

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
NÍVEL DOUTORADO

ILMA MARIA DE OLIVEIRA SILVA

LIDERANÇAS KRIKATI: implicações da
escola não indígena em suas histórias e
trajetórias de vida

São Leopoldo
2018

ILMA MARIA DE OLIVEIRA SILVA

LIDERANÇAS KRIKATI: implicações da escola não indígena em suas histórias e trajetórias de vida

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em História, pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Cristina Bohn Martins

São Leopoldo
2018

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da Universidade Federal do Maranhão. Imperatriz.

Vivian Oliveira da Silva. Bibliotecária13/743

Silva, Ilma Maria de Oliveira

Lideranças Krikati: implicações da escola não indígena em suas trajetórias e trajetórias de vida. / Ilma Maria de Oliveira Silva. – São Leopoldo, 2018.

226f.

Orientador (a): Prof^ª Dr^ª Maria Cristina Bohn Martins.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, 2018.

1. Lideranças indígenas. 2. Krikatis. 3. Trajetórias. 4. Escola não Indígena. I. Título. II. Martins, Maria Cristina Bohn.

CDU: 94:376.74(=1-82)

ILMA MARIA DE OLIVEIRA SILVA

LIDERANÇAS KRIKATI: implicações da escola não indígena em suas histórias e trajetórias de vida

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em História, pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Aprovada em ____/____/2018

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Bohn Martins
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)
(Orientadora)

Prof. Dr. Luís Fernando da Silva Laroque
Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES)
(Arguidor)

Prof. Dr^a. Maria José Pires Barros Cardozo
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
(Arguidora)

Prof. Dr. Jairo Henrique Rogge
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)
(Arguidor)

Prof^a Dr^a Marluza Marques Harres
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)
(Arguidora)

Ao senhor Herculano Borges Milhomem Krikati
(in memorian) por insistir na importância do
registro escrito da história do seu povo.

Aos Krikati pela oportunidade de convivência,
pela força e coragem com que defendem sua
identidade.

AGRADECIMENTOS

Desde que decidi iniciar uma nova etapa na minha vida, enquanto pesquisadora, por meio do doutoramento em História, tinha consciência que não seria um trajeto fácil, pois trilhar por esta área de conhecimento demandaria maior entrega, uma vez que estaria fora da minha zona de conforto.

Nessa árdua jornada, tive a participação de muitas pessoas. Cada uma com sua singularidade contribuiu para a realização deste trabalho. Assim, registro aqui toda a minha gratidão aos que se fizeram presentes, direta ou indiretamente nessa caminhada.

Primeiramente, de forma especial, meu eterno agradecimento à minha mãe (in memoriam), figura única e notável, a qual, em seus últimos dias de vida, me deixou grandes ensinamentos ao mostrar que há momentos em que é preciso fazer escolhas. Acredito ter escolhido o substancial e valoroso: estar com ela até o fim. Obrigada, mãe! Ao meu pai (in memoriam), aos meus irmãos (as), sobrinhos (as) e ao cunhado James Junior.

Agradeço também ao meu esposo Aldemar, que de forma afável, soube suportar meus momentos de angústia durante esse processo, principalmente, minha ausência mesmo estando presente. Sem sua generosidade seria mais doloroso.

Aos meus queridos filhos: Alexandre, Amanda e Pâmela pela compreensão, sempre me encorajando e dando força, usando de palavras carinhosas e expressivas, como: “Calma mãe! Você vai conseguir”.

A Lourenço Acÿxit e Silvia Puxcwj, os quais me receberam tão bem em suas vidas, permitindo de forma amável o conhecimento de suas histórias e trajetórias de vida; me proporcionando assim momentos únicos de profunda reflexão sobre aquilo que sou e como me conecto com o cosmo.

Ao povo Krikati, de forma generosa, pela permissão para adentrar-me no seu cotidiano e fazer parte de sua tão relevante história, dando-me um nome na língua materna, Pÿtxen, que despertou em mim um genuíno sentimento de pertencimento e gratidão.

A minha orientadora Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Bohn Martins pelas orientações estimulantes durante todo processo de escrita desta tese. Agradeço, ainda, pela rigorosidade com que conduziu suas leituras, com serenidade me mostrando a necessidade da reescrita e do aprofundamento nas análises. Pela atenção dispensada, dedicação e, principalmente, pela compreensão diante das atribuições enfrentadas por mim durante esta caminhada, muito obrigada!

A minha amiga e comadre Aparecida de Lara (Cida) a qual esteve sempre presente, contribuindo e acompanhando de perto a construção deste trabalho: lendo, criticando e fazendo correções. Agradeço pelas vezes que dispôs do seu valioso tempo para discutir e me ajudar a rever minhas reflexões. Por esta parceria, meu eterno agradecimento.

Aos amigos Kleber e Rita, grandes companheiros, dispostos a me acompanhar nas inúmeras visitas às aldeias Krikati, dispondo de tempo e conhecimento para contribuir no desenvolvimento deste trabalho.

Aos colegas de doutorado pelas amizades iniciadas e outras fortalecidas. A Mariângela pelas longas conversas, mesmo a distância, sobre nossos objetos de pesquisa. A Carmem e a Siney, companheiros certos de horas difíceis.

A todos os professores e secretárias do Programa de Pós-Graduação em História da UNISINOS, meus sinceros agradecimentos.

A UEMA por ter financiado todo curso e a UEMASUL por ter permitido o afastamento parcial de minhas atividades docentes.

“Não ande atrás de mim, talvez eu não saiba liderar.
Não ande na minha frente, talvez eu não queira segui-lo.
Ande ao meu lado, para podermos caminhar juntos”.
(Provérbio da tribo UTE)

RESUMO

A tese analisa a história e trajetória de vida de duas lideranças Krikati, levando em consideração as implicações da escola não indígena na sua formação. A pesquisa é permeada pela compreensão de que a organização social, política, cultural, econômica e linguística de cada povo indígena é dinâmica, sendo, portanto, a apropriação de conhecimentos e valores de outras culturas parte das relações humanas e da própria história do contato. Nesse sentido, defendemos que no processo de formação das lideranças indígenas krikati as escolas não indígenas contribuíram em suas trajetórias e histórias de vida sem diluir a sua cultura e identidade indígena. A investigação apontou que as diferenças socioculturais nas escolas se configuram como elementos fundamentais para as relações sociais e um caminho que se abre para a construção de um currículo intercultural, embora ainda prevaleça a dificuldade de ele ser reconhecido e institucionalizado nas práticas pedagógicas das escolas. Buscou-se entender o contexto social e político – 1980 a 1990 – em que, pela primeira vez na história brasileira, é garantido constitucionalmente o direito à educação escolar aos povos indígenas, fortalecimento as práticas socioculturais, o respeito às línguas maternas e aos seus processos próprios de aprendizagens. A pesquisa foi desenvolvida a partir das histórias de vida de Silvia Cristina Puxcwj e Krikati e Lourenço Borges Milhomem Acyxit Krikati e, particularmente, de suas trajetórias em escolas não indígenas na região do Oeste do Maranhão. A determinação desses para se apropriarem de conhecimentos ocidentais, vem contribuindo para o fortalecimento de suas lideranças e, em consequência, para a realização de projetos no Território Indígena Krikati, especialmente na educação, saúde, meio ambiente e, sobretudo, na participação em movimentos e organizações indígenas. Assim sendo, abrigamos neste trabalho a base teórico-metodológica da história do tempo presente e da história com fontes orais. No tempo presente tivemos a oportunidade de analisar as singularidades de cada sujeito como testemunhos vivos de suas próprias histórias de vida. Quanto à metodologia da história oral, não nos preocupamos com verdades absolutas, mas, com as experiências vividas pelas fontes, bem como pelos interlocutores. Portanto, a pesquisa revelou que independentemente de onde se localizam geograficamente e do currículo que dispõe nas escolas, elas contribuíram na formação das lideranças krikati, pois proporcionaram a aquisição do domínio dos códigos básicos estruturantes da sociedade não indígena, em especial, o da língua portuguesa, bem como os conhecimentos úteis e necessários para a melhoria das condições de vida tanto individualmente quanto de suas comunidades.

Palavras – chave: Lideranças Indígenas. Krikati. Trajetórias. Escola não Indígena.

ABSTRACT

This thesis examines the story and life journeys of two Krikati leaders, taking into consideration the implications of non-indigenous school in their education. The research is conducted by understanding that social, political, cultural, economic and linguistic organization of each indigenous people is dynamic and, therefore, the appropriation of knowledge and values of other cultures comes from human relations and the history of contact itself. In the sense, we defend that in the process of formation of indigenous schools contributed in their trajectories and life histories without dissolving their culture and indigenous identity. The research pointed out that the sociocultural differences in schools are configured as fundamental elements for the social relations and as a path that opens up for the construction of an intercultural curriculum, even though the difficulty of it to be recognized and institutionalized within the pedagogical practices of schools still prevails. It has been sought out to understanding the social and political context - 1980 to 1990 - in which, for the first time in Brazilian history, the right to education for indigenous peoples is constitutionally guaranteed, strengthening the socio-cultural practices, respect for their native languages and their own learning processes. The research was developed considering the life stories of Silvia Cristina Puxcwyj Krikati and Lourenço Borges Milhomem Acyxit Krikati and, particularly, from their journeys in non-indigenous schools in the west region of the state of Maranhão. The determination of these for appropriating western knowledge has contributed to the strengthening of their leadership skills and, consequently, to the implementation of projects in the Indigenous Territory Krikati, especially in relation to education, health, the environment and, above all, in the participation in indigenous movements and organizations. Thus, we embrace in this study the theoretical-methodological basis of the history of the present time and history with oral sources. At the present time we had the opportunity to examine the peculiarities of each subject as living witnesses of their own life stories. As for the methodology of oral history, we do not concern with absolute truths, but with the experiences lived by the sources, as well as by the interlocutors themselves. Therefore, the survey revealed that regardless of where you are geographically located and the curriculum that the schools offer, they have contributed to the formation of krikati leaders, because it resulted in the acquisition of mastery of structuring basic codes of non-indigenous society, specially, the one of Portuguese language, as well as the useful and necessary knowledge for the improvement of life conditions both individually and within their communities.

Key words: Indigenous Leaderships. Krikati. Trajectories. Non-indigenous school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Mapa de localização dos indígenas no estado do Maranhão.....	23
Figura 2: Documento que reivindica a demarcação da terra indígena krikati	67
Figura 3: Memória do histórico de ocupação territorial do povo Krikati.....	69
Figura 4: Mapa de propostas de demarcação da terra indígena krikati.....	71
Figura 5: Fotografia de Lourenço Borges Milhomem Acÿxit Krikati.....	75
Figura 6: Fotografia de Silvia Cristina Puxewyj Krikati.....	81
Figura 7: Mapa Etno-histórico do Maranhão e Piauí.....	97
Figura 8: Mobilidade dos Krikati nas terras indígenas	109
Figura 9: Aldeia São José na década de 1960.....	112
Figura 10: Fotografia que registra os indígenas – Urbano e Francisco – caciques mediadores no período de conflito com fazendeiros pela demarcação da terra indígena krikati.....	114
Figura 11: Viagens publicadas/ livros, estudos e obras	116
Figura 12: Viagens publicadas/ livros, estudos e obras.....	117
Figura 13: Mapa de localização das aldeias no Território Indígena Krikati.....	125
Figura 14: Estrutura das aldeias Timbira.....	126
Figura 15: Aldeia São José.....	131
Figura 16: Segunda escola construída no Território Indígena Krikati – aldeia São José.....	134
Figura 17: Escolas nas aldeias São José.....	135
Figura 18: Fragmentos da Proposta de Implantação de 5ª a 8ª séries na Escola Indígena Krikati da aldeia São José.....	136
Figura 19: Centro de Ensino Indígena Krikati.....	137
Figura 20: Unidade Básica de Saúde Krikati.....	139
Figura 21: Aldeia Jerusalém.....	142
Figura 22: Escola da aldeia Jerusalém	144
Figura 23 : Aldeia Raiz.....	146
Figura 24: Escola da aldeia Raiz Crowacutéh.....	148
Figura 25: Aldeia Recanto dos Cocais.....	149
Figura 26: Escola Indígena Muzuhu.....	152
Figura 27: Aldeia Arraia.....	153
Figura 28: Escola da aldeia Arraia.....	155
Figura 29: Aldeia campo Alegre.....	156
Figura 30: escola da aldeia Campo Alegre e suas funções.....	158

LISTA DE SIGLAS

APEM– Arquivo Público do Estado do Maranhão
APEP – Arquivo Público do Estado do Pará
CEIK – Centro de Ensino Indígena Krikati
CEPAL– Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF – Constituição Federal
CIMI – Conselho Indigenista Missionário
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNPI – Conselho Nacional de Política Indigenista
CNPI – Conselho Nacional de Políticas Indígenas
COAPIMA – Coordenação das Organizações e Articulações dos Povos Indígenas do Maranhão
COIAB – Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia
CTI – Centro de Trabalho Indigenista
DSEI – Distritos Sanitários Especiais Indígenas
FEST – Faculdade de Educação Santa Terezinha
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
FUNASA–Fundação Nacional de Saúde
IERAC– Instituto Equatoriano da Reforma Agrária e Colonização
IES –Instituição de Ensino Superior
MIB – Movimento Indígena Brasileiro
OEA – Organização dos Estados Americanos
ONU – Organização das Nações Unidas
SESAI – Secretaria Especial de Saúde Indígena
SPI – Serviço de Proteção ao Índio
TI – Território Indígena
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFMA – Universidade Federal do Maranhão
UNI – União das Nações Indígenas
UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UEMASUL – Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	14
1	LIDERANÇAS INDÍGENAS: um caminhar pela história.....	42
1.1	Liderança tradicional e política: ouvindo os indígenas.....	48
1.2	Movimento Indígenas e a visibilidade das lideranças políticas.....	61
1.3	Lideranças indígenas políticas krikati.....	74
1.3.1	Lourenço Borges Milhomem Krikati Acÿxit.....	74
1.3.2	Silvia Cristina Puxcwyj Krikati.....	80
2	POVO KRIKATI: os que habitam a chapada.....	87
2.1	Um mito que explica o nome de um povo e de uma aldeia – lugar de origem.....	88
2.2	Quando as fontes escritas e as fontes orais se cruzam para narrar a história.....	95
2.3	“Nunca saímos daqui. Nossa história está fincada nesta terra junto aos nossos antepassados”	104
2.4	Da dispersão à concentração na aldeia São José: uma estratégia de sobrevivência.....	110
2.5	A escola como elemento de controle e libertação no Território Indígena Krikati.....	115
2.6	Da concentração à dispersão: jeito de ser Krikati.....	124
2.6.1	Estrutura das aldeias Timbira.....	126
3	CONSTRUÇÃO DE NOVAS ALDEIAS: estratégias e ações de lideranças krikati.....	129
3.1	Aldeia São José: “central”, “grande” e “principal”	130
3.2	Aldeia Jerusalém: estratégia de uma liderança.....	141
3.3	Aldeia Raiz: encanto de uma liderança.....	145
3.4	Aldeia Recanto dos Cocais: Guajajara em Território Krikati.....	149
3.5	Aldeia Arraia: de volta ao passado.....	152
3.6	Aldeia Campo Alegre: entre alianças e conflitos.....	155
4	AS IMPLICAÇÕES DAS ESCOLAS NÃO INDÍGENAS E SEUS ECOS NA FORMAÇÃO DE DUAS LIDERANÇAS KRIKATI.....	160
4.1	Estudar na escola do “branco”: duas histórias; dois trajetos.....	166
4.1.1	Escola de “branco” não sabe ensinar “coisa” de índio.....	168
4.2	Práticas pedagógicas e suas implicações no processo de formação de lideranças Krikati.....	178
4.2.1	“Escola de branco”: memórias de Silvia Puxcwyj.....	179
4.2.2	“Escola de branco”: memórias de Lourenço Acÿxit.....	187
4.3	O retorno para o lugar de onde nunca estiveram distantes: na bagagem outras histórias, outros conhecimentos.....	198
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	202

REFERÊNCIAS.....	209
ANEXOS.....	218
APÊNDICES.....	222

INTRODUÇÃO

Analisar a história e trajetória de vida de duas lideranças indígenas krikati, levando em consideração as implicações da escola não indígena nesse processo é o objetivo desta tese de doutorado – diretamente associada ao percurso de minha própria vida –, a qual influenciou decisivamente na escolha da temática. Nasci nos sertões da Paraíba. Da minha infância, entre tantas lembranças, guardo o gosto da liberdade, o verde das matas, o canto dos pássaros, a água da cacimba e o banho nos riachos. Tenho viva a recordação do banco da escola na sala de jantar de minha professora, única para todas as crianças da comunidade. Lembro-me do jeito que ela ensinava, pois não se diferenciava muito das lições que eu recebia em casa. Da noite, rememoro as brincadeiras de roda iluminadas pelo luar. Dos meus pais, a memória me traz as lembranças da força do trabalho para dez filhos cuidar.

Vivi minha adolescência entre o campo e a cidade. A cidade não era meu lugar¹, pois não me reconhecia como sendo parte dela. No colégio², constantemente ouvia sobre “os meninos do interior”³, aqueles de poucos saberes, os “matutos”, os que desconheciam a dinâmica da cidade. Não me recordo o que aprendi nem o que foi importante, mas ainda me alimento do desejo que sentia em conhecer as tramas da sociedade, mesmo quando estudar seria uma das tarefas mais difíceis de serem vivida por mim. Foi assim que conclui a Educação Básica entre descrenças, forças contrárias, mas também, horizontes de possibilidades.

Nesse período, enquanto eu vivia no sertão da Paraíba – a partir dos anos 1970 – surgiam as primeiras organizações indígenas e o Movimento Indígena Brasileiro (MIB)⁴, os quais criavam um realinhamento político, dando a esses povos visibilidade. Gersem Baniwa (2006) ressalta que a partir desse momento, no contexto de emergência do MIB, uma das primeiras iniciativas coletiva dos povos indígenas foi tentar superar as rivalidades e assim, lutarem por

¹Extraio a definição de lugar de Michel de Certeau que a entende como “a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência”. Ele acrescenta, ainda, que a partir dessa compreensão “se acha excluída a possibilidade para duas coisas em ocupar o mesmo lugar. Os lugares são histórias fragmentárias e isoladas em si; dos passados roubados à legibilidade por outro. Tempos empilhados que podem se desdobrar, mas que estão ali antes como histórias à espera e permanecem no estado de quebra-cabeça, enigmas, enfim, simbolizações enquistadas na dor ou no prazer do corpo” (CERTEAU, 2014, p.184).

²Dos anos 1973 a 1979 estudei em uma escola pública denominada: “Colégio Estadual Prof. José Olímpio Maia”, localizada na cidade de Brejo do Cruz (PB), a 36 quilômetros da minha residência na zona rural. Este trajeto era feito por mim todos os dias, sendo parte em ônibus escolar e parte a pé.

³Era então, muito forte a separação entre a cidade e o campo, sendo o último considerado lugar dos iletrados, dos camponeses que não dominavam os conhecimentos científicos, portanto, de saberes inferiores.

⁴A sigla MIB será repetida muitas vezes no corpo deste trabalho. Este movimento é o conjunto de estratégias e ações que as comunidades e as organizações indígenas desenvolvem em defesa de seus direitos e interesses coletivos.

seus direitos. Neste novo cenário, diversos povos passaram a criar organizações representativas para fazer frente às articulações com outros povos e com a sociedade nacional e internacional. Estas ações foram de grande importância, como afirma John M. Monteiro (1996, p.2), para “reverter o quadro que dava por certo o desaparecimento dos indígenas”.

Paralelamente a tais acontecimentos históricos, minha vida acadêmica e profissional caminhava para o alcance dos meus objetivos. No curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e em outros espaços de ensino e aprendizagem, algumas escolhas foram se tornando mais claras e fui tecendo os fios que comporiam minha identidade, reelaborando-a, talvez ressignificando-a, mas sem negar a cultura que até então alimentava meu pensar, querer e existir. Esses espaços que fazem parte de minha história ajudaram e ajudam-me a deixar rastros que me singularizam e ao mesmo tempo, me põe como parte de um coletivo. Na esteira destes acontecimentos, fui compreendendo e me fazendo sentir uma pessoa⁵ histórica e cultural mediatizada e em processo de construção, tendo como elo as condições de tempo e espaço.

Assim, trabalhando nos anos 1990 na Secretaria de Educação Estadual da cidade de Imperatriz – a segunda maior cidade do estado do Maranhão –, acompanhei o processo de implementação da primeira turma de Magistério Indígena Intercultural destinada aos povos indígenas do Maranhão. Adentrando em outro contexto cultural, descobria em cada encontro, que as lendas, a narração de histórias e as músicas entoadas vividas em minha infância e na adolescência, não eram somente minhas; outras pessoas viviam tudo isso de forma diferente para representar um universo específico e diferenciado.

A partir desses contatos, minha história de vida foi encontrando ecos em outras histórias. Descobri que os lugares em que vivi minhas lembranças se materializaram no presente e no chão da aldeia. Reafirmei que os estereótipos dos livros didáticos – reiterados em toda minha escolaridade – vinham ao encontro do que afirma Monteiro (1999, p.237), ou seja, “aprende-se desde pequeno, que os índios são do passado, não propriamente da história, mas antes de uma nebulosa pré-história. Os livros e a historiografia profissional tendem a liquidar rapidamente com as populações indígenas, dando-lhes apenas anos da colonização”.

⁵ Analisando a sociedade como fenômeno e, ao mesmo tempo como material simbólico, Marcel Mauss destaca que existe uma tendência na sociedade moderna de provocar uma separação crescente de dois registros de sociabilidades, ou seja, as primárias e as secundárias. Na primeira, as relações entre as pessoas são mais importantes que os papéis funcionais por elas desenvolvidas na sociedade. Diz ainda que “o humano, diferente dos outros animais, se caracteriza pela presença da vontade, da pressão da consciência de uns sobre os outros, das comunicações de ideias, da linguagem, das artes plásticas e estéticas, dos agrupamentos e religiões e das Instituições que são o traço da nossa vida em comum.” É nesse sentido que penso a construção da pessoa como ser de relações (MAUSS, 2003, p.230).

Por meio de uma convivência real, especialmente com o povo indígena krikati e o contato com leituras que se ancoram em uma nova história indígena, fui me aproximando da pesquisa, principalmente tendo como eixo o “índio do presente”. Isto sem deixar de considerar o passado, pois como nos alerta Manuela Carneiro da Cunha (1992, p.22), por muitos séculos os povos indígenas brasileiros foram pensados como seres “efêmeros e em transição: transição para cristandade, a civilização, a assimilação e o desaparecimento”.

Assim, de forma lenta e gradual, venho estabelecendo uma singular relação tanto teórica quanto empírica com os povos indígenas. O fortalecimento desta se dá com cuidado, sempre me percebendo como aprendiz e com a certeza dos caminhos que ainda preciso trilhar para entender que os muitos indígenas que estão espalhados por todo território brasileiro não são, por conseguinte, obra da natureza. Suas relações com o meio ambiente e com os não indígenas são mediatizadas pela história.

A aproximação com o povo Krikati, em particular, se deve a minha participação em um projeto desenvolvido com professores desde 2007 até os dias atuais. Em decorrência da ausência de políticas públicas do estado do Maranhão voltadas à educação escolar indígena, os professores krikati por meio de seus representantes⁶, buscaram junto a Faculdade de Educação Santa Terezinha (FEST) uma parceria cujo objetivo era desenvolver uma proposta de formação continuada. A Instituição assinou convênio com a Associação de Pais e Mestres Krikati e constituiu uma equipe para elaboração e execução do projeto, da qual faço parte.

No decorrer da implementação desse projeto, especialmente nos primeiros anos, muitos desafios foram se avolumando, como: a necessidade de superar a superficialidade do conhecimento da equipe sobre a cultura específica dos Krikati⁷, a falta de domínio da língua materna, bem como a pouca compreensão da língua portuguesa pelos professores indígenas. As limitações e as descobertas foram sobressaindo e conduzindo a equipe a trilhar pelos caminhos da pesquisa. Assim, o trabalho que nos propúnhamos a desenvolver, exigia aprofundamento

⁶ Os representantes dos professores que buscaram junto a FEST uma parceria para a formação continuada foram: Sílvia Cristina Puxcwj Krikati, a qual nomearei neste trabalho de “Sílvia Puxcwj”, e Lourenço Borges Milhomem Acýxit Krikati, o qual tratarei doravante de “Lourenço Acýxit”.

⁷ Os etnônimos indígenas estão grafados sem flexão de gênero e número, conforme recomenda a “Convenção para Grafia de Nomes Tribais” (CGNT), adotada em 1953, durante a 1ª Reunião Brasileira de Antropologia, no Rio de Janeiro. “Os nomes tribais de 1) a 20) não terão flexão portuguesa de número ou gênero, que no uso substantival, que no adjetival [...]” Para maiores esclarecimentos ler: Manual de Redação Oficial da Fundação Nacional do Índio. Disponível em: www.funai.gov.br/.../Manual_de_Redacao_Oficial_da_Funai/Manual%20de%20. Acesso em: 03 de abr. 2018.

teórico, o domínio da língua materna krikati e a aceitação da equipe pela comunidade, especialmente pelos anciãos.

Em decorrência disso, procuramos, durante os três primeiros anos de trabalho, ouvir e conhecer, sentir cada momento, pois estes foram e são únicos e irrepetíveis. Interrogações e questionamentos da própria experiência oportunizaram-nos refletir sobre os significados das atividades rotineiras, das festas, dos rituais e da escola no contexto das aldeias. Esse estar na aldeia com olhar de pesquisadores nos proporcionou desnaturalizar situações que antes pareciam ser muito simples.

Após a primeira etapa do projeto de formação, os professores krikati mostraram que a ausência da língua materna escrita lhes trazia dificuldades no fazer pedagógico. A partir deste apontamento, elaboramos o projeto de “Alfabetização da língua materna escrita krikati”, do qual nos fez redirecionar o trabalho quanto nossa permanência nas aldeias e a forma de registro, que até então, restringia-se a análise dos encontros.

Passamos a registrar nossas observações valorizando informações vindas dos anciãos, de caciques, líderes – espirituais, de festas, corredores –; anotamos inquietações dos professores e os desabafos da comunidade em um “caderno de registro”⁸. Este foi uma ferramenta indispensável para desenvolvermos nosso trabalho (formação continuada de professores indígenas krikati), haja vista que os indígenas ficam mais livres para falar deles mesmos quando sabem que o interesse de estarmos ouvindo-os não se restringe apenas coletar dados sem retorno à comunidade. Nesta tese, utilizamos parte desses materiais destacando o local, a data e conteúdo tratado.

Para esse novo trabalho com os professores, permanecíamos nas aldeias por dois ou três dias. A partir disso, fomos percebendo o movimento silencioso do dia, as noites agitadas pelos jovens e as madrugadas acolhedoras das cantorias, dos ruídos do maracá, do compartilhar do café e das fogueiras para aquecer o frio. E assim, a partir do nosso exercício de registro buscamos orientar os professores a escrever, também, suas percepções, pesquisas com a comunidade, com os anciãos e suas práticas em sala de aula⁹. Em resumo, esse envolvimento vem nos proporcionando possibilidades de diálogo, respeito à cultura e, sobretudo, de inquietações e questionamentos, os quais nos impulsionam a pesquisa e a escrita.

⁸ Cada membro da equipe tem seu caderno de registro individual. Este material é uma ferramenta que nos ajuda a planejar de forma coletiva as atividades da formação continuada e contribui para nossas pesquisas individuais.

⁹ A FEST disponibilizou o material – caderno e lápis – para os professores. Os registros geralmente eram socializados nos encontros, onde relatavam os entraves e conquistas em suas práticas pedagógicas.

Entre tais inquietações, escolhi para minha dissertação de Mestrado analisar como a formação no Magistério Indígena Intercultural poderia contribuir com os professores indígenas krikati na construção de uma escola específica, diferenciada, bilíngue, comunitária e intercultural. As leituras feitas nesse período – 2010 a 2012 – suscitaram muitos recortes para serem aprofundados acerca da política de educação escolar indígena, de forma particular, sobre as políticas de inclusão do ensino de história e culturas indígenas nos currículos escolares da Educação Básica.

Eu entendia, já nos estudos, que ainda é dada ênfase, especialmente nos livros de História, à história do contato¹⁰ entre indígenas e europeus, relegando os primeiros a um passado distante. Mesmo quando estão em cena temas da atualidade como a luta pela demarcação de terras, educação diferenciada, entre outros, ainda constata que os povos indígenas, nas práticas pedagógicas, são caracterizados ora como vítimas passivas de um processo de dominação, ora como bárbaros com culturas estáticas e primitivas. Ou seja, o reconhecimento das múltiplas culturas e línguas das mais de três centenas de povos indígenas do Brasil, ainda é valorizado nos discursos políticos e entre pesquisadores, porém, longe de comporem os fios que estabelecem o currículo escolar da educação básica.

Nessa perspectiva, apresentei para a seleção do doutorado da Universidade do Vale dos Rios dos Sinos (UNISINOS) o projeto intitulado: “A implementação da Lei 11.611/2008 nos currículos das escolas públicas de Imperatriz: uma análise das práticas pedagógicas”. Contudo, após os primeiros diálogos com a orientadora, percebi a necessidade de redirecioná-lo buscando um viés de análise mais afinado com o campo da História.

Assim, elaborei uma nova temática tendo como eixo central duas lideranças indígenas krikati – Silvia Puxcwj e Lourenço Acỳxit – e as implicações da escola não indígena em suas histórias e trajetórias de vida; os quais acompanhei ao longo dos últimos dez anos em minhas experiências no Território Indígena Krikati (TI)¹¹. Essas lideranças viveram o desafio de frequentar escolas não indígenas e acessar os aportes teóricos que os ajudaram a se constituírem como líderes entre os seus. O repto deste trabalho é trazer reflexões sobre a contribuição da

¹⁰ Acreditamos ser importante que as escolas e as universidades discutam a história do contato dos indígenas com os não indígenas, seja este no início da colonização ou em qualquer outro período histórico. Contudo, se deve considerar os povos indígenas como protagonistas e construtores de suas histórias e não como vítimas passivas ou como povos de culturas estáticas, pois a partir do contato existiram e existem alterações, seja na forma de pensar o mundo, cosmologia, a cultura ou mesmos nas estratégias para lidar com uma nova realidade. Os conflitos, alianças, negociações, tensões não devem ser minimizados, mas problematizados e reconstruídos a partir da concepção de que os indígenas buscaram e buscam diversos caminhos para construírem suas histórias.

¹¹ Doravante usaremos a sigla TI para referirmos ao Território Indígena Krikati.

formação escolar no processo de construção dessas lideranças e, conseqüentemente, em suas histórias e trajetórias de vida.

A escola não indígena – na vida e trajetória dos alunos indígenas – pode ser compreendida como um “lugar praticado” como pensa Michel Certeau (2014, p.184), ou seja, este lugar vai além do sentido de espaço físico. É um lugar que possibilita interações, troca de conhecimentos e diálogo intercultural. E, ainda, como lugar de aprendizagem, reelaboração e ressignificação de conceitos, onde as diferenças culturais devem ser compreendidas como riquezas a serem potencializadas para romper com o daltonismo cultural ainda muito presente nas práticas educativas.

Nessa compreensão, as lideranças krikati vivenciaram o espaço das escolas não indígenas como sujeitos ativos. Utilizaram-se de várias linguagens para transmitirem o que desejavam. Fizeram de cada oportunidade um campo para registrarem suas presenças sem negar suas identidades e imprimiram a marca de uma cultura dinâmica a partir das interações com o outro. Talvez, não provocaram uma mudança no currículo, pois este, como ressalta Moreira e Silva (2002, p.7) “há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica [...] é considerado um artefato social, político e cultural. Dessa forma, é colocado na moldura mais ampla de suas decisões sociais, de sua história, da produção contextual, sendo este implicado em relações de poder”. Contudo, pensamos que esses perfuraram essas relações provocando questionamentos sobre a possibilidade de um novo olhar para o currículo hegemônico e daltônico que conheceram, como mostram as interlocuções de professores no quarto capítulo.

Entendemos que na escola – como lugar social – as pessoas são cosmopolitas e as diferenças interétnicas não se perdem e nem se moldam. Ao contrário, fortalecem a construção de identidades culturais dinâmicas, abertas e plurais e questionam uma visão essencializada de sua constituição. Nessa linha de argumentação, Candau e Moreira (2010, p.22) “concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas estas são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural engessado”, e nem impedem o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais.

Isso nos leva a pensar numa perspectiva intercultural, nas escolas como processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Catherine Walsh (2001, p.10) aponta esta possibilidade, definindo-as como “um espaço de negociação e de tradução onde as

desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados”.

A partir da pluralidade de conceitos de interculturalidade, o que consideramos relevante para pensar nesta pesquisa é que esta pressupõe a possibilidade de convivência e coexistência entre culturas e identidades, sendo que “sua base é o diálogo entre diferentes, que se faz presente por meio de diversas linguagens e expressões culturais, visando à superação de intolerância e da violência entre indivíduos e grupos sociais culturalmente distintos” (GERSEM BANIWA, 2006, p.51). Nesse sentido, as diferenças socioculturais se configuram como elementos fundamentais das relações sociais e de um currículo intercultural.

Para Candau (2014, p.24), embora as relações sejam marcadas por tensões e conflitos em função das assimetrias de poder que as permeiam e provocam a construção de hierarquias, processos de subalternização, preconceitos e discriminações em relação a determinados atores sociais, “a escola, palco destes conflitos e tensões, é também, de crítica cultural que por sua vez pode contribuir para que estes mesmos atores lutem em defesa da garantia de seus direitos, bem como para o exercício da interculturalidade”. Nessa perspectiva Lourenço Acyxit entende que

por meio do **conhecimento** tanto tradicional quanto do branco é que podemos defender o nosso povo. Sempre que falo nas reuniões, digo que se não fosse a educação, primeiro tradicional e depois do branco, e o nosso esforço, não estaríamos fazendo o acompanhamento do nosso território e de nossas aldeias como faço hoje. Fui estudar na cidade, na **escola** de branco, com o compromisso de que algum dia minha dedicação daria retorno para o futuro dos meus filhos, netos e de nossa comunidade. Eu sabia que o **estudo** poderia me ajudar a preparar a terra para eles, mesmo que a escola do branco **não discutisse nossas histórias e culturas** (LOURENÇO ACYXIT. Entrevista realizada em Imperatriz, em 06 de abril de 2015. Grifo nosso)¹².

Diante da sua narrativa, compreendemos que o significado¹³ de escola não indígena para os Krikati é construído em cada contexto histórico¹⁴. Ou seja, há uma consonância entre a utilidade e a necessidade desta escola sentida pela comunidade como, por exemplo, sua

¹²As entrevistas que fazem parte deste trabalho sofreram uma revisão gramatical, na qual se buscou retirar as repetições excessivas de certos termos. Embora o procedimento possa sofrer críticas, esta decisão atendeu ao pedido dos próprios entrevistados, sujeitos e fontes desta pesquisa.

¹³Ler: WEIGEL, Valéria Augusta de Medeiros. *Escolas de branco em maloca de índio*. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2000.

¹⁴ Os anos 1990 foram, para os Krikati, momentos de tensão em consequência da demarcação da terras indígenas krikati e de muitos conflitos com posseiros. Nesse período, tiveram, também, contatos com antropólogos, advogados, autoridades municipais, etc. Para tanto, foi preciso o domínio da língua portuguesa para realizar as negociações sem prejuízos. Assim, a escola significava possibilidade de domínio de outra língua para atender os interesses daquele momento.

existência para acessibilidade à língua portuguesa, conhecer leis que contribui para a luta de seus direitos, entender a organização social e econômica do não indígena, enfim, dominar conteúdos para prosseguir os estudos que sejam importantes para suas comunidades.

Esses conhecimentos e outros da mesma natureza seriam e são essenciais para os indígenas transitarem em sociedades diferentes, já que para eles a educação escolar não pode e nem deve substituir instituições indígenas tradicionais. Estas têm tradição milenar e embora estejam em constantes mudanças, se responsabilizam por educar moralmente e de forma dinâmica os valores específicos de cada povo indígena.

Apesar de reconhecer o valor da educação tradicional dos povos indígenas, a educação escolar torna-se instrumento imprescindível para o acesso aos conhecimentos e aos valores da sociedade ocidental, no sentido de compreender que eles vivem no e com o mundo. Assim, para garantir o bem viver¹⁵ desses povos, são necessárias algumas condições políticas que dependem da sociedade não indígena e do Estado. Nessa direção, Gersem Baniwa (2013, p.177) argumenta que a possibilidade de

retornar a autonomia étnica passa pela negociação e a garantia de direitos. A viabilidade de seus planos de vida depende de lutas por reconhecimento étnico, direitos políticos e direitos de cidadania. O reconhecimento da autonomia étnica, por sua vez, pauta-se numa lógica de reciprocidade entre as pedagogias indígenas e o manejo do mundo em permanente tensão e mudança.

Dessa forma, a escola para os povos indígenas surge, então, como uma instituição basilar que pode proporcionar elementos e oportunidades, assim como contribuir com esses para participarem dos cenários políticos, econômicos e sociais em nível local, regional, nacional e global. Nesse aspecto, as práticas educativas por meio da escola vão se configurando e marcando de forma singular as trajetórias de vida dos indígenas que vivenciaram e vivenciam experiências em escolas de “branco”¹⁶.

Para Silvia Puxcwyj, a escola ajudou-lhe a valorizar as tradições indígenas, não por perceber que suas práticas contemplassem a história e cultura dos indígenas. Ao contrário, por observar sua negação velada nos currículos escolares, o não reconhecimento dos indígenas como pessoas de saberes, protagonistas de suas histórias e fundamentais na formação da sociedade brasileira. Assim, entende que estudou

o suficiente na escola do branco. Foi bom. Ajudou-me a pensar quem sou. A sentir orgulho de ser indígena e aceitar minhas riquezas culturais. Hoje sei o que sou

¹⁵Bem Viver significa um novo paradigma que propõe um modo de vida fundamentado na ética da convivência com base em pactos e alianças. Propõe um protagonismo em favor dos novos atores para construir uma sociedade onde esteja presente o bem comum, a solidariedade, a subsidiariedade, a equidade, a convivência pacífica com outros povos e outras culturas.

¹⁶ Termo utilizado pelas lideranças indígenas entrevistadas para se referir aos não indígenas.

independente dos lugares a qual frequento, serei sempre uma mulher indígena. Estudei lá e voltei para minha aldeia, meu motivo maior de lutar pelos nossos direitos. A escola do branco ou ocidental como falam, desconhecem nossos saberes, mas de certa forma cumpre sua função em nos dar instrução e de transmissão de conhecimento do mundo. Minha história, meus saberes não eram socializados através das disciplinas, mas eu tinha um objetivo: adquirir conhecimentos para compreender o que pensam os brancos e assim conseguir ferramentas para nossa autonomia. Me capacitar, buscar meios junto ao meu povo e, nos movimentos indígenas, resolver nossos problemas e assim lutar por liberdade, autonomia e autodeterminação (SILVIA PUXCWYJ. Entrevista concedida na aldeia São José em 19 de novembro de 2015).

Ao rememorar¹⁷ as lembranças da escola não indígena, Lourenço Acýxti e Silvia Puxcwyj evidenciam fios do enredo de suas trajetórias de vida, com significados e marcas singulares. Suas narrativas trazem vários elementos comuns que parecem mais rasgos de um tecido que nunca foi bem costurado, ou seja, histórias que não foram contadas e saberes que não foram compartilhados. A ausência dos povos indígenas no currículo escolar, durante a permanência destes em escolas da Educação Básica não indígenas, proporcionava-lhes um sentimento de invisibilidade e, ao mesmo tempo, questionamentos sobre a função social da escola. Suas falas parecem intrincadas de ressentimentos, não da escola em si, mas da história que lhes reservou o passado e que tende, ainda, a apagar suas existências.

A partir dessas conclusões, elaboramos o problema que nos instigou a responder durante todo processo da pesquisa: Quais as implicações da escola não indígena na formação das lideranças indígenas krikati e nas suas histórias e trajetórias de vida?

Diante desse problema, nomeamos algumas questões que nortearam a realização da pesquisa: Quais as implicações da educação escolar da escola não indígena nas histórias e nas suas trajetórias de vida? Como se caracteriza os Krikati, enquanto pertencente à família Jê e dos Timbira? Quais conceitos têm as lideranças indígenas krikati tanto as tradicionais quanto as políticas, sobre a temática? Qual a percepção dos professores não indígenas sobre as contribuições da escola não indígena na formação das duas lideranças indígenas krikati?

Assim, a tese que ora defendemos é que no processo de formação das lideranças indígenas krikati as escolas não indígenas contribuíram em suas trajetórias e histórias de vida, no sentido de permitirem a apropriação de conhecimentos e valores da sociedade ocidental.

De tal modo, temos como objetivo central, analisar a história e trajetória de vida de duas lideranças indígenas e as implicações da escola não indígena na formação destas. Ainda buscamos:

- Analisar conceitos de liderança políticas e tradicionais;

¹⁷ Rememorar como uma retomada salvadora do passado (BENJAMIN, 1985).

- Caracterizar o povo Krikati, enquanto pertencente à família Jê e Timbira;
- Analisar as histórias e trajetórias de vida de duas lideranças krikati;
- Discutir as implicações da escola não indígena na formação das lideranças indígenas krikati;
- Conhecer a percepção de professores não indígenas sobre as contribuições da escola na formação das duas lideranças indígenas krikati.

O povo indígena Krikati habita no Oeste do Maranhão, assunto que retomamos no capítulo 2. O Maranhão (Figura 1) é dividido em 217 municípios, destes, 25 são habitados por indígenas, sendo que existem 16 áreas indígenas demarcadas e homologadas¹⁸. A população atual dos povos indígenas no Maranhão é de aproximadamente 35.000 mil pessoas¹⁹. Esta população pertence a onze grupos étnicos diferentes, classificados em dois grandes grupos linguísticos: Tupi: Guajajara, Awá-Guajá e os Ka'apor e Macro-Jê: Krikati, Canela Ramkokamekrá, Canela e Apanieikrá, Gavião, KrepumKateyê e Krenyê. “Tremembé e Gamela”.

Os povos Gamela e Tremembé têm uma população aproximada de cinco mil pessoas que vivem no litoral do Maranhão nas cidades de Viana e Raposa. Estes são reconhecidos pelos demais povos indígenas do Maranhão, no entanto, não os são pelas autoridades e órgãos do Estado, perfilando assim como parte dos grupos que atualmente intensificam a luta por reconhecimento. São povos indígenas que vivem, como os especialistas chamam, em processo de etnogênese.

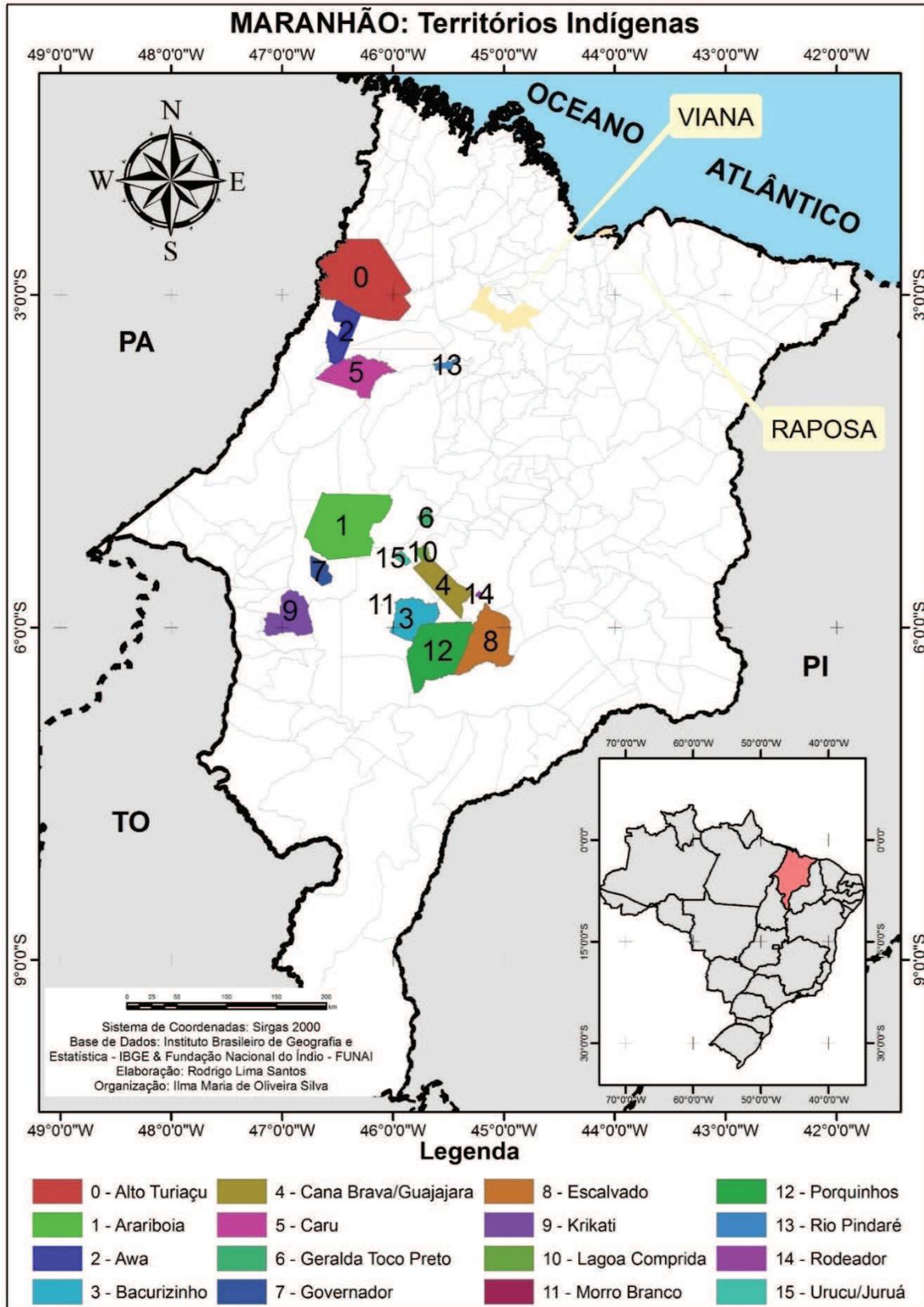
A etnogênese apresenta-se como processo de construção de uma identificação compartilhada com base em uma tradição cultural preexistente ou construída que se sustenta em uma ação coletiva. Nesse sentido, Miguel Bartolomé (2006) compreende-a como parte constitutiva do próprio processo histórico da humanidade, e não só um dado do presente como parecia depreender-se das reações de surpresa de alguns pesquisadores sociais em face de sua evidência contemporânea.

As diferenças e as especificidades entre os indígenas do Maranhão tornam-se visíveis na forma de organização política, cultural, econômica e linguística. É importante destacar a

¹⁸ Barra do Corda, Jenipapo dos Vieiras, Montes Altos, Bom Jardim, Araganã, São João do Carú, Grajaú, Fernando Falcão, Arame, Amarante do Maranhão, Maranhãozinho, Zé Doca, Centro do Guilherme, Nova Olinda, Buriticupu, Santa Luzia, Sítio Novo e Lajeado Novo (Dados fornecidos pela Professora Gildete Elias Dutra - Supervisora da Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão, 2016).

¹⁹ Dados disponíveis em <http://pib.socioambiental.org/pt/c/quadro-geral>. Os números dessa listagem são aproximados.

Figura 1: Mapa de localização dos Territórios Indígenas no estado do Maranhão



forma e o tempo de contato com os não indígenas, mesmo que pertençam ao mesmo tronco linguístico. Essas distinções é que nomeiam os valores, crenças, religiosidade e o modo de cada povo manifestar sua cultura e construir sua história, bem como, a distinção entre os tipos de lideranças inerentes a organização social dos povos indígenas.

Os europeus marcaram presença no litoral maranhense desde o final do século XVI, porém os primeiros contatos entre indígenas e evangelizadores se deram por meio dos capuchinhos franceses que chegaram a região em 1612. Segundo Netódio Nembro (1955), além desses religiosos, outros como os franciscanos, os mercedários, as carmelitas e, principalmente os jesuítas, viveram entre os indígenas. Nesse período, havia aproximadamente 250 mil índios distribuídos em 30 povos diferentes, mas em menos de duas décadas de contato, de acordo Berta Ribeiro (2009), 12 mil índios Tupinambá que habitavam no litoral do Maranhão foram aniquilados por vários tipos de violência ou por doenças, sendo uma delas a epidemia de varíola.

Já a região do sul do Maranhão conhecida como “sertões maranhenses” foi colonizada a partir do século XVIII. As pesquisas desenvolvidas por Adalberto Franklin (2005, p.11) afirmam que

até a segunda metade do século XIX, o povoamento do Maranhão se resumia a faixa litorânea e algumas poucas vilas e povoados às margens dos rios Mearim, Pindaré e Itapecuru, sendo Aldeias Altas (atual Caxias) a vila que se localizava mais ao sul e também a mais distante da capital da Província.

Para Janaína Amado (1995, p.148), o conceito de sertão foi construído pelos portugueses para denominar áreas distintas das diversas regiões. Assim denominava os “espaços interiores da Colônia, mas também, aqueles espaços desconhecidos, inacessíveis, isolados, perigosos, dominados pela natureza bruta e habitados por bárbaros, infiéis, hereges, onde não haviam chegado às benesses da religião, da civilização e da cultura”.

Embora todos esses adjetivos tenham sido referência para caracterizar o sertão, como categoria e espaço geográfico, ao longo da povoação do território brasileiro ele foi qualificado numa concepção dual: ora se apresentava como o inferno remetendo para o imaginário social como um lugar de pessoas incultas, educação atrasada, cultura desinteressante diante da simplicidade. Ora como paraíso pelas riquezas da natureza com possibilidades de exploração pelo homem civilizado.

Assim, a história revela que no estado do Maranhão foram mais de dois séculos entre a fundação de São Luís pelos franceses e a colonização dos “sertões”. O litoral era considerado como espaço civilizado, urbanizado, de cristandade e de cultura. Já os sertões maranhenses

eram espaços temidos por serem habitados por povos indígenas considerados “selvagens”, entre eles os Krikati.

A partir do contexto apresentado, a minha aproximação com os professores krikati e a vivência por mais de uma década, me permitiu não só reconhecer o desenvolvimento histórico desse povo, como registrar, no tempo presente, sua organização social, política e cultural, enfim, seu modo de ser. Assim, as rodas de conversas com lideranças tradicionais, políticas, religiosas, anciãos e, especialmente, nos momentos de formação pedagógica com os professores, foram momentos ímpares que promoveram não só laços de confiança como possibilitou aprendizagens que somente por meio da convivência pode ser transformadas em conhecimentos.

Os conhecimentos adquiridos empiricamente junto aos Krikati, possibilitaram-me eleger critérios para analisar as trajetórias de Lourenço Acyxit e Silvia Puxwyj. Esse foi um exercício que mereceu muita acuidade por existirem outras lideranças reconhecidas pela comunidade. Desta forma, foi possível identificar que o elemento preponderante que os diferenciavam das demais, foram as participações nos movimentos voltados à educação escolar, especialmente, os que marcaram a década de 1990. Ou seja, relativos aos movimentos que exigiram do estado do Maranhão a implantação da Educação Básica nas aldeias de cada povo indígena.

Esses movimentos exigiram, também, o reconhecimento da categoria de “professor indígena” para assumir o ensino e a gestão nas escolas indígenas, na negociação da implementação do “Curso de Magistério Indígena Intercultural” com o objetivo de fortalecer a formação dos professores indígenas do Estado. Também, na construção e no reconhecimento das escolas indígenas.

Outros critérios se voltaram para suas ações no interior da comunidade, entre muitos, o fato de terem frequentado escolas não indígenas e, após a conclusão dos estudos, terem retornado para suas aldeias e se envolvido em organizações e movimento indígena. Além disto, o seu reconhecimento pela comunidade como articuladores dos interesses dos Krikati com a sociedade envolvente; a referência de luta para seu povo; o profundo conhecimento de suas tradições e o envolvimento com o bem estar de todos.

Nos capítulos deste trabalho, as narrativas evidenciam que os currículos escolares em sua maioria não institucionalizavam práticas educativas capazes de dialogar com a diversidade cultural. Por outro lado, a presença dos indígenas na escola, como autores de sua própria história, portadores de uma cultura diferente e conhecimentos tradicionais, contestavam o seu

ocultamento nos currículos e, ao mesmo tempo, abriam espaço para o diálogo e novas aprendizagens identitária.

Diante desses aspectos, a identidade étnica tende a ser reelaborada a partir de interações, permitindo, assim, transformações contínuas que não implicam na perda ou diluição do sentido de pertencimento. Compreendemos, também, assim como Fredrik Barth (2000), que a identidade é relacional e é exatamente no contato com o outro que ela se afirma.

Nesse sentido, quando nos propomos a pesquisar as lideranças indígenas e os rastros da sua formação, escolhemos a escola como instituição de socialização por entendermos como Gersem Baniwa (2013, p.140) que esta pode ser lugar de “trânsito, articulação e troca de conhecimentos, em lugar de sua redução ao aspecto cognitivo da prática pedagógica”, e ainda, que compartilha saberes, gostos, pensamentos, culturas e de definição entre o “eu” e o “outro,” entre a sociedade ocidental e os indígenas. Sobre isto, Barth (2000, p. 188) assinala que “[...] as distinções étnicas não dependem de uma ausência de interação social e aceitação, mas são, muito ao contrário, frequentemente as próprias fundações sobre as quais são levantados os sistemas sociais englobantes”.

As diferenças culturais, nesse sentido, conservam-se apesar do contato interétnico e da interdependência dos grupos. Barth (2000) destaca, ainda, que os grupos étnicos possuem padrões valorativos que os fazem ser reconhecidos como tal, bem como utilizam estratégias para entrar em contato com outros grupos sem perder a visibilidade de sua etnicidade e, assim, adquirir a aceitação e os diálogos com outros. Mas, ressaltamos que estes padrões não são fixos, podendo ser redefinidos segundo ao meio que se inserem e ao interesse de cada grupo.

A escola como espaço social é também lugar de silenciamento, como já afirmamos anteriormente. Em muitas ocasiões é utilizada como estratégia para invisibilizar e às vezes até negar visões estereotipadas e arraigadas no processo de ensino e aprendizagem, sendo que estas sutilmente são fortalecidas por meio do currículo. Por esta razão, consideramos que para analisar as implicações da experiência escolar na formação de lideranças indígenas se faz pertinente compreendermos o próprio currículo escolar como uma arena que manifesta força e poder. Moreira e Silva (2002, p.8) argumentam que o currículo pode ser interpretado como um “território em que ocorrem disputas culturais, em que se travam lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade no processo de formação de identidades”.

Nesse sentido, somente a consciência da pluralidade cultural explícita nos currículos, construída com a participação de todos os atores que compõem o espaço escolar e o confronto constante do pensamento com os variados universos – que se renovam ao longo da história –

ajudam na superação de preconceitos. Isto é, na valorização das crenças, no fortalecimento de esperanças, anseios, experiências e lutas dos povos indígenas.

Para Tomaz Tadeu da Silva (2009), uma política pedagógica e curricular que respeita a diversidade cultural e a escola como instituição de socialização, possibilidade de diálogo e de encontro com as diferenças tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença, tendo que colocar no seu centro a problematização e o questionamento. Nessa direção José L. Pardo (1996, p.154) acrescenta que,

respeitar a diferença não pode significar ‘deixar que o outro seja como eu’ ou ‘deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)’, mas deixar que o outro seja como eu não sou, deixar que ele seja o outro que não pode ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar que seja uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas a diferença da identidade, deixar ser uma outridade que não é outra “relativamente a mim” ou “relativamente ao mesmo,” mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade.

Corroborando com este pensamento, Gersem Baniwa (2006) afirma que os povos indígenas configuram uma enorme diversidade cultural, uma vez que vivem em espaços geográficos, sociais e políticos diferentes. A sua diversidade, a história de cada um e o contexto em que vivem, criam dificuldades para enquadrá-los em uma definição única, em um sujeito genérico reproduzido tanto pela historiografia tradicional quanto pelos livros didáticos, como argumenta Maria Cristina B. Martins (2009). Este estereótipo se refletiria em currículos homogeneizados e “branqueados”, como foram pensados pelos sistemas de ensinos dos países americanos depois do período colonial. Esse passado de equívocos ainda se faz vivo no cotidiano das escolas, pois como diz a Silvia Puxcwj

a escola do branco não vê nossas diferenças como culturas específicas e ricas em conhecimentos, mas como algo exótico. Diferente no sentido de inferior. Fomos fortes. Muitas vezes fingíamos que não víamos os olhares e o que diziam a nosso respeito, porém, sempre valorizando o que realmente somos: indígenas” (SILVIA PUXCWYJ. Entrevista concedida na aldeia São José em 19 de novembro de 2015).

Embora esses acontecimentos sejam parte da atualidade, não estão impedidos de serem analisados em perspectiva que leve em conta a diacronia. Para compreender as trajetórias das lideranças indígenas políticas krikati, bem como as implicações da escola não indígena na formação destes, optamos pela história do tempo presente, considerando-a como diz Marieta de Moraes Ferreira (2002, p.324) “portadora da singularidade de conviver com testemunhos vivos”, e abrigamos nela, a base teórico-metodológico da pesquisa.

O movimento das lideranças políticas indígenas surgiam no Brasil na década de 1970, por ocasião do processo de organização da consciência étnica entre os diferentes povos, na perspectiva de um movimento organizado e de uma identidade indígena coletiva (POLIENE

BICALHO, 2010). Esse movimento começou a se fortalecer juntamente com organizações²⁰ da sociedade civil voltadas para o apoio aos povos indígenas e para a superação da política integracionista que pautou historicamente a ação do Estado brasileiro. A sociedade brasileira, a partir desse período, começa a entender que não é mais possível desconhecer os povos indígenas e nem tratá-los como fadados à extinção. Resistentes²¹ às imagens distorcidas que deles fizeram, esses povos redesenham novas formas de lutas pelos seus direitos individuais e coletivos.

Paralelamente às mudanças no contexto histórico, econômico, político e social brasileiro²², as tendências do conhecimento histórico, entre os anos 1970 e 1980, segundo Monteiro (2004, p.221), procuraram em suas práticas “incorporar grupos sociais antes ignorados ou merecedores de atenção apenas marginal”. Nesse sentido, a historiografia iniciou um processo de redimensionamento em benefício de outras histórias envolvendo, entre outros aspectos, os chamados “subalternos”. No que tange aos povos indígenas, as mudanças foram graduais e, de início, discretas. Ainda em Monteiro lemos que (2001, p.2): “o maior obstáculo que impede o acesso mais pleno de atores indígenas no campo da historiografia brasileira parece residir na resistência dos historiadores ao tema, considerado, desde há muito tempo, como alçada exclusiva dos antropólogos”.

Nesse entendimento, o autor levanta duas hipóteses que talvez expliquem o porquê de apenas recentemente este panorama ter sido alterado. Em razão da pouca visibilidade dos povos indígenas como sujeitos históricos, seu estudo traria pouco retorno e reconhecimento no meio acadêmico. Ao lado disto, havia a crença na extinção dos indígenas em um tempo breve. Esse

²⁰Na década de 1970 surgiram várias Organizações não Governamentais (ONGs) de apoio às causas indígenas, entre elas, o Conselho Indigenista Missionário (CIMI, 1972), o Centro de Documentação e Informação (CEDI, 1974) e o Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC, 1979) hoje Instituto Socioambiental (ISA)-(1994). A partir dos anos 1980, muitas outras foram surgindo e se fortalecendo com o Movimento Indígena Brasileiro (MIB). Uma relação de ONGs podem ser encontradas no livro de SILVA, Aracy Lopes da. GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (org.): *A Temática indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus – 4ª ed.* – São Paulo: Global: Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 2004, pp. 54-55.

²¹A palavra “resistência” aqui empregada tem o sentido dos indígenas serem “a favor da própria tradição, valendo-se de uma força identitária sempre aberta à incorporação e à apropriação de elementos de outras culturas com que o grupo mantém relações e interações esporádicas ou permanentes” (GERSEM BANIWA, 2013, p. 141).

²²O final dos anos 1980 foi marcado por fatos importantes para a redemocratização do país e, conseqüentemente, para as reformas educacionais. Ressaltamos, aqui, a promulgação da Constituição Federal de 1988, que consagrou várias conquistas e aspirações decorrentes da mobilização da comunidade educacional e dos movimentos sociais organizados. Dentre eles, o direito à educação escolar para todos como um dever do Estado e da família (Artigo 205). O texto constitucional incluiu grupos que não foram contemplados com esse direito nas Constituições anteriores, entre eles, os povos indígenas. A CF não faz diferença entre o direito à educação escolar dos povos indígenas e dos não indígenas. No tocante ao dever do Estado, estabelece a obrigatoriedade, a gratuidade, a qualidade, a gestão democrática e a valorização dos professores sem distinção de grupo social, raça ou etnia. O que se verifica de específico aos indígenas no capítulo dedicado à educação (Capítulo III), é que deve “assegurar às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (SILVA, 2012, p.35).

quadro de descrédito em relação da permanência dos povos indígenas no Brasil é compreensível mediante a história de lutas, massacres, doenças, guerras, epidemias e assassinatos atingindo populações nativas ao longo dos últimos cinco séculos.

Como a história não é estática, essa realidade foi se refazendo e encontrando outros ecos, não mais da extinção e sim de uma presença firme dos povos indígenas como sujeitos históricos. Surge, nesse contexto, o que podemos chamar de “nova história indígena”, bem como um novo indigenismo²³:

O novo indigenismo, por seu turno, encontrou, desde a primeira hora, fortes aliados no meio antropológico, que passaram a pautar suas pesquisas não apenas a partir de interesses acadêmicos, mas também pela necessidade de fornecer subsídios para as lutas e reivindicações dos índios. Assim, surge uma nova bibliografia que tem contribuído não apenas para ampliar a visibilidade de povos indígenas numa história que sempre os omitiu, como também revela as perspectivas destes mesmos povos sobre seu próprio passado, incluindo visões alternativas do contato e da conquista (MONTEIRO, 2004, p. 223).

A nova história indígena no Brasil, nessa perspectiva, concebe os povos indígenas como protagonistas, impondo vários desafios aos pesquisadores e a oportunidade de se repensar alguns pressupostos teóricos a respeito deles. Na concepção de Monteiro (2004), destaca-se, nesse sentido, o significado da história a partir dos conhecimentos e das memórias dos povos indígenas que pouco registraram seu passado através da escrita, e a relevância da historiografia na condição de fornecer fundamentos e diretrizes para a compreensão do desafio teórico e político que os índios apresentam para a sociedade e ao Estado brasileiro.

A necessidade do diálogo interdisciplinar entre os profissionais e áreas de conhecimentos é também foco desta nova história. Nessa perspectiva, Maria Regina C. Almeida (2000, p.2) ressalta que “nas últimas décadas, a interlocução entre historiadores e antropólogos para os estudos dos índios em situações de contato tem se intensificado ao ponto de tornar-se, por vezes, reduzida a fronteira entre seus trabalhos”. Todavia, os desafios para estes profissionais que se propõem a dialogar não desaparecem, mesmo que aproximem seus pressupostos teóricos em suas produções de conhecimento. As diferenças sobressaem nas formações teóricas – metodológicas que são próprias aos historiadores e antropólogos e, especialmente, quanto à base de suas análises.

Em relação a essas diferenças, Monteiro (2001; 2004) destaca que os dois campos de conhecimentos têm abordagens diferentes: o diálogo é tênue, ou seja, enquanto a história dos

²³ Existem vários conceitos de indigenismo. Este se modifica dependendo de quem fala e do contexto, tempo e espaço. Todavia, estes se diferem entre si. “O termo é utilizado por especialistas quando se procura dar unidade aos discursos sobre os índios. O conceito e a prática baseiam-se numa determinada visão dos povos indígenas, não formuladas por eles” (BITTENCOURT, 2007, p.27).

indígenas desperta mais o interesse dos antropólogos com ênfase na visão dos próprios nativos sobre suas trajetórias, os historiadores voltam-se, preferencialmente, para os indígenas na história preocupando-se com o passado e como agentes nos processos históricos nos documentos escritos.

Embora seja desafio estudar as sociedades indígenas no passado e no presente, estreitar o diálogo entre as áreas de conhecimento, especialmente na interação e atuação das interfaces entre os antropólogos e historiadores, “parece ser essencial para o avanço da nova história indígena, tanto em sua vertente dos índios na história quanto da história dos índios” (ALMEIDA, 2000, p.37). Assim, para uma compreensão mais ampla sobre as implicações da escola para as sociedades indígenas e, especificamente, como estas contribuem na formação de lideranças políticas indígenas, é que embasamos teoricamente este trabalho com estudos que veem a necessidade e a importância de um diálogo interdisciplinar entre a História e a Antropologia. Para tanto, apoiamos-nos em autores cujas reflexões tomem os indígenas como sujeitos da história que desenvolveram e desenvolvem estratégias adaptando o próprio futuro diante dos repto e das condições do contato e das agudezas de dominação.

Dessa forma, destacamos as referências bibliográficas que contribuíram para caminhar nessa direção: João Pacheco de Oliveira Filho (1985; 2006), Manuela Carneiro da Cunha (1992;2012), Jonh M. Monteiro (1996; 1994; 1999; 2001; 2004), e Maria Regina Celestino Almeida (2013;2016). Trilhando na mesma abordagem, os trabalhos dos autores Valéria Augusta C. de Medeiros Weigel (2000) e Gersem Baniwa (2006; 2006; 2013) percebem o diálogo intercultural como uma condição necessária e direcionam suas pesquisas para a educação escolar como instrumento político e manejo do mundo, sendo esta um direito conquistado pelas lutas dos próprios indígenas.

Contribuíram também, para definirmos o conceito e significado da educação escolar a partir dos próprios indígenas. Ainda sobre a educação escolar, tida como um direito dos indígenas, apontamos os trabalhos de Luís Donizete B. Grupioni (2000) e Maria Aparecida Bergamaschi (2010; 2012) como indispensáveis a este estudo.

Em relação aos movimentos indígenas, como uma das mudanças mais significativas na política brasileira – por operar pela organização destes povos e na sua consolidação como atores políticos –, o trabalho de Libertad Borges Bittencourt (2007) torna-se pertinente. Sua análise inclusive atravessa as fronteiras do país e trata da formação de um campo político na América Latina. De igual importância citamos Roberto Cardoso de Oliveira (1988, 1998) e outros autores já mencionados.

Como aportes bibliográficos, contamos, ainda, com os trabalhos de autores regionais que tratam historicamente da conquista e ocupação do Sul do Maranhão, destacando a relação entre os indígenas e as frentes de expansão: Maria do Socorro Coelho Cabral (1992), Adalberto Franklin (2005), Carlota Carvalho (2006), João Renôr F. de Carvalho (2008; 2010).

Como afirmamos anteriormente, estamos aqui voltados a uma história do tempo presente. Para Lagrou (2007) na definição do tempo presente há uma unidade temporal do sujeito e do objeto, sendo o historiador contemporâneo aos acontecimentos que se quer analisar. Assim, as pesquisas do tempo presente permitem uma mobilidade em sua fronteira temporal, já que, em tempos futuros, eles deixarão de ser presente para serem do tempo passado, ainda que seus objetos façam parte de um tempo recente. Eric Hobsbawn (1997) aponta que apesar de todos os problemas estruturais que há na história do tempo presente, é indispensável fazê-la com o mesmo rigor, critérios que para outras temporalidades.

A história do tempo presente, nessa compreensão, impõe um conhecimento mais profundo sobre o passado e é um desafio ainda maior para os historiadores, pois “longe de ser um campo de investigação particularmente fácil em virtude da enorme disponibilidade de fontes, a história do tempo presente exige o domínio da história e da historiografia que se produziu sobre o tema da pesquisa” (MOTA, 2012, p.34).

Para tanto, optamos por essa orientação de pesquisa na certeza que vincular-se a ela “não significa encobrir os acontecimentos e as lembranças que às vezes desnudam a incompletude do homem, suas contradições e incertezas” (HOBSBAWM, 1997, p.151), mas, conceder a palavra para as vozes silenciadas e rostos desfigurados pelo anonimato. Assim, autores como Paul Thompson (1992), Eric Hobsbawn (1997), Pieter Lagrou (2007), Jan Vansina (2010) e Jacques Le Goff (2013) os quais trouxeram elementos essenciais para nossas reflexões, especialmente para analisarmos conceitos, como: memória, narrativas e fontes.

Aurores brasileiros, como Verena Alberti, (2013), Marieta Moraes Ferreira (2002), Ecléa Bosi (1994; 2003) e Antônio Brand (2000) foram igualmente importantes.

A partir do tema e objetivos desta tese, a pesquisa com o uso da história oral apareceu como a metodologia adequada ao trabalho, pois esta tem como propósito ver o outro se incluindo através de suas memórias. Brand (2000, p.201) considera que a história oral possibilita dar “voz a múltiplos e diferentes narradores, torna o fazer história uma atividade mais democrática, pois recria a “multiplicidade original”.

Dessa forma, a metodologia da história oral proporciona aos narradores falar de suas histórias sem se preocupar com verdades absolutas e, sim, com as experiências vividas e

silenciadas por falta de quem ouvir e o que fazer com as histórias contadas. Bosi (2003, p.7) ressalta que é feliz “o pesquisador que se pode amparar em testemunhos vivos e reconstituir comportamentos e sensibilidades de uma época”. Nessa concepção, o pesquisador precisa ter como importante o que os entrevistados, a partir de suas narrativas, podem fornecer sobre a temática em questão, e a relevância destas para dar conta do objetivo da pesquisa.

Thompson (1992, p.390) assinala que a história oral

não é necessariamente um instrumento de mudança; isso depende do espírito com que seja utilizada. Não obstante, a história oral pode certamente ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história. Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de Investigação; pode derrubar barreiras que existam entre professores e alunos, entre gerações, entre instituições educacionais e o mundo exterior; e na produção da história – seja de livros, museus, rádio ou cinema – pode devolver as pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras.

Nesse entendimento, a história oral tem uma dimensão viva, e exige do pesquisador sensibilidade para a escuta do outro. Para ouvir também o que não é dito com palavras, ou seja, para os esquecimentos, os gestos e os medos encobertos pelas durezas da vida. Contudo, vale ressaltar que se história oral tem suas dificuldades. Ela se torna relevante, sobretudo, pela riqueza em gerar documentos através de fontes orais, resultado do diálogo entre entrevistador e entrevistado.

Para Jan Vansina (2010, 140) um pesquisador que trabalha em sociedades onde a oralidade é um meio de compreender a história deve compenetrar-se da

atitude de uma civilização oral em relação ao discurso, atitude essa, totalmente diferente da de uma civilização onde a escrita registrou todas as mensagens importantes. Uma sociedade oral reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação diária, mas também como um meio preservação da sabedoria dos ancestrais, venerada no que poderíamos chamar elocuições-chave, isto é, a tradição oral. A tradição pode ser definida, de fato, como um testemunho transmitido verbalmente de uma geração para outra. Quase em toda parte, a palavra tem um poder misterioso, pois palavras criam coisas. A oralidade é uma atitude diante da realidade e não a ausência de uma habilidade.

Assim, ao empregar a metodologia de história oral, nosso foco se volta, primeiramente, para as narrativas de duas lideranças políticas indígenas do povo Krikati às quais já nos referimos: Lourenço Acýxit e Silvia Puxcwj. De início pensamos em entrevistas temáticas, ou seja, versar apenas sobre sua participação nas escolas não indígenas, ressaltando as conquistas e dificuldades, bem como sobre de que forma os conhecimentos nelas adquiridos, contribuíram para a formação de ambos em suas trajetórias de lideranças e de vida.

Acreditávamos que essa opção seria mais viável, já que a distância entre Imperatriz e o Território Krikati impedia-nos de ter contato com maior frequência. Nos primeiros encontros

para formalizar o consentimento, esclarecer o objetivo da pesquisa e os critérios para participarem como sujeitