernardes e William Bonner, foi quando disparou “deve ter sido por causa daquela nega fedida que apresenta o tempo”, não acreditei no que ouvi e perguntei se era isso mesmo que estava afirmando. Ele então, sem rodeios e constrangimentos repetiu o que havia dito. Rebatí dizendo que estava sendo racista, ao que negou com veemência dizendo que não é racista, mas que não gosta da negra que apresenta a previsão do tempo no Jornal Nacional. Encerrei a conversa me perguntando o que uma pessoa com essa postura faz num órgão que trabalha com povos etnicamente diferenciados. Tenho certeza que seu posicionamento não difere em nada quando se trata de povos indígenas.



Em recente reunião com as lideranças *Xikrin* das Aldeias *Kateté* e *Dudjekô*, localizadas no município de Parauapebas, ouvi relatos de insatisfação com relação ao modelo de educação ofertado às comunidades indígenas pela SEDUC. Trata-se do Sistema Modular de Ensino (SOME), que está organizado em forma de circuitos onde um professor deve permanecer por cerca de 50 dias lecionando uma disciplina na escola indígena e cumprir a carga horária referente a todo ano letivo.

As queixas das lideranças informam que a maioria dos professores não cumpre a carga horária exigida, o que compromete a qualidade de ensino e por consequência, a possibilidade dos estudantes ingressarem no ensino superior, demanda fortemente requerida pelos *Xikrin* que é um dos povos com menor número de ingressos nas universidades.

Por reivindicação do movimento indígena, em 2014 foi instalado o Fórum Permanente de Educação Escolar Indígena (FEIND),¹³⁴ no âmbito do Conselho Estadual de Educação (CEE) do Pará que tem como objetivos: (1) debater a educação escolar indígena e, nos limites estaduais, propor medidas necessárias para a melhoria de seus resultados; (2) realizar ampla ouvidoria sobre a Educação Escolar Indígena, elaborando documento final que subsidiará o CEE na implementação de normas sobre o assunto; e (3) subsidiar os órgãos normativos e executivos nas questões relativas às políticas e diretrizes para a educação escolar indígena no estado do Pará.¹³⁵

Trata-se de avanço importante nas discussões sobre EEI em âmbito estadual, mas, desde que foi instalado o fórum, praticamente nada foi realizado no sentido de avançar na elaboração de política pública específica para EEI, que respeite e contemple as demandas de mais de 50 povos indígenas e os sistemas próprios de educação. Para exemplificar, as lotações dos professores especialistas indígenas que atuam nas aldeias não foram realizadas devidamente pela SEDUC neste ano letivo de 2016 devido à mudança na matriz curricular que não considerou a língua indígena e a disciplina Cultura e Identidade como parte específica do currículo das escolas indígenas. Além das perdas pedagógicas, a mudança, representa perda salarial de pelo menos 50% do valor dos vencimentos para os professores

¹³⁴ Pela Resolução n. 398 de 12 de junho de 2014. Acessível em: http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/Res_%20398_2014%281%29.pdf. Acesso em 28 ago. 2016.

¹³⁵ Informações disponíveis em: <http://www.cee.pa.gov.br/?q=node/598>. Acesso em 28 ago. 2016.



especialistas indígenas. Trata-se de retrocesso no que se refere à efetividade de direitos dos professores indígenas no Estado.

Há na SEDUC a Coordenação de Educação Escolar Indígena (CEEIND), que recebe, encaminha e procura atender às solicitações das comunidades indígenas na secretaria. Atualmente está à frente da coordenação um indígena da etnia *Kayapó*, mas com limitadas possibilidades de atuação pela excessiva burocracia e dificuldades impostas pelo *sistema* que não contempla a diversidade cultural e linguística. As ações no âmbito da EEI também não são favorecidas pelo *status* de *coordenação*, o que poderia ser possibilitado se fosse uma *diretoria* que, na hierarquia da secretaria, representa maior autonomia administrativa e financeira.

Mais recentemente, amparados no grande leque da crise, alguns municípios têm negligenciado ainda mais os direitos indígenas. Exemplo emblemático desta situação é a não efetivação contratos e lotações de professores indígenas para ministrar as línguas indígenas e culturas, o que somente ocorre por obrigação judicial. O resultado é a demanda pela estadualização da EEI nestes municípios, mesmo considerando as precárias condições de assistência da SEDUC quando se trata de escolas indígenas.

Na região Sudeste, os povos¹³⁶ *Aikewara*, *Guajajara*, *Parakanã* e *Guarani* já se manifestaram pela estadualização, encontrando muita resistência por parte dos municípios, devido ao maior volume de recursos diferenciados que os mesmos recebem por se tratar de EEI. Em Santarém, na região Oeste paraense, foi criado, por indicação do MPF, o Fórum Permanente de Educação Escolar Indígena, em 2014. A pauta de reivindicação dos povos indígenas daquela região dialoga com as demandas dos povos das outras regiões e com as solicitações dos *Tembé Tenetehara* ao governo do Estado:

¹³⁶ Na Reserva Indígena *Sororó*, dos *Aikewara* tiveram diversas experiências negativas com a educação escolar na gestão dos municípios de São Geraldo do Araguaia, de Brejo Grande do Araguaia e de São Domingos do Araguaia, o que ocasionou a perambulação pelos municípios em busca de atendimento de qualidade. A demanda da comunidade agora é pela estadualização do ensino. As aldeias dos *Xikrin* estão localizadas no município de Parauapebas, onde a educação escolar é municipalizada. Os *Xikrin* também requerem o ensino médio *regular* do Estado que atende com turmas do ensino médio modular, que não consideram adequado. A terra onde está localizada a Aldeia Nova Jacundá, dos *Guarani* pertence ao município de Rondon do Pará, mas a escola é municipalizada e está sob a responsabilidade da secretaria de educação do município de Jacundá por solicitação da comunidade devido à grande distância de Rondon. As aldeias *Guajajara* e os *Parakanã* pertencem ao município de Itupiranga, onde também encontram muitas dificuldades para ter acesso à educação específica.



“(1) normatização acerca da repartição das responsabilidades e cooperação de esforços entre os entes; (2) pactuação dos territórios etnoeducacionais; (3) realização do projeto político-pedagógico por escola, com apoio dos entes; (4) garantia das disciplinas de notório saber e língua materna nas grades curriculares; (5) formação continuada de magistério indígena e contratação temporária dos formandos; (6) confecção e manutenção do material didático específico; (7) merenda escolar regionalizada e fomento à aquisição da produção própria da comunidade; (8) construção de escolas (nível fundamental e médio) nas aldeias onde não há e onde esteja distante da escola da mesma etnia, além da melhoria e manutenção da infraestrutura das escolas já existentes, com a participação/responsabilização do FNDE nessas ações; (9) expansão da oferta (nível fundamental e médio); (10) Transporte escolar seguro; (11) estruturação eficaz de núcleos de educação indígena nas respectivas secretarias municipais e estaduais; (12) representatividade indígena nos Conselhos Municipais e Estaduais de Educação; (13) acesso aos programas e recursos financeiros de origem federal; (14) indicação do papel do controle pela Funai, MPF, OAB, Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) e Universidade do Estado do Pará (Uepa).” (PRPA 2016)¹³⁷

As questões colocadas são comuns às demais regiões do estado do Pará. Em minha dissertação de mestrado (R.Fernandes 2010) mostrei como a excessiva burocracia tem se constituído barreira proposital para a efetivação da educação escolar conforme reivindicada pelos povos indígenas. Como parte das discussões de tese, Luiza de Nazaré Mastop-Lima (2015) mostrou os problemas enfrentados pelos povos da região Sudeste Paraense para frequentar o ensino médio fora das aldeias:

“[o]s povos indígenas no Território Sudeste Paraense enfrentam problemas em relação a transporte escolar porque precisam sair das aldeias para dar continuidade aos estudos, uma vez que na maioria das escolas nas aldeias não é ofertado o ensino médio, é claro. Nestes casos, uma das estratégias adotadas pelos movimentos indígenas é solicitar à FUNAI o transporte, mas muito raramente a demanda é atendida, ou então os estudantes são transportados nos próprios carros ou caminhões das associações indígenas.” (Mastop-Lima 2015: 184)

Concordando com a demanda por escola específica, Almir aponta as possibilidades de trabalho que podem ser desenvolvidos se a escola for indígena de fato e de direito:

“[n]essa escola, a gente quer criar o nosso calendário, digamos, valorizar também o momento do plantio porque início de ano, nesse período de férias agora é o início da nossa preparação de área pra plantio e é importante que a gente possa passar pros nossos filhos esse conhecimento, então não só o professore em sala de aula, mas, é, digamos o nosso avo que tem 70, 80 anos de idade e que sempre trabalhou, plantou, pode dar uma aula, hoje vamos com o vovô Abdão, com o vovô Jede, então vamo ver como é que se planta a roça,

¹³⁷ Informações disponíveis em: <http://www.prpa.mpf.mp.br/news/2014/forum-define-prioridades-para-regularizacao-da-educacao-indigena-em-santarem>. Acesso em 28 ago. 2016.



como é que se planta o milho, em que época que planta, então, saber tudo isso, que na escola pública, né, a gente não tem isso né.” (Registro em 27 de janeiro de 2015)

A demanda apresentada por Almir e que é uma das reivindicações da AITESAMPA, está amparada na legislação que trata de Educação Escolar Indígena: calendário próprio que respeite o fluxo cultural e econômico das comunidades, valorização dos conhecimentos da tradição *Tembé Tenetehara* e dos especialistas indígenas nos diversos espaços de aprendizagem, porque as aulas podem ser no preparo do roçado, no plantio, na colheita, são possibilidades vislumbradas pelas lideranças que há mais de 15 anos lutam por escola indígena.

Almir prossegue informando como deve ser esta escola:

“hoje nós estamos lutando por uma escola diferenciada, uma escola na nossa aldeia pra que o aluno, ele possa ir no momento que não tiver uma roupa, indo de cintura pra cima, do jeito que é o nosso costume, que ele possa ser bem aceito... que lá a gente também possa criar o nosso currículo, colocar na grade curricular a cultura, a importância da dança, do cântico ...” (Registro em 27 de janeiro de 2015)

No TCC defendido recentemente por Almir que concluiu o curso de enfermagem, o líder explica sobre a importância da educação específica para os *Tembé Tenetehara*, que é a possibilidade de formação política, da *consciência de cidadania*. Conhecimentos que o líder aprendeu depois de adulto com a inserção no movimento indígena,

“[a] importância, para nós, dessa educação direcionada e específica, dá-se em função da formação da consciência da cidadania a qual foi por mim desenvolvida apenas depois de adulto, por meio das capacitações e seminários organizados por algumas lideranças e organizações indígenas.” (Silva 2016: 18)

Os *Tembé Tenetehara* têm demandado EEI para as aldeias *Jeju* e *Areal*, mas sem respostas efetivas. O processo está em tramitação na SEDUC e, como de praxe no órgão não tem sequer previsão para continuidade e solução. Em se tratando de povo indígena sem terra demarcada, parece que o horizonte da conquista da escola para os *Tembé* não se avizinha. Enquanto a escola *Tembé* não é efetivada, os estudantes das duas comunidades seguem frequentando as escolas não indígenas, que continuam não reconhecendo a identidade étnica *Tenetehara*.



A escola indígena requerida pelos *Tembé* é a aquela definida por Luciano como diferenciada porque,

“... pautam suas ações e estratégias de transmissão, produção e reprodução de conhecimentos na proposta de possibilitar às coletividades indígenas a recuperação de suas memórias históricas , a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas, tradições e ciências, a defesa de seus territórios e outros direitos básicos, além de lhes dar acesso adequado às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade global ...” (2006: 159)

A escola é, no sentido que discute Luciano (2006 e 2011) e requerem os *Tembé*, uma aliada dos projetos societários e comunitários que considera as *pedagogias próprias* e as epistemologias indígenas como parte dos currículos e programas. Escolarizar as pessoas indígenas a partir dos próprios parâmetros dos povos é possibilitar o exercício do protagonismo e da etnicidades nas suas múltiplas dimensões.

Trajetórias de superação e luta por educação escolar

Neste tópico, parto da trajetória de uma liderança *Tembé* para problematizar as dificuldades enfrentadas e as estratégias elaboradas para o acesso à educação escolar com vistas ao ingresso ensino superior. Almir é uma das lideranças mais atuantes na comunidade do *Jeju*, foi vice-presidente do cacique Miguel no primeiro mandato da AITESAMPA, sendo eleito por dois mandatos consecutivos para o cargo de presidente, de 2008 a 2012.

A trajetória de Almir é emblemática porque representa o caminho percorrido pela maioria das lideranças indígenas que demoraram mais tempo para ingressar no ensino superior porque estudam, trabalham para o sustento da família e exercem militância política. Pelas razões elencadas anteriormente, tarefas relacionadas à subsistência familiar, dificuldades de acesso às escolas de ensino médio que quase sempre são fora da aldeia, entre outras, acabam ingressando com idade avançada no ensino superior. São atividades muitas vezes compartilhadas com as exigências das tarefas que assumem nas comunidades, nas associações locais, que também demandam tempo e dedicação.

Almir é uma das poucas pessoas da família e da comunidade que teve acesso ao ensino superior. Seu irmão, Athaide Vital da Silva, ingressou por duas vezes na universidade, mas não permaneceu por não poder conciliar o curso às atividades na venda de produtos na



barraca que mantém as margens da rodovia no *Jeju* e que é uma das principais fontes de renda da família. Nágila Vital da Silva, sua irmã, concluiu o curso de Pedagogia em uma instituição particular e depois de muitos problemas com a certificação conseguiu ter seu curso reconhecido. Alan Batista Silva, que é primo de Almir e que também exerceu o mandato de presidente da AITESAMPA está concluindo o curso de Direito na UFPA. O irmão de Alan, Alex Batista Silva, concluiu o curso de Pedagogia, pela UEPA e exerce a profissão de professor em outra comunidade próxima ao *Jeju*. Uma das sobrinhas de Almir, Natália da Silva Garcia cursa Odontologia na UFPA.

Assim como as demais pessoas da família que ingressaram no Ensino Superior, Almir sempre estudou em escola pública, frequentou até a 4ª série nas escolas do *Jeju*, fez parte do ensino fundamental em Santa Maria, quando se matriculou no curso supletivo, Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse período não era reconhecido como indígena, *a gente era tratado como não indígena*. Trabalhando durante o dia e estudando a noite concluiu o ensino fundamental e o médio. Após a conclusão do ensino médio ficou 14 anos sem estudar, de 1996 a 2010. Nesse período atuou como Agente Comunitário de Saúde (ACS), trabalhou na Pastoral da Criança junto à comunidade indígena e às famílias não indígenas no *Jeju*.

Segundo Almir, a experiência na Pastoral da Criança e o contato com o CIMI foram importantes para a organização do movimento na comunidade: *começamos a nos organizar juridicamente, a procurar nossos direitos à saúde e educação diferenciada, que até hoje a gente luta por isso, a terra também né*. A articulação com os *Tembé* da Reserva Indígena Alto Rio Guamá foi importante para a retomada, conforme explica Almir, *começamos a participar das reuniões, o CIMI, os parentes do Guamá e o Laércio, o parente Pelé [irmão do Piná], passou uma temporada na aldeia ensinando cânticos e danças, em 1999, em 2003 criamos a nossa associação*.

A aliança com as instituições apoiadoras e com os parentes de outras aldeias para fortalecer a luta é parte das estratégias para o reconhecimento étnico. Em matéria disponível no site da FUNAI, de 06 de outubro de 2014, o título chama a atenção: *Índios Tembé vencem preconceito em Santa Maria*.¹³⁸ A matéria destaca o reconhecimento dos

¹³⁸ Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/3074-indios-tembe-vencem-preconceito-em-santa-maria>. Acesso em 04 out. 2016.



Tembé pelas autoridades do município ... os *Tembé* são reconhecidos como etnia indígena pela população e por autoridades do município.

O registro foi realizado no encerramento da oficina realizada pela Secretaria Estadual de Justiça e Direitos Humanos (SEJUDH) que teve como objetivo a elaboração de *Plano Operativo* para atender as necessidades imediatas das aldeias *Jeju* e *Areal*, segundo a matéria. A oficina contou ainda com a participação da FUNAI, Secretaria de Estado de Agricultura (SAGRI), Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER), SESAI e SESP. Apesar do otimismo expresso na matéria, pouco foi efetivado para a melhoria da qualidade de vida dos moradores do *Jeju* e *Areal*, conforme avaliação de Almir.

As conquistas da comunidade só acontecem mediante reivindicações e insistência das lideranças. Dentre os avanços, Almir ressalta a organização das famílias das duas aldeias, que são aquelas que se auto definem como indígenas e lutam pela causa coletiva. Outra vitória importante foi a instalação do terceiro GT da FUNAI nas comunidades para realizar o estudo antropológico¹³⁹ *como deve ser*, com duração de 15 dias. E por fim, o fato de serem reconhecidos pela FUNAI, pela Coordenação Técnica Local (CTL) de Tomé-Açú que está prestando assistência à comunidade. As conquistas são importantes, mas são marcadas pela morosidade, o pretexto é sempre a burocracia. Almir compara a demora do atendimento das demandas das aldeias aos passos do jabuti, que são devagar, quase parando.

A AITESAMPA é na atualidade articuladora da resistência *Tembé Tenetehara* e abrange as dimensões política, técnica e administrativa. Atuando em nível local, a associação cumpre a função de organizar os trabalhos em torno das demandas e lutas do povo. Na definição de Almir, as lideranças políticas são aquelas que levam as discussões para os órgãos externos e retornam para as aldeias trazendo os encaminhamentos e decisões para as lideranças tradicionais. Explica que antes das demandas serem levadas às instituições, são

¹³⁹ O estudo antropológico constitui a primeira etapa do processo administrativo para a demarcação de Terras Tradicionalmente Ocupadas. Nesta etapa são realizados "... os estudos históricos, fundiários, cartográficos e ambientais, que fundamentam a identificação e a delimitação da terra indígena". São etapas do Processo Administrativo: (1) Em estudo; (2) Delimitadas: quando as terras tiveram os estudos aprovados e se encontram em fase do contraditório administrativo ou em análise pelo Ministério da Justiça; (3) Declaradas: são terras com Portaria Declaratória expedida pelo Ministro da Justiça, autorizadas para serem demarcadas fisicamente, com a materialização dos marcos e georreferenciamento; (4) Homologadas: quando a terra foi homologada por decreto presidencial e possui limites georreferenciados; (5) Regularizadas: é quando a Terra foi registrada em Cartório em nome da União e na Secretaria do Patrimônio da União; (6) Interditadas: são áreas de acesso restrito para onde vivem povos em "povos indígenas isolados", ou seja, povos em situação de isolamento. Fonte: site da FUNAI. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>. Acesso em 21 ago. 2016.



discutidas, elencadas as prioridades, formalizadas em forma de documentos, sob a articulação do presidente que tem a função de coordenar as atividades.

Dentre as ações da AITESAMPA, têm prioridade os projetos de sustentabilidade das famílias, *não para ganhar dinheiro, mas para o sustento das famílias* – Almir se refere às dificuldades que as pessoas encontram para a própria subsistência, e não somente isso, mas *recuperar a alimentação saudável que tinham antes da cidade chegar até a aldeia, alimentação saudável para uma melhor qualidade de vida, voltar a comer o cará, a batata doce...*

O projeto de criação de caipirão (galinha caipira) e da horta familiar estão entre os que as comunidades pretende implantar. A escassez de alimentos, a falta de terra para o plantio, para a caça e a coleta, são consequências diretas das políticas de distribuição de lotes realizada pelo Estado no final do século XIX e início do XX. Hoje, em meio aos não indígenas, as famílias têm o desafio de sobreviver prestando serviços a terceiros, de enfrentar e resistir ao preconceito e continuar reivindicando direitos.

Nesse sentido, os *Tembé* marcam territórios políticos, delimitando os espaços de vivência da cultura de acordo com critério próprios e exercendo protagonismo no estabelecimento das relações com os não indígenas, com as instituições que se relacionam, como no caso da escola, quando optam por não participar das atividades para se proteger mais uma vez do preconceito, chamando às pessoas para o Centro Cultural:

“... a gente dança, a gente canta, se eles quiserem ver, lá no nosso centro cultural, porque lá a gente se sente bem, se sente à vontade, e lá se eles mangarem, e eles talvez não vão fazer isso né, eles tão num ambiente nosso, é por isso que as vezes a gente acaba não fazendo isso, participando, porque a gente não se sente bem.” (Almir, registro em 27 de janeiro de 2015)

Para Almir, as pessoas do *Jeju* continuam desconhecendo os *Tembé* enquanto grupo etnicamente diferenciado, *eles fingem que não conhecem a nossa realidade, dizem que a gente não é indígena. O desconhecimento* está relacionado principalmente à pauta da luta pela terra. Como consequência, estão a tensão das relações e o acirramento do preconceito na medida em que os indígenas avançam nas reivindicações, conforme assinala Almir, *a fala não é somente a palavra da sua boca, mas é o gesto que você é tratado, com olhar diferente*, diz o líder.



O suposto *silêncio* diante de um ataque configura estratégia de resistência para evitar o conflito e permanecer lutando, como indica dona Judite: *a gente se mantinha calado pra não vir uma agressão*. O *silêncio* não pode nesse sentido ser considerado consentimento, concordância ou fraqueza, é sinônimo de resistência, para continuarem vivos e seguindo na luta, mesmo diante de uma agressão.

Nas escolas a situação não é diferente, as crianças se sentem discriminadas e inferiorizadas pelos colegas. Almir explica: *uma criança de cinco a seis anos de idade, quando ele chega na escola, os outros colegas sentam tudo separado, chamam ele de fedorento, os outros colegas e prossegue: se nós tivéssemos a nossa própria escola pra trabalhar a educação diferenciada seria diferente*.

Em 2010, quando ingressou no curso de graduação em Enfermagem na UFPA, Almir enfrentou muitas dificuldades, a principal, segundo ele, foi o longo período que ficou sem estudar. Mas, a maior dificuldade é a incompreensão dos professores com relação às exigências das atribuições de liderança na comunidade. A distância da família, as dificuldades financeiras e os compromissos assumidos na tarefa de liderança política na comunidade o obrigaram a trancar o curso, e, mais uma vez, adiar a formação. Depois de um semestre afastado, incentivado pela família, Almir concluiu com o sucesso, sendo o primeiro indígena formado em enfermagem na UFPA. Certamente trata-se de conquista importante do povo *Tembé Tenetehara* de Santa Maria do Pará.

Os relatos dos *Tembé* estudantes, das lideranças da comunidade, das mulheres *Tembé* que de longa data buscam formação escolar indicam a permanência do modelo colonizador, manifesto nas relações de colonialidade instituídas com os povos indígenas nos diferentes espaços de sociabilidade que reproduzem relações de poder desiguais e de inferiorização da diferença. Para Quijano (2002), as relações de poder instituídas na *colonialidade* formam o complexo estrutural que é sempre *específico* e *histórico*, marcando o que o autor identifica como *padrão histórico de poder*. Portanto, consiste na articulação entre: (1) *colonialidade de poder* baseada no conceito de raça que é chave no estabelecimento das relações sociais; (2) *capitalismo* como padrão universal de exploração social; (3) *Estado* como centro de controle da autoridade coletiva; e (4) *eurocentrismo* como forma de controle das subjetividades para homogeneização.



Para Quijano, a violência e a força que produzem a dominação nem sempre estão escancaradas, podem estar encobertas, implícitas nas estruturas organizacionais das instituições:

“[a] força e a violência são requisitos de toda dominação, mas na sociedade moderna não são exercidas de maneira explícita e direta, pelo menos não de modo contínuo, mas encobertas por estruturas institucionalizadas de autoridade coletiva ou pública e ‘legitimadas’ por ideologias constitutivas das relações intersubjetivas entre os vários setores de interesse e de identidade da população.” (2002: 06)

Quijano considera a categoria *raça* central no estabelecimento das relações de poder e conflito instituídas a partir da matriz europeia de classificação, pois,

“[s]ão a mais profunda e perdurável expressão da dominação colonial e foram impostas sobre toda a população do planeta no curso da expansão do colonialismo europeu. Desde então, no atual padrão mundial de poder, impregnam todas e cada uma das áreas de existência social e constituem a mais profunda e eficaz forma de dominação social, material e intersubjetiva, e são, por isso mesmo, a base intersubjetiva mais universal de dominação política dentro do atual padrão de poder.” (2002: 01, *sic*)

Os padrões de *colonialidade* atravessam as relações institucionais estabelecidas com os povos indígenas e suas organizações por meio da negação de direitos, que pode ser velada ou explícita. Para Quijano, o colonialismo produziu novas identidades históricas tendo as categorias *raça* e *trabalho* como centrais:

“[a] formação de relações sociais fundadas nessa idéia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: *índios*, *negros* e *mestiços*, e redefiniu outras. Assim, termos com *espanhol* e *português*, e mais tarde *europeu*, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, *raça* e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população.” (2005: 118, *sic*)

Mignolo (2005) mostra como a ação do Estado pode ser orquestrada para produzir apagamentos e silenciamentos forçados mediante a reprodução de práticas coloniais. O conceito de *apagamento* como produção colonial imposto aos povos indígenas não é realidade somente do passado, mas continua presente nas práticas de *colonialidade*



expressas muitas vezes na não escuta, na excessiva burocracia e ainda no não atendimento dos requerimentos das comunidades pelo Estado.

O caminho da descolonização passa pela tomada de consciência do papel de subalternidade relegado aos povos indígenas e minorias nas relações historicamente constituídas. A resistência deve ocorrer em todas as frentes, na academia, passa pelo questionamento dos padrões eurocêntricos de produção e difusão de conhecimentos pela *desobediência epistêmica*, isto porque “[a] opção descolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento.” (Mignolo 2008: 290)

O movimento de resistência e desobediência epistêmica pressupõe o questionamento das identidades produzidas nas relações de colonialismo e colonialidade, conforme discute Mignolo,

“[a]s identidades construídas pelos discursos europeus modernos eram raciais (isto é, a matriz racial colonial) e patriarcais. Fausto Reinaga (o aymara intelectual e ativista) afirmou claramente nos anos 60: “Danem-se, eu não sou um índio, sou um aymara. Mas você me fez um índio e como índio lutarei pela libertação”. A identidade em política, em suma, é a única maneira de pensar descolonialmente (o que significa pensar politicamente em termos e projetos de descolonização). Todas as outras formas de pensar (ou seja, que interferem com a organização do conhecimento e da compreensão) e de agir politicamente, ou seja, formas que não são descoloniais, significam permanecer na razão imperial; ou seja, dentro da política imperial de identidades.” (2008: 290 - 291)

Os *Tembé Tenetehara* de Santa Maria do Pará trazem em seus corpos as memórias da negação da identidade como produção das relações de colonialidade. Ao reprimir e condenar as pinturas corporais, marcas da etnicidade *Tembé Tenetehara*, os educadores e educadoras reproduzem as relações de colonialidade em que foram socializados, porque treinados para não reconhecerem a diferença étnica e cultural. No Brasil há mais de 300 povos indígenas, mais de 200 línguas indígenas diferentes faladas em todo território, mas a única língua oficial é de matriz europeia. O caminho certamente é a resistência e a problematização política das identidades para a construção de um estado plurinacional, que reconheça, respeite e valorize de fato a diversidade cultural e linguística. Nisso, os povos indígenas têm muito a ensinar, basta que as escutas sejam atentas.



Rematando os fios para concluir

A saga dos *Tembé Tenetehara* de Santa Maria do Pará mostra as possibilidades de enfrentamento das políticas *etnocidas* e *genocidas* do Estado brasileiro por meio das resistências e estratégias diversas, dentre as quais, o silenciamento temporário como meio de proteção dos preconceitos e das violências sofridas historicamente. As narrativas dos *Tembé* mais velhos informam sobre as histórias dos *tempos antigos*, do *tempo bom*, quando não era preciso fazer silêncio sobre o pertencimento étnico, quando o território era vasto e farto de alimentos, diferente da escassez de que fala hoje Dona Maria, a Capitoa do *Jeju*, que não encontra mais na pouca mata que restou, as sementes e cipós para fazer seus artesanatos e artefatos cerimoniais.

Dona Maria e Seu Miguel, assim como outros *Tembé Tenetehara* mais velhos, aprenderam as histórias ouvindo os parentes próximos, que, pela tradição da oralidade, informam os caminhos percorridos pelo território ancestral, os lugares de caça e de barro para a cerâmica, espaços hoje ocupados pelos não indígenas e reivindicados pelo povo. Contar as histórias, muitas vezes em segredo para os filhos e netos foi a estratégia para manter vivos os *fios da memória*, repassados de geração a geração e que informam pertencimento étnico.

A resistência *Tembé* mostra que o silenciamento temporário não significou o apagamento da identidade étnica pretendido e sistematicamente colocado em prática pelo Estado brasileiro por meio de política homogeneizadora que pretendia a tomada do território tradicional para ocupação e produção agrícola e pastoril, a negação da identidade étnica pela imposição de costumes, práticas religiosas e escolares que trariam a suposta civilização. Incluía também a miscigenação pelo incentivo aos casamentos interétnicos para formação da chamada *nação mestiça* que alavancaria definitivamente o progresso na região, como parte da política de integração e assimilação dos indígenas à sociedade nacional.

A ação dos religiosos nos internatos masculino e feminino, informada nos relatos dos mais velhos, nas imagens do período, circunscrita na arquitetura presente ainda hoje na Vila Santo Antonio do Prata, informam os objetivos pretendidos à época, a mudança gradativa de hábitos e o abandono dos costumes considerados *imorais* e *impróprios*. A *pedagogia repressora* estava na rígida rotina de controle e disciplina presentes em toda configuração



do núcleo, nos prédios escolares, na igreja, nos detalhes da disposição da mobília dos educandários, na fila indiana que dava acesso às salas de aula e na organização da banda de música, mas, sobretudo, na autoridade inquestionável dos freis que se colocavam como *modelos* de virtude, devoção e civilização. Estava também na padronização das roupas, sempre uniformes, parte da postura exigida de meninos e meninas, ao sentar, ao andar, ao tocar na banda, nos afazeres didaticamente separados por sexo para inculcar a pedagogia capuchinha como única referência de aprendizagem e conhecimento, como parte do processo de higienização e civilização pretendido.

Os rituais religiosos bem marcados, a rotina como parte do aprendizado, assim como nas prisões e conventos, ditava os lugares que deveriam ocupar na hierarquia de poder estabelecido, o que, certamente, não ocorreu sem enfrentamentos e resistências por parte dos *Tembé*. A *transgressão* da norma podia ser *não sentar com as pernas fechadas*, conforme exigência dos freis e freiras, como é possível analisar nas imagens das salas de aula dos internatos capuchinhos no Prata, ou ainda, podia ser a oferta de batatas envenenadas para vingar os males feitos, como o sequestro das crianças e desprezo dos mais velhos.

Os caminhos da escolarização *Tembé Tenetehara* após o contato com os freis capuchinhos seguiram produzindo *fios de apagamentos identitários* em diferentes gerações. Conforme é possível verificar nas narrativas de mulheres, hoje mães e avós, que compartilham suas experiências de vida e luta por escola e que trazem nas memórias dos corpos as marcas das violências sofridas no passado e no presente. Violências que são reproduzidas nas relações de poder instituídas com mulheres e homens *Tembé* que reivindicam o direito ao reconhecimento étnico, que se traduz também em *violência institucional* quando o Estado brasileiro nega direitos via políticas homogeneizadoras que desconsideram as diversidades.

O *apagamento secular* e o *silenciamento* produzido por anos de imposição e homogeneização cultural continuam presente nos discursos e práticas dos educadores e educadoras das escolas não indígenas, que seguem reproduzindo o quadro de negação da identidade *Tembé* nos currículos e nas práticas pedagógicas cotidianas. A violência também se perpetua nos discursos oficiais e no preconceito institucional que nega e rechaça a diferença e a autodeterminação *Tembé*, que são constantemente desafiados à provar sua indianidade de acordo com padrões aprendidos pelos regionais, quase sempre na escola,



que segue trabalhando o *índio genérico* dos livros didáticos apenas no dia 19 de abril e continua sendo incapaz de reconhecer a diferença e a diversidade. O preconceito e a discriminação também não são realidades do passado, são parte das vivências dos *Tembé*, quando têm negado o acesso a direitos fundamentais como educação escolar específica e atenção básica de saúde pela situação de não demarcação da terra tradicional.

A escuta sensível às diferenças étnicas ainda é um grande desafio à sociedade brasileira e às instituições públicas, que, ao contrário do preconizado na Carta Magna de 1988, se mostram cada vez mais hostis ao clamor dos povos indígenas por demarcação de territórios, por políticas específicas de educação e saúde, pela não criminalização das lideranças indígenas, entre outras demandas historicamente negligenciadas e negadas.

Na atualidade, ainda são muitas as tentativas de silenciamento das vozes indígenas. Estão presentes, por exemplo, no preconceito institucional que nega direitos, que aflora a cada nova demanda por escola indígena, por posto de saúde, por políticas de permanência no ensino superior, entre outras demandas coletivas. Parece que tais requerimentos são incômodos aos agentes públicos por serem feitos por quem, na sua compreensão, não deveria estar na escola, nem nas universidades, porque afinal de contas, o que mais se ouve no burburinho do senso comum é que índio tem muitas regalias e é sustentado pelo governo e, portanto, já tem muito e deve permanecer na aldeia.

Não obstante, a negação de direitos básicos, fundamentais, como a terra, à saúde e à educação prossegue e se intensifica, adquire novos formatos, a exemplo das propostas de congelamento de investimentos públicos (PEC 241 e 55), da suspensão das demarcações de terras indígenas que tem o objetivo de resguardar os interesses de madeireiros, mineradoras, dos latifúndios e de grandes empresas que por sucessivas gerações, promovem esbulhos de terras indígenas. Além disso, há os constantes ataques do próprio Estado brasileiro que invade as reservas indígenas com empreendimentos econômicos que produzem impactos incalculáveis e irreversíveis, desrespeitando tratados e convenções internacionais ratificados para a promoção de direitos indígenas.

O contexto político atual é preocupante, sobretudo pelos retrocessos e ameaças aos direitos constitucionais conquistados pelos povos indígenas, como a demarcação das terras tradicionalmente ocupadas, o acesso às políticas públicas específicas, como é o caso dos *Tembé Tenetehara* de Santa Maria do Pará, que seguem lutando e resistindo, como sempre



o fizeram. No quadro de negação de direitos diferenciados, próprio das relações de colonialidade, as resistências indígenas são referidas como *badernas*, tendo questionada sua legitimidade. No período do núcleo colonial, as resistências *Tembé* eram classificadas como *revoltas* de pessoas *embriagadas*. Hoje como no passado, a estratégia de desqualificar as lutas e demandas prossegue... muitas vezes na tentativa de deslegitimar as pessoas e o próprio grupo nos requerimentos e reivindicações junto às instituições públicas.

A acusação de *embriaguez* do passado hoje é chamada de *tumulto*, de *desordem*. As manifestações e reivindicações realizadas pelos movimentos indígenas continuam sendo desqualificadas. Certo dia, ouvi de uma pessoa que trabalha numa determinada secretaria de educação que os indígenas estavam *tumultuando* em uma determinada escola. A pessoa estava se referindo ao movimento dos professores e lideranças indígenas por qualidade na educação escolar indígena na região Sudeste do Pará. As categorias *embriaguez* e *tumulto* mostram o desprezo pelas reivindicações indígenas, mas, sobretudo, a desconsideração dos sujeitos que protestam requerendo direitos, tentando inferioriza-los.

As resistências prosseguem e por meio de *pedagogia própria*, os *Tembé* garantem a continuidade das memórias e narrativas trazidas à lembrança pelos mais velhos, em diversos momentos do cotidiano, contam suas histórias para não esquecer quem são e de onde vieram. A memória acionada na luta, organizada pela AITESAMPA, representa a possibilidade de fortalecimento político em torno da reivindicação de direitos étnicos, da organização política e social do grupo. Atentos às demandas locais e ao mesmo tempo conectados com o movimento indígena no Pará e no contexto nacional, as lideranças da comunidade participam, reivindicam, intervêm em prol da causa que também é dos parentes de outras etnias. Ao buscar o auxílio dos parentes e das instituições parceiras, as comunidades do *Jeju* e *Areal* exercem o protagonismo que também é sensível às demandas e discussões de outros grupos étnicos.

A criação da associação possibilitou novas estratégias de resistência, como a elaboração de documentos que passou a ser também forte expressão da pauta de reivindicação das aldeias *Jeju* e *Areal*. Desta feita, foram retomando e registrando os fios da memória, construindo a própria história, por meio da realização dos rituais, das brincadeiras, das festas, das reuniões de avaliação e planejamento, da participação nos eventos em que se



apresentam como os *Tembé de Santa Maria do Pará*, se diferenciando e marcando posição com relação às demais aldeias *Tembé* no Estado.

As reflexões produzidas a partir das narrativas também são denúncias sobre o descaso que enfrentaram e enfrentam com relação a não demarcação da terra, ao não acesso às políticas públicas e específicas, a continuidade das violências e da invisibilização produzidas pelo Estado. Passados quase um século do período de convívio com os freis capuchinhos, de serem submetidos à reclusão nos internatos e à *Pedagogia Cordial*¹⁴⁰ que objetivava o *etnocídio*, de terem seu território entregue aos não indígenas, os *Tembé* resistem e prosseguem na luta. Apropriando-se da legislação indigenista, a luta agora é travada com a caneta, para o conhecimento e pelo reconhecimento de direitos, pois, continuam tendo negada a possibilidade de valorização étnica e cultural pelo Estado brasileiro, principalmente pelas instituições escolares, que prosseguem como instrumento de apagamento identitário.

Mesmo diante das negativas das instituições, os *Tembé* seguem resistindo como sempre fizeram, por meio da organização política, do acesso ao ensino superior para se apropriarem das ferramentas que a sociedade não indígena produz e, em alguma medida, reconhece. Por esta razão, a busca por cursos que estão relacionados às áreas estratégicas na defesa de direitos étnicos, principalmente ao acesso e promoção de políticas de saúde e educação vem sendo ampliada significativamente.

As parcerias com instituições e profissionais que militam em direitos indígenas têm sido pauta importante na agenda *Tembé* de luta. Conforme discuti no primeiro capítulo, o diálogo com os antropólogos e parentes indígenas é parte das estratégias. Quando os antropólogos são parentes indígenas, as expectativas são ampliadas, porque, comparados a advogados, como indica a cacique do povo *Akrãtikatêjê*, Kátia Waldenilson, que é a única mulher cacique na Reserva Indígena Mãe Maria.

Nesse sentido, os indígenas antropólogos são importantes aliados porque têm a possibilidade de apropriação dos conhecimentos não indígenas, em diálogo com os conhecimentos específicos que detém, desempenhando papel importante na defesa dos direitos indígenas. Por isso, o compromisso é *diferenciado*, mesmo que não seja atuando



com sua etnia, porque como *parente*, deve estar empenhado na causa que é coletiva. Para Kátia, o indígena não pode ser como o antropólogo não indígena que tem *hora marcada* para atender as lideranças, deve trabalhar com outras etnias, *em qualquer hora ou lugar*. A disponibilidade e o compromisso¹⁴¹ são pressupostos para os indígenas antropólogos, que devem se empenhar no atendimento das demandas, como profissionais atuantes e atentos.

O trabalho foi elaborado com este propósito, por isso feito *com* os parentes *Tembé* de Santa Maria, valorizando a oralidade e as narrativas como fontes que se sobrepõe aos documentos *ditos* oficiais. Considero que tais peças foram elaboradas para produzir homogeneização, portanto, não contemplam as trajetórias de vida, as vozes que se procurou silenciar e sufocar pelo discurso oficial.

Por meio da escuta atenta das narrativas, dos diálogos estabelecidos, foi possível registrar parte da *teia de significados* de que fala Geertz (2008). Os discursos *Tembé Tenetehara* informam a permanências e continuidade de práticas de *colonialidade* empregadas pelos religiosos no século XIX. A educação para a civilização que tentou produzir etnocídio não se limitou à atuação dos capuchinhos, prosseguiu nas instituições públicas posteriores, se estendeu às escolas municipais e estaduais que tentam produzir invisibilização ao desconhecer propositalmente a presença indígena no *Jeju e Areal*.

Constata-se, por exemplo, a permanência da ideia de *higienização*, que considera as marcas étnicas como *sujeira*, inferiorizando-os enquanto povo etnicamente diferenciado. Considerados *sujos, selvagens e impuros* pelos religiosos no passado, continuam sendo discriminados, pois, a pintura corporal que é parte da identidade *Tenetehara* é novamente comparada à *imundice* pelos professores que mandam as crianças para suas casas lavarem os corpos para ficarem *limpas*, apresentáveis de acordo com critérios que tratam diferença cultural como inferioridade.

A prática cotidiana civilizatória realizada nos internatos capuchinhos produziu apagamentos pela punição, pelas ações de controle e disciplinamento, pelas estratégias que

¹⁴¹ A cobrança da cacique Kátia sobre a disponibilidade de horário e empenho no atendimento das demandas das comunidades justifica-se pela longa espera a que seu povo foi submetido desde que foi expulso da área de ocupação tradicional, em Tucuruí e removidos para RIMM para a liberação da área para a construção da Hidrelétrica. Passados mais de 30 anos, os *Akrãtikatêjê* ainda não tiveram respostas concretas das Centrais Elétricas do Norte do Brasil S/A (ELETRONORTE) sobre os valores e repasses referentes às violências impetradas pelo Estado brasileiro.



tenham como objetivo produzir sujeitos homogeneizados pela naturalização das relações de poder entre aqueles considerados superiores, os religiosos, e os considerados inferiores pela diferença cultural e linguística, os indígenas, porque considerados *selvagens*.

A colonialidade de poder e do saber tinha sua expressão pelas mãos dos religiosos, por meio do internato como *instituição total* de controle para a produção de corpos dóceis e civilizados. A diferenciação de gênero fortemente marcada nas ações dos freis capuchinhos não são práticas do passado, são parte da rotina das escolas do hoje, que continua impondo padrões organizacionais baseados na separação entre meninos e meninas conforme modelos ocidentais eurocêntricos.

A rotina das escolas, conforme discuto no quarto capítulo, produz padrões de comportamento considerados aceitáveis ou não, que podem ser identificados na disposição das cadeiras, nos horários hermeticamente definidos para entradas, intervalos, saídas. O sinal sonoro, assim como no internato, indica a ação a ser realizada. Como no período do Lazarópolis do Prata em que o megafone convocava a todos e todas para a ingestão de medicamentos. O sino ou a campainha dão o ritmo dos movimentos, para meninos e meninas, de acordo com os critérios disciplinares estabelecidos e que devem ser seguidos à risca.

O Estado, na medida em que não reconhece direitos requeridos pelas comunidades, reproduz violências: negando educação escolar específica, saúde de qualidade e adequada às especificidades do grupo, protelando, pela excessiva burocracia o reconhecimento e demarcação da terra. Mas, os *Tembé* não esmorecem, nem desanimam, como nas muitas narrativas contadas pelos mais velhos, de animais e seres sobrenaturais que protagonizam as histórias, buscando seus familiares, percorrendo o território, ou ainda entoando o canto do *pajé* para reviver o que havia desfalecido, firmando parcerias, entoam o canto da *Guariba*, da luta em busca de seus direitos, engrossando as raízes e fortalecendo o ânimo para as pelejas, dentre elas a busca por escola específica porque, como afirma Seu Miguel, ***na educação continua do mesmo jeito!***



Referência

Fontes Documentais

AITESAMPA. Censo das Aldeias *Jeju* e *Areal*. 2014.

Diálogos realizados com os *Tembé Tenetehara* entre 2013 e 2016.

Histórias e Mitos *Tembé* coletados entre 2009 e 2016.

Tembé. 2011. *Relatório Apresentado à Fundação Brasil de Direitos Humanos*. Santa Maria Do Pará. (Inédito)

Fontes Publicadas

Brasil. 1853. *Relatórios do Império*. Disponível em: <brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1725/> Acesso em 20 abr. 2015.

_____. 1879. *22º Relatório da Secretaria de Estado dos Negocios da Agricultura, Commercio e Obras*. Disponível em: brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1966/contents.html. Acesso em 22 abr. 2015.

_____. 1884. *27º Relatório da Secretaria de Estado dos Negocios da Agricultura, Commercio e Obras*. Disponível em: <brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1966/contents.html> Acesso em 22 abr. 2015.

_____. 1885. *Agricultura/Catechese*. Disponível em: <brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1971/contents.html> Acesso em 22 abr. 2015.

Muniz, Palma. 1913a. *Monographia sobre o Instituto de S. Antonio do Prata*. Belém.

Muniz, Palma. 1913b. *O Instituto de Santo Antonio do Prata (Município de Igarapé-Assú)*. Belém: Typ. da Livraria Escolar.

Pará. *Relatório de Governo da Inspectoria de Terras e Colonização*. 1899. Arquivo Público do Pará. Belém.

Souza Araújo, Heráclides César de. 1924. *Lazarópolis Do Prata: A Primeira Colônia Agrícola De Leprosos Fundada No Brasil*. Belém: Depto. Nacional de Saúde Pública/Empresa Graphica Amazônia.

Bibliografia Citada

Albert, Bruce; Ramos, Alcida Rita. 2002. *Pacificando o Branco. Cosmologias do contato no Norte-Amazônico*. São Paulo: UNESP.

Almeida, Maria Regina Celestino de. 2010. *Os índios na História do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV.

_____. 2013. Os índios na história do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo. *Revista História Hoje* 1(2) 21-40. Disponível em: <www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=37424> Acesso em 20 mar. 2015.

Alonso, Sara. 1996. *Os Tembé de Guamá: processo de construção da cultura e identidade Tembé*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro/Museu Nacional, Rio de Janeiro.

_____. 1999. A disputa pelo sangue: reflexões sobre a constituição da identidade e "unidade Tembé". *Novos Cadernos NAEA* 2(2) 33-56. Disponível em: www.periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/article/view/108/162. Acesso em: 13 out. 2016.

_____. 2000. A relação pesquisador-pesquisado "obrigação" de "ajuda". *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Série Antropol.* 16(1). Disponível em: sib.iesam-pa.edu.br/downloads/sumario/2012/V.9,N.11/bol_mus_para_emilio_goeldi_antrop_2000_n_1.pdf. Acesso em 10 abr. 2016.

Amoroso, Marta Rosa. 1998. *Catequese e Evasão. Etnografia do Aldeamento Indígena São Pedro de Alcântara, Paraná (1855-1895)*. Tese de Doutorado. Programa de Antropologia Social. Universidade de São Paulo. São Paulo.

_____. 2001. Mudança de hábito: catequese e educação para os índios nos aldeamentos capuchinhos, in Silva, Aracy Lopes da; Ferreira, Mariana Kawall Leal (Orgs.). *Antropologia, História e Educação*. pp. 133-156. São Paulo: Global.

_____. 2010. Natureza e sociedade nos aldeamentos indígenas do império: diálogos da ordem menor dos frades capuchinhos com a história natural. *Revista de História* Edição Especial 271-301. Disponível em: <www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/19148> Acesso em 22 out. 2014.

_____. 2014. *Terra de índio: imagens de aldeamentos do império*. São Paulo: Terceiro Nome.

Araújo, Ana Valéria (Org.). 2006. *Povos Indígenas e a Lei dos Brancos: o direito à diferença*. Brasília: MEC/SECAD. LACED/Museu Nacional.

Arnaud, Expedito. 1982. O direito indígena e a ocupação territorial: o caso dos índios Tembé do Alto Guamá (Pará). *Rev. do Museu Paulista* (28) 221-33.

_____. 1984/85. O direito indígena e a ocupação territorial: o caso dos Tembé do Alto Rio Guamá (Pará). *Revista de Antropologia* 27(28) 27-342.

Arruti, José Maurício. 2005. Mobilizações étnicas na América Latina. *Tempo e Presença*, 27(342) 7-13. Disponível em: https://www.academia.edu/5285140/Mobiliza%C3%A7%C3%B5es_%C3%A9tnicas_na_Am%C3%A9rica_Latina_2005_. Acesso em 15 set. 2016.

_____. 2006. Etnogêneses Indígenas, in Ricardo, Beto; Ricardo, Fany. (orgs.). *Povos Indígenas no Brasil: 2001 – 2005*. São Paulo: ISA.

Barata, Camille Gouveia Castelo Branco; Beltrão, Jane Felipe. 2014. Corporeidade e gênero em revistas brasileiras de Ciências Humanas (2008-13): Limites e contribuições ao debate sobre Povos Indígenas a partir do caso Tembé-Tenetehara. *Espaço Ameríndio* 8(2) 11-48. Disponível em: seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/46757. Acesso em 16 set. 2016.

Barros, Clara Emília Monteiro de. 1995. *Aldeamento de São Fidélis: o sentido do espaço na iconografia*. Rio de Janeiro: IPHAN.

Barth, Frederik. 2000. *O Guru, o Iniciador e outras variações Antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra-Capa.

Bartolomé, Miguel Alberto. 2006. As etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político. *Mana* 12(1) 39-68. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/S0104-93132006000100002>> Acesso em 23 abr. 2016.

Beltrão, Jane Felipe. 2012a. Histórias em suspenso, os Tembé de Santa Maria. Estratégias de enfrentamento do etnocídio cordial. *Revista História Hoje* (1) 195-212.

_____. 2012b. *Indígenas e quilombolas mulheres em situação de violência: diversidade sociocultural, Direitos Humanos e Políticas Públicas na Amazônia – Chamada MCTI/CNPq/SPM-PR/MDA Nº. 32/2012, processo Nº. 405039/2012-3*. (Inédito)

_____. 2012c. Reduzidos sim, vencidos nunca: identidades, histórias, memórias e patrimônio entre os Tembé Tenetehara in Coelho, Wilma de Nazaré Baía & Coelho, Mauro Cezar (Orgs.). *Trajetórias da Diversidade na Educação: formação, patrimônio e identidade*. pp. 51-84. São Paulo-SP: Livraria da Física.

_____. 2013a. *Antropologias em Histórias Tembé/Tenetehara “em suspenso”. Pertencas ocultas e “etnogêneses” identitárias como faces de etnocídio “cordial” no rio Guamá (PA)*. Edital: Universal 14/2013 - Faixa C - até R\$ 120.000,00. Processo: Nº. 472303/2013-9. 2013. (Inédito)

_____. 2013b. Desafios à Antropologia: diálogos interculturais entre os “outros” de ontem, os protagonistas de hoje e os antropólogos “situados” in Sarti, Cynthia; Duarte, Luiz Fernando Dias. (Orgs.). *Antropologia e ética: desafios para a regulamentação*. pp. 86-85.

Distrito Federal, ABA.isponível em: <www.portal.abant.org.br/index.php/bibliotecas/livros> Acesso em 05 mai. 2016.

_____. 2013c. Pertencas, territórios e fronteiras entre os povos indígenas dos rios Tapajós e Arapiuns versus o Estado brasileiro. *Antares: Letras e Humanidades* 5(10) 5-27. Disponível em: <www.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/download/2544/1489> Acesso em 10 out 2016.

_____. 2014. *Pertencas ocultas e "etnogêneses" identitárias como faces de etnocídio "cordial". Antropologias & Histórias "em suspenso" entre os Tembê/Tenetehara no Rio Guamá.* (Proposta associada à bolsa de produtividade em pesquisa (nível 1C) do CNPq). Processo: Nº. 303027/2013-4/CNPq. (Inédito)

_____. 2015b. Quilombolas, Indígenas & Violências: segredos, silêncios e conversas sobre crimes. *Revista InSURgência*. Brasília, 1(2) 64-81. Disponível em: periodicos.unb.br/index.php/insurgencia/article/view/17588/14370 . Acesso em: 14 set. 2016.

Beltrão, Jane Felipe; Fernandes, Rosani de Fatima. 2014. Educação Escolar Indígena: entre modelos históricos & diferenciados in Muller, Tânia Mara Pedroso; Coelho, Wilma de Nazaré Baía. (orgs.). *Relações étnico-raciais e diversidade*. Niterói: editora da UFF/Alternativa. pp. 179-200.

Beltrão, Jane Felipe; Lopes, Rhuan Carlos Santos. 2014. Diásporas, homogeneidades e pertencas entre os Tembê Tenetehara de Santa Maria. *Aceno* 1(1) 123-143.

Benites, Tônico. 2014. *Rojeroky hina ha roike jevy tekohape (Rezando e lutando): o movimento histórico dos Aty Guasu dos Ava Kaiowa e dos Ava Guarani pela recuperação de seus tekoha*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Museu Nacional. Rio de Janeiro. Disponível em: <www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/documentos-e-publicacoes/artigos/docs/artigos/docs_artigos/rojeroky-hina-ha-roike-jevy-tekohape-rezando-e-lutando>. Acesso em 02 mai. 2016.

Bosi, Ecléa. 1994. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3ª Ed. São Paulo: Cia das Letras.

_____. 2003. *O tempo vivo da memória*. São Paulo: Ateliê editorial.

Boudin, Max H. 1966. *Dicionário de Tupi Moderno: Dialeto tembê-tênêthar do alto rio Gurupi*. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente.

Cardoso de Oliveira, Roberto. 1976. *Identidade, Etnia e Estrutura Social*. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais.

_____. 1998. *O Trabalho do Antropólogo*. São Paulo: Editora da Unesp.

Carneiro da Cunha, Manuela. (Org.). 1992a. *Legislação indigenista do século XIX: uma compilação*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Comissão Pró-Índio,

_____. (Org.). 2002. *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras.

_____. 1987. *Os direitos do índio: ensaios e documentos*. São Paulo: Editora Brasiliense.

_____. 2002. Apresentação in Albert, Bruce; Ramos, Alcida. *Pacificando o branco: cosmologias do contato no norte amazônico*. São Paulo: UNESP.

Carvalho, José Jorge de. 2001. O olhar etnográfico e a voz subalterna. *Horizontes Antropológicos* 7(15). Disponível em:
<www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832001000100005&lng=pt&nrm=iso> Acesso em 12 dez. 2014.

González Casanova, Pablo. 2007. Colonialismo interno (uma redefinição) in Boron, Atilio A.; Amadeo, Javier; Gonzalez, Sabrina. *A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas*. Disponível em:
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/marxispt/cap.19.doc>. Acesso em 15 dez. 2016.

Castro Faria, Luis de. 2006. Antropologia: duas ciências, in Almeida, Alfredo Wagner Berno de; Domingues, Heloisa Maria Bertol. (Orgs.). *Luiz de Castro Farias – Antropologia: duas ciências, notas para uma História da Antropologia no Brasil*. Rio de Janeiro: CNPq/Mast.

Chaves, Ernani. 2010. Exercícios ascéticos e práticas pedagógicas: por uma genealogia do poder disciplinar. *Educação Tempo Digital* 12(1) 191-201. Disponível em:
<www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/2291/pdf_40> Acesso em 02 ago. 2014.

Clifford, James. 1998. *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

Colaço, Thais Luzia; Damázio, Eloise da Silveira Petter. 2010. Um diálogo entre o Pensamento Descolonial e a Antropologia Jurídica: elementos para o resgate dos saberes jurídicos subalternizados. *Seqüência*, (61) 85-109. Disponível em:
<www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/um_dialogo_entre_o_pensamento_descolonia_l.pdf> Acesso em 02 nov. 2014.

Collevatti, Jayne Hunger. 2009. A invenção (franciscana) da cultura munduruku: sobre a produção escrita dos missionários da Província de Santo Antônio. *Revista de Antropologia*, 52(2) 633-676.

Corrêa, Mariza. 2003. *As reuniões brasileiras de antropologia cinquenta anos (1953-2003)*. Brasília: ABA.

_____. 2013. *Traficantes do simbólico & outros ensaios sobre história da antropologia*. Campinas: Ed. da UNICAMP.

Cruz, Priscila Aparecida Silva; Freitas, Silvane Aparecida de. 2011. Disciplina, controle social e educação escolar: um breve estudo à luz do pensamento de Michel Foucault. *Revista LEVS* (7) 36-49. Disponível em: <www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/levs/article/viewFile/1674/1422> Acesso em 03 out. 2014.

D'Abbeville, Claude. S/D [1615]. *História da Missão dos Padres Capuchinhos na Ilha do Maranhão e terras circunvizinhas*. Trad. Sérgio Milliet. São Paulo: Biblioteca Histórica Brasileira.

D'Angelis, Vilmar. 1984. *Toldo Chimbangue: história e luta Kaingang em Santa Catarina*. Xanxerê (SC): CIMI. Regional Sul. Disponível em: <www.portalkaingang.org/Downloads/Chimbangue_historia.pdf> Acesso em 20 abr. 2015.

Daltro, Leolinda. 1920. *Da Catechese Dos Índios No Brasil – 1896-1911*. Rio de Janeiro: Typ. Da Escola Orsina Da Fonseca.

DaMatta, Roberto da. 1987. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Editora Rocco. Disponível em: www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/NOR/NO_R0237/NOR0237_02.PDF. Acesso em 21 out. 2016.

Duarte, Andre de Macedo. 2008. De Michel Foucault a Giorgio Agamben: a trajetória do conceito de biopolítica. Porto Alegre: Editora da PUCRS. Disponível em: <http://works.bepress.com/andre_duarte/17/>. Acesso em 21 ago. 2016

Eremites de Oliveira, Jorge. 2012. A História indígena no Brasil e em Mato Grosso do Sul *Espaço Ameríndio* 6(2) 178-218. Disponível em: <seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/viewFile/31745/23717>. Acesso em 30 abr. 2016.

Fanon, Frantz. 1968. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. Disponível em: http://kilombagem.org/wordpress/wp-content/uploads/2015/07/Os_condenados_da_Terra-Frantz-Fanon.pdf. Acesso em 15 dez. 2016.

_____. 2008. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA.

Fernandes, Edimar Antonio. 2013. *Luta por direitos: estudo sobre a Associação Indígena Tembé de Santa Maria do Pará (AITESAMPA)*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Direito. Universidade Federal do Pará. Belém. (Inédito)

Fernandes, Edimar. Antonio; Silva, Almir Vital da; Beltrão, Jane Felipe. 2011. Associação Indígena Tembé de Santa Maria do Pará (AITESAMPA) em luta por direitos étnicos. *Amazônica: Revista de Antropologia* (2) 392-406. Disponível em: <www.periodicos.ufpa.br/index.php/amazonica/article/view/774/1060> Acesso em 20 mar. 2015.

Fernandes, Florestan. 1975. O conhecimento etnológico da realidade in *A investigação Etnológica no Brasil e outros ensaios*. pp. 116-190. Petrópolis: Vozes.

Fernandes, Rosani de Fátima. (Org.). 2000a. *Comidas Kaingáng*. Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre; Disponível em: <www.caciquevanhkre.rct.sc.br>. Acesso em 10 mai. 2016.

_____. (Org.). 2000b. *Povo Kaingáng*. Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre, Disponível em: www.caciquevanhkre.rct.sc.br. Acesso em 10 mai. 2016.

_____. 2007. Pós-Graduação em Direitos Humanos: relato de uma experiência. *Revista Tellus* 7(13) 149-154. Disponível em: <ftp://neppi.ucdb.br/pub/tellus/tellus13/8_Rosani.pdf> Acesso em 20 abr. 2015.

_____. 2010. *Educação Escolar Kyikatêjê: novos caminhos para aprender e ensinar*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Direito. Universidade Federal do Pará. Belém. Disponível em: <www.programabolsa.org.br/pbolsa/pbolsaTeseFicha/arquivos/tese_rosani_de_fatima_fernandes.pdf>. Acesso em 08 mai. 2016.

_____. 2014. Educação escolar indígena na perspectiva do Etnodesenvolvimento: um caminho (im)possível in Lacerda, Paula (Org.). *Mobilização Social na Amazônia: a luta por justiça e por educação*. pp. 282-299. Rio de Janeiro: E-papers. FAPERJ/LACED.

_____. 2015a. Povos Indígenas e Antropologia: novos paradigmas e demandas políticas. *Espaço Ameríndio* 9(1) 322-354. Disponível em: <www.seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/53317/34379> Acesso em 05 mai. 2015.

_____. 2015b. Tembê Tenetehara de Santa Maria do Pará: formas de silenciamento étnico, resistências e luta por direitos. *Revista de Estudos Amazônicos*. 8(1) 1-19. Disponível em: <www.ufpa.br/pphist/estudosamazonicos/index.php?option=com_content&view=article&id=140:2015-11-25-16-47-42&catid=6:noticias-pphist&Itemid=1> Acesso em 21 mai. 2016.

_____. 2016. Sobre povos indígenas e diversidade na escola: superando estereótipos in Beltrão, Jane Felipe; Lacerda, Paula Mendes. (orgs.). *Amazônias em tempos contemporâneos: entre diversidades e adversidades*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial. (no prelo)

Ferrari, Anderson; Dinali, Wescley. 2012. Herança moderna disciplinar e controle dos corpos: quando a escola se parece com uma 'gaiola'. *Educação em Revista* 28(2) 393-422. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/edur/v28n2/a18v28n2.pdf> Acesso em 01 out. 2014.

Foucault, Michel. 1979. *Microfísica do Poder*. 25. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal.

_____. 1993. *Genealogia del racismo*. Buenos Aires: Editorial Allamira; Montevideo: Nordan-Comunidad.

_____. 2009. *Vigiar e punir*. 36 ed. Petrópolis (RJ): Vozes.

Freitas, Edinaldo Bezerra de. 2004. Fala de índio, História do Brasil: o desafio da Etno-História indígena. *Revista História Oral* (07) 181-197. Disponível em: <revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=view&path%5B%5D=110> Acesso em 28 mar. 2016.

Garcia, Telma Eliane. 2015. *Prazer e padecer: a alcoolização entre os Tembé Tenetehara de Santa Maria do Pará*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Universidade Federal do Pará. Belém.

Gasbarro, Nicola. 2006. Missões: a civilização cristã em ação in Montero, Paula. (Org.). *Deus na aldeia: missionários, índios e mediação cultura*, pp. 67-110. São Paulo: Globo.

Geertz, Clifford. 2001. *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

_____. 2007. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis (RJ): Vozes.

_____. 2008. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LCT.

Gnecco, Cristobal; Rocabado, Patricia Ayala. (orgs.). 2010. *Pueblos indígenas y arqueología en América Latina*. Bogotá: Fundación de Investigaciones Arqueológicas Nacionales, Banco de la República, Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, CSSO, Ediciones Uniandes.

Goffman, Erving. 2008. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva.

Gomes, Mércio Pereira. 2002. *O índio na história: o povo Tenetehara em busca da liberdade*. Petrópolis: Vozes.

Guimarães, Antonio Sérgio Alfredo. 1995. *Novos Estudos CEBRAP* (43) 26-44. Disponível em: novosestudos.org.br/v1/files/uploads/contents/77/20080626_racismo_e_anti_racismo.pdf. Acesso em 28 ago. 2016.

Gutierrez Callisaya, Yamila; Fernández Osco, Marcelo. 2011. *Niñas (des)educadas: Entre la escuela rural y los saberes del ayllu*. La Paz: Fundación PIEB.

Haber, Alejandro F. 2010. Arqueología indígena y poder campesino. In: Gnecco, Cristobal; Rocabado, Patricia Ayala. (orgs.). *Pueblos indígenas y arqueología en América Latina*. pp. 51-62. Bogotá: Fundación de Investigaciones Arqueológicas Nacionales, Banco de la República, Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, CSSO, Ediciones Uniandes. Disponível em: <<https://arqueologiageneralunca.files.wordpress.com/2014/05/gnecco-y-ayala-pueblos-indigenas-y-arqueologc3ada.pdf>> Acesso em 12 jun. 2016.

Halbwachs, Maurice. 1990. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais.

Hall, Stuart. 2003. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG.

Henrique, Márcio Couto. Sem Vieira, nem Pombal: memória jesuítica e as missões religiosas na Amazônia do século XIX. *Asas da Palavra* (10) 209-233.

Henrique, Márcio Couto; Morais, Laura Trindade de. 2014. Estradas líquidas, comércio sólido: índios e regatões na Amazônia (século XIX). *Revista de História* (171) 49-82. Disponível em: www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/89007/91909. Acesso em: 14 out. 2016.

Hernaiz, Ignácio. (Org.). 2009. *Educação na Diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilingue*. Brasília: MEC/SECAD.

Hofbauer, Andreas. 2003. O conceito de “raça” e o ideário do “branqueamento” no século XIX- bases ideológicas do racismo brasileiro. *Teoria e Pesquisa* 42(43) 63-110. Disponível em: www.teoriaepesquisa.ufscar.br/index.php/tp/article/view/57/47 Acesso em 11 jul. 2014.

Hurley, Jorge. 1931. Vocabulário Tupi-Português falado pelos Tembés dos rios Gurupi e Guamá no Pará. *Revista do Museu Paulista* (17) 323-51.

IPES, 1981. *O massacre de Alto Alegre*. São Luiz. MEC.

Jann, Adelhelm. 1915. *Candidus Sierro da Ordem dos Capuchinhos: um missionário indiano*. Hans Von Matt & Cie.

Jovchelovitch, Sandra; Bauer, Martin W. 2002. Entrevista narrativa in Bauer, Martin W.; Gaskell, George (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. pp. 90-113. Petrópolis: Vozes.

Kalckmann, Suzana et al. 2007. Racismo institucional: um desafio para a equidade no SUS?. *Saúde e Sociedade*. 16(2) 146-155. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902007000200014&lng=en&nrm=iso. Acesso em 28 ago. 2016.

Karash, Mary. 1992. Catequese e cativo: Política indigenista em Goiás, 1780-1889 in Carneiro da Cunha, Manuela. (Org.). *História dos Índios no Brasil*. pp. 397-412. São Paulo: Cia. das Letras.

Langdon, Ester Jean. 1999. A fixação da narrativa: do mito para a poética de literatura oral. *Horizontes Antropológicos* 5(12) 13-36. Disponível em: www.ufrgs.br/ppgas/ha/pdf/n12/HA-v5n12a02.pdf Acesso em 01 abr. 2015.

Laraia, Roque de Barros. 2006. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Le Goff, Jacques. 2013 [1924]. *História e memória*. 7. Ed. Campinas: Editora da Unicamp.

Leandro, Leonardo Milanez de Lima; Silva, Fábio Carlos da. 2012. A estrada de ferro de Bragança e a colonização da zona bragantina no estado do Pará. *Novos Cadernos NAEA* 15(2) 143-174. Disponível em: www.periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/article/view/578/1531. Acesso em 01 set. 2016.

Leite, Miriam Moreira. 2001. *Retratos de família: leitura da Fotografia Histórica*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Lopes, Raimundo. 1934. Os Tupis do Gurupy: ensaio comparativo. Congresso Internacional de Americanistas. *Actas y trabajos científicos* (1) 39-71.

Lopes, Rhuan Carlos dos Santos. 2015. Os Tembé/Tenetehara de Santa Maria do Pará: entre representações e diálogos antropológicos. *Iluminuras*, Porto Alegre, 16(38) 219-254. Disponível em: seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/viewFile/57438/34494 Acesso em 01 de mai. de 2016.

Lopez, Laura Cecilia. O conceito de racismo institucional: aplicações no campo da saúde. *Interface* 16(4) 121-134. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832012000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em 15 out. 2016.

Luciano, Gersem dos Santos. 2006. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje*. v.1, MEC/SECAD/LACED/Museu Nacional, Brasília. Disponível em: www.laced.mn.ufrj.br/trilhas/ Acesso em 12 out. 2015.

_____. 2008. *Antropologia indígena: o caminho da descolonização e da autonomia indígena*. 26ª Reunião Brasileira de Antropologia. Porto Seguro. Disponível em: www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/mesas_redondas/trabalhos/MR%2018/gersem%20baniwa.pdf Acesso em 20 jan. 2015.

_____. 2011. *Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro*. Tese de Doutorado. Instituto de Ciências Sociais. Universidade Nacional de Brasília. Brasília.

Luciano, Gersem dos Santos; Oliveira, Jô Cardoso; Barroso-Hoffmann, Maria. (Orgs.). 2010. *Olhares Indígenas Contemporâneos*. 1. ed. Brasília: CINEP.

Machado, Almires Martins. 2015. *Exá raú mboguatá guassú mohekauka yvy marãe"y De Sonhos ao Oguatá Guassú em Busca da(s) Terra(s) Isenta(s) de Mal*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal do Pará. Belém. (inédito)

Magalhães, Couto de. 1935. *O Selvagem*. 3. Ed. São Paulo: Bibliotheca Pedagogica Brasileira. Companhia Editorial Nacional.

Malheiros, Márcia. 2008. *Homens da fronteira: índios e Capuchinhos na ocupação dos Sertões do Leste, do Paraíba ou Goytacazes – séculos XVIII e XIX*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense. Niterói.

Mastop-Lima, Luiza de Nazaré. 2015. *Povos indígenas e agricultores familiares: a luta pela construção da identidade e da diversidade no território sudeste paraense*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal do Pará. Belém. (inédito)

Mattos, Izabel Missagia de. 2004. *Civilização e Revolta: os Botocudos e a catequese na Província de Minas*. São Paulo: EDUSC.

Melatti, Julio Cesar. 2003. Resenha. O índio na história: o povo Tenetehara em busca da liberdade. *Revista de Antropologia*. 46(1) 259-269. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-77012003000100007&script=sci_arttext> Acesso em 20 abr. 2015.

_____. 2007 [1983]. *A Antropologia no Brasil: um roteiro*. Brasília: UnB. Disponível em: <www.dan.unb.br/corpo-docente> Acesso em 10 dez. 2014.

Melià, Bartolomeu. 1979. *Educação Indígena e Alfabetização*. São Paulo: Loyola.

Mignolo, Walter (Org.). 2002. *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporâneo*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

_____. 2008. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*. Dossiê: Literatura, língua e identidade, (34) 287-324. Disponível em: <http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/artigo18.pdf>. Acesso em 12 nov. 2016.

Minayo, Maria Cecília de Souza (Org.). 2010. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. (Coleção temas sociais).

Montero, Paula (Org.). 2006. *Deus na Aldeia: missionários, índios e mediação cultural*, São Paulo: Globo.

Moreira Neto, Carlos de Araújo. 1998. *Índios da Amazônia: de maioria a minoria (1750-1850)*. Petrópolis: Vozes.

Nascimento, Adir Casaro; Aguilera Urquiza, Antonio Hilário ; Landa, Beatriz dos Santos. 2015. Ensino Superior e os povos indígenas: um dialogo em construção? in Oliveira, Assis da Costa Oliveira; Beltrão, Jane Felipe. (Org.). *Etnodesenvolvimento & Universidade: formação*

acadêmica para povos indígenas e comunidades tradicionais. 1. ed. pp. 209-224. Belém: Editora Santa Cruz.

Nembro, Frei Metódio de. 1998a. *Frei João Pedro: Missionário Capuchinho Superior Fundador*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora Vozes.

_____. 1998b. *Frei João Pedro: Missionário Capuchinho Superior Fundador*. Vol. 2. Rio de Janeiro: Editora Vozes.

Nimuendajú, Curt. 1993 [1913]. *Etnografia e Indigenismo: Sobre os Kaingang, os Ofaié-Xavante e os índios do Pará*. Campinas: Editora da UNICAMP.

Nora, Pierre. 1993. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*. (10) 7-28. Disponível em: <revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/12101/8763> Acesso em 29 mar. 2016.

Nunes, Francivaldo Alves. 2008. A semente da colonização: Um estudo sobre a Colônia Agrícola Benevides (Pará, 1870-1889). Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia. Universidade Federal do Pará. Belém.

_____. 2009. Núcleos coloniais e agricultura na Amazônia Imperial: uso e ocupação da terra. *Revista Espaço Acadêmico* (100) 70 -76. Disponível em: www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/7011/4569. Acesso em 20 de ago. de 2016.

Oliveira, Assis da Costa. 2014. *Indígenas Crianças, Crianças Indígenas: perspectivas para construção da Doutrina da Proteção Plural*. Curitiba: Juruá.

Oliveira, Assis da Costa; Beltrão, Jane Felipe. (orgs.). 2015. *Etnodesenvolvimento & Universidade: formação acadêmica para povos indígenas e comunidades tradicionais*. Belém: editora Santa Cruz.

ONU. 1948. *Convenção para a prevenção e repressão do crime de genocídio*. Disponível em: <pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/segurancapublica/convenca....crime_genocidio.pdf>. Acesso em 06 jun. de 2016.

Pacheco de Oliveira, João. 1998. Uma etnologia dos "índios misturados? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. *Mana* 4(1). Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01043131998000100003&lng=pt&nrm=i> so> Acesso em 06 jul. 2014.

_____. (Org.). 1999a. *A viagem da volta etnicidade política e reelaboração cultural no Nordeste indígena*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria.

_____. 1999b. *Ensaio em Antropologia Histórica*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ.

_____. 2004. Pluralizando tradições etnográficas: sobre um certo mal-estar na antropologia in Langdon, Esther Jean; Garnelo, Luiza. *Saúde dos Povos Indígenas – reflexões sobre antropologia participativa*, pp. 9-32. Rio de Janeiro: ABA/Contra Capa.

Pacheco de Oliveira, João; Freire, Carlos Augusto da Rocha. (Org.). 2006. *A presença Indígena na formação do Brasil*. Vol. 2. Brasília: MEC/SECAD, LACED/ Museu Nacional. Disponível em <www.laced.mn.ufrj.br/trilhas/>. Acesso em 23 jan. 2016.

Pacheco de Oliveira, João; Rocha Freire, Carlos Augusto da. 2006. *A Presença Indígena na Formação do Brasil*. Brasília, SECAD/MEC, UNESCO.

Paiva, José Maria de. 1982. *Colonização e catequese: 1949-1600*. São Paulo: Editora Cortez.

Paladino, Mariana; Almeida, Nina Paiva. 2012. *Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para educação escolar indígena no Brasil nos governos Lula*. Rio de Janeiro: Contra Capa/LACED/Museu Nacional/UFRJ.

Peirano, Mariza. 1985. O antropólogo como cidadão. *Revista de Ciências Sociais* 28(1) 29-43. Disponível em: <www.marizapeirano.com.br/artigos/o_antropologo_como_cidadao.pdf> Acesso em 16 abr. 2015.

Pimenta, José; Smiljanic, Maria Inês. (orgs.). 2012. *Etnologia Indígena e Indigenismo*. Brasília: Positiva.

Pina Cabral, João de. 2004. Uma história de sucesso: a antropologia brasileira vista de longe, in Wilson Trajano Filho e Gustavo Lins Ribeiro (orgs.). *O campo da antropologia no Brasil*. pp. 249-265. Rio de Janeiro/Brasília: Contracapa/ABA.

Pollak, Michael. 1989. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos* 2(03) 03-13. Disponível em: <www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf> Acesso em 29 mar. 2016.

_____. 1992. Memória e identidade social. *Estudos Históricos* 05(10) 200-212. Disponível em:<www.pgedf.ufpr.br/downloads/Artigos%20PS%20Mest%202014/Andre%20Capraro/memoria_e_identidade_social.pdf> Acesso em 29 mar. 2016.

Pompa, Cristina. 2006. Para uma antropologia histórica das missões in Montero, Paula. (Org.). *Deus na aldeia: missionários, índios e mediação cultura*, pp. 111-142. São Paulo: Globo.

Primerio; P. Fr. Fidelis M. de; O. Fr. M. Capucc. 1940. *Capuchinhos em terras de Santa Cruz nos séculos XVII, XVIII e XIX*. São Paulo: Livraria Martins.

_____. 2002. Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Novos Rumos* 17(37) 4-25.

Quijano, Anibal. 2005. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina in Lander, Edgardo. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas*

latino-americanas. Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, pp. 227-278. Disponível em: <bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf> Acesso em 02 nov. 2014.

Rangel, Lucia Helena; Galante, Luciana; Cyntia Franceska Cardoso. 2013. A presença Indígena nas Cidades in Venturi, Gustavo; Bokany, Vilma. (Orgs.). *Indígenas no Brasil: demandas dos povos e percepções da opinião pública*. pp. 113-128. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.

Ribeiro, Darci. 1962. *A política indigenista brasileira*. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura.

Ribeiro, Gustavo Lins; Trajano Filho, Wilson. 2004. *O Campo da Antropologia no Brasil* (Org.). Contra Capa Livraria. Associação Brasileira de Antropologia.

Ricardo, Carlos Alberto. (Coord.). 1985. *Povos Indígenas no Brasil*. São Paulo: CEDI.

Rizzini, Irene; Rizzini, Irma. 2004. *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio. Disponível em: <www.editora.vrc.puc-rio.br/media/ebook_institucionalizacao_de_crianças_no_brasil.pdf> Acesso em 30 abr. 2016.

_____. 2011. O Instituto do Prata: índios e missionários no Pará (1898-1921). *Currículo sem Fronteiras* 11(2) 86-107. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/rizzini-schueler.pdf>. Acesso em: 20 set. 2014.

Rocha, Leandro Mendes. 1998. *O Estado e os Índios: Goiás, 1850-1889*. Goiânia: Ed. UFG.

Rodrigues, Aryon Dall'Igna; Cabral, Ana Suelly Arruda Câmara. (Orgs.). 2005. *Novos estudos sobre línguas indígenas*. Brasília: editora da UnB.

Rodrigues, João Barbosa. 1882. Tribu dos Tembés. *Revista da Exposição Antropológica Brasileira*. pp. 55-56. Rio de Janeiro: Typographia de Pinheiro & Cia.

Sacchi, Ângela; Gramkow, Márcia Maria (orgs.). 2012. *Gênero e povos indígenas: coletânea de textos produzidos para o "Fazendo Gênero 9" e para a "27ª Reunião Brasileira de Antropologia"*. Rio de Janeiro: Museu do Índio/GIZ/Funai.

Sahlins, Marshall. 1997. *Ilhas de História*. Rio de Janeiro: Zahar.

Salles, Juliana Machado. 2006. Dos artefatos às aldeias: os vestígios arqueológicos no entendimento das formas de organização social da Amazônia. *Revista de Antropologia* 49(2) 755-786. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/S0034-77012006000200009>> Acesso em 21 abr. 2016.

Salzano, Francisco M. 2009. A Antropologia no Brasil: é a interdisciplinaridade possível? *Amazônica* 1 (1) 14-27. Disponível em: <www.periodicos.ufpa.br/index.php/amazonica/article/viewFile/133/271> Acesso em 15 dez. 2014.

Santos, Ricardo Ventura. 1993. Raça in Souza Lima, Antonio Carlos. (Org.) *Antropologia e Direito: temas antropológicos para estudos jurídicos*. pp. 147-153. Brasília: Contra Capa, LACED/ABA.

Santos, Silvio Coelho dos. (Org.). 1982. *O índio perante o direito*. Florianópolis: Editora da UFSC.

_____. 1989. *Povos Indígenas e a Constituinte*. Florianópolis: Movimento, 1989.

Schwarcz, Lilia Moritz. 1993. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.

_____. 1994. Espetáculo da miscigenação. *Estudos Avançados* 8(20) 137-152. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141994000100017&lng=en&nrm=iso> Acesso em 13 out. 2014.

_____. 2012. Do preto, do branco e do amarelo: sobre o mito nacional de um Brasil (bem) mestiçado. *Ciência e Cultura*, 64(1) 10-16. Disponível em: <cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252012000100018&lng=en&nrm=iso> Acesso em 07 jul. 2014.

Serra, J. 1882. Meios Da Catechese. *Revista da Exposição Antropológica Brasileira*. pp. 50-51. Rio de Janeiro: Typographia De Pinheiro & Cia.

Seyferth, Giralda. 2002. Colonização, imigração e a questão racial no Brasil. *Revista USP* (53) 117-149. Disponível em: <www.usp.br/revistausp/53/12-giralda.pdf> Acesso em 17 mar. 2015.

Sganzerla, Frei Alfredo. 1992. *A história do Frei Mariano de Bagnaia: Missionário do Pantanal*. Campo Grande: FUCMT.

Silva, Alex Batista da. 2010. *A manutenção dos valores socioculturais na educação escolar do Povo Tembé de Santa Maria do Pará*. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade do Estado do Pará (UEPA). (inédito).

Silva, Almir Vital. 2016. *Em busca da identidade de saúde de uma comunidade indígena: a trajetória de um indígena, acadêmico de enfermagem*. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Enfermagem, Universidade Federal do Pará. Belém. (inédito)

Silva, Aracy Lopes da; Ferreira, Mariana Kawall Leal (Org.). 2001. *Antropologia, História e Educação*. São Paulo: Global.

Silva, Aracy Lopes da; Grupioni, Luís Donisete Benzi (Orgs.). 2004 [1995]. *A temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo/Brasília: Global/MEC/MARI/UNESCO.

Silva, Aracy Lopes da; Macedo, Ana Vera Lopes da Silva; Nunes, Ângela. (Orgs.). 2002. *Crianças Indígenas; ensaios antropológicos*. São Paulo: Global.

Silva, Cristhian Teófilo da. 2002. Sobre a Interpretação Antropológica: Sahlins, Obeyesekere e a racionalidade havaiana. *Revista de Antropologia* 45(2) 403-416.

Silva, Carlos Rafael da. 2014. *A implementação da política de educação para povos indígenas no estado da Bahia (2007-2014)*. Dissertação de Mestrado. 98p. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Faculdade de Filosofia e Ciências humanas. Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <www.ppgcs.ufba.br/site/db/trabalhos/1442015102237.pdf> Acesso em: 20 abr. 2015.

Smith, Andrea. 2014. A violência sexual como uma ferramenta de genocídio. *Revista Espaço Ameríndio* 8(1) 195-230. Porto Alegre. Disponível em: seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/47357. Acesso em: 08 out. 2016.

Sompré, José Ubiratan. 2011. Superando desafios e preconceitos: rumo à universidade in *Revista Tellus*. 11(20) 289 - 294. Campo Grande. Disponível em: <http://www.gpec.ucdb.br/projetos/tellus/index.php/tellus/article/view/233/272>. Acesso em 21 jul. 2016.

_____. 2014. *Indígenas nas Cidades: Desafios da efetivação de Direitos*. Trabalho de Conclusão de Curso. 68p. Instituto de Ciências Jurídicas. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. (inédito)

Souza Filho, Carlos Frederico Marés. 2000. O direito envergonhado: o direito e os índios no Brasil in Grupioni, Luiz Donisete Benzi (Org.) *Índios no Brasil*. pp. 153-168. São Paulo: Global.

_____. 2006. *O Renascer dos povos indígenas para o direito*. Curitiba: Juruá.

Souza Lima, Antonio Carlos de. 1995. *Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal.

_____. 2002. Problemas de qualificação de pessoal para novas formas de ação indigenista, in Souza Lima, Antonio Carlos de; Barroso-Hoffmann, Maria. *Estado e Povos Indígenas: bases para uma nova política indigenista II*. pp. 83-95. Rio de Janeiro: Contra Capa, LACED.

_____. 2015. Povos Indígenas, antropologias & Estado no Brasil? in Oliveira, Assis da Costa Oliveira; Beltrão, Jane Felipe. (Org.). *Etnodesenvolvimento & Universidade: formação acadêmica para povos indígenas e comunidades tradicionais*. . pp. 28-53. Belém: Editora Santa Cruz.

Souza Lima, Antonio Carlos de; Barroso-Hoffmann, Maria. (orgs.). 2002. *Etnodesenvolvimento e políticas públicas: bases para uma nova política indigenista*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria. 3 vols.

Souza Lima, Antonio Carlos de; Barroso, Maria Macedo. (orgs.). 2013. *Povos Indígenas e Universidade no Brasil: contextos e perspectivas*. Rio de Janeiro: E-papers.

Souza Lima, Antonio Carlos de; Castilho, Sergio Ricardo Rodrigues. 2013. Povos Indígenas, preconceito e ativismo político in Venturi, Gustavo; Bokany, Vilma. (Org.). *Indígenas no Brasil: demandas dos povos e percepção da opinião pública*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.

Spivak, Gayatri Chakravorty. 2010. *Pode o subalterno falar?* Trad. Sandra Regina Goulart de Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora da UFMG. Disponível em: <[dx.doi.org/10.1590/S1518-70122014000100002](https://doi.org/10.1590/S1518-70122014000100002)> Acesso em: 20 mai. 2015.

Tassinari, Antonella Maria Imperatriz. 2001. Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação, in Silva, Aracy Lopes da; Ferreira, Mariana Kawall Leal (orgs.). *Na Antropologia, História e Educação*. pp. 44-70. São Paulo: Global.

Taubaté, M. R; Primério, F. M. 1929. *Os missionários capuchinhos no Brasil*. São Paulo: Convento da Immaculada Conceição.

Trajano Filho, Wilson; Ribeiro, Gustavo Lins (Orgs.). 2004. *O campo da Antropologia no Brasil*. Rio de Janeiro: Contra Capa/ABA.

Turner, Victor. 1987. *The Anthropology of performace*. New York: PAJ Publications.

Vaz Filho, Florêncio Almeida. 2010. Povos indígenas e etnogêneses na Amazônia in Veiga, Cynthia Greive. 2002. A escolarização como projeto de civilização. *Revista Brasileira de Educação*. (21) 89-103. Disponível em: <www.redalyc.org/articulo.oa?id=27502108>. Acesso em 04 out. 2014.

Veiga, Juracilda. 2006. *Aspectos fundamentais da cultura Kaingang*. Campinas: Curt Nimuendajú.

Venturi, Gustavo; Bokany, Vilma. (Orgs.). 2013. *Indígenas no Brasil: demandas dos povos e percepções da opinião pública*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.

Wagley, Charles; Galvão, Eduardo. 1961. *Os índios Tenetehara: uma cultura em transição*. Rio de Janeiro: MEC/Serviço de Documentação.

Sites:

Cacique Vanhkre

<http://caciquevanhkre.wix.com/vanhkre#!grupo-de-danca/c70d>. Acesso em 20 abr. 2015.

Conselho Estadual de Educação do Estado do Pará

<http://www.cee.pa.gov.br/?q=node/598>. Acesso em 28 ago. 2016.

http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/Res_%20398_2014%281%29.pdf. Acesso em 28 ago. 2016.

Fiocruz

<http://basearch.coc.fiocruz.br/index.php/heraclides-cesar-de-souza-araujo>. Acesso em 22 out. 2014.

FUNAI Índios do Brasil

<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>. Acesso em 21 ago. 2016.

FUNAI Notícias

<http://www.funai.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/3074-indios-tembe-vencem-preconceito-em-santa-maria>. Acesso em 04 out. 2016.

IBGE

http://cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?codmun=150320&lang=_ENN. Acesso em: 21. set. 2014.

IBGE Povos Indígenas

<http://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2>. Acesso em 20 nov. 2013.

Igreja dos Capuchinhos

<http://igrejadoscapuchinhos.org.br/frades/>. Acesso em: 23 abr. 2015.

INEP

<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em 21 set. 2016.

ISA

<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/tembe/1021>. Acesso em: 28 set. 2014.

MEC

<http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>. Acesso em 27 nov. 2013.

MPF

http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/segurancapublica/convenca....crime_genocidio.pdf. Acesso em 06 jun. 2016.

MPF Atendimento Aldeias *Tembé*

<http://www.prpa.mpf.mp.br/news/2015/justica-ordena-atendimento-de-saude-para-indios-tembe-de-santa-maria-do-para>. Acesso em 21 ago. 2016.

MPF Educação Escolar Indígena

<http://www.prpa.mpf.mp.br/news/2014/forum-define-prioridades-para-regularizacao-da-educacao-indigena-em-santarem>. Acesso em 28 ago. 2016.

MPF Sentença SESAI

http://www.prpa.mpf.mp.br/news/2015/arquivos/sentenca-32816-87-2012_3.pdf. Acesso em 26 jun. 2016.

Planalto

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9010.htm. Acesso em 24 jun. 2014.

Portal Kaingang

http://www.portalkaingang.org/Downloads/Chimbandue_historia.pdf. Acesso em 20 abr. 2015.

PROMAPA

<http://www.promapa.org.br/>. Acesso em: 22 out. 2014.

PROPESPA Dissertações

<http://pphist.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/dissertacoes/Ms%202006%20FRANCIVALDO%20ALVES%20NUNES>. Acesso em 02 set. 2016.

Revista Ciência e Cultura

http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252012000100018&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 jul. 2014.

UFOPA Notícias

<http://www.ufopa.edu.br/noticias/2016/marco/semana-dos-povos-indigenas-na-ufopa-combate-racismo-institucional>. Acesso em: 28 set. 2014.

UnB

<http://www.dan.unb.br/corpo-docente>. Acesso em: 3 jan. 2014.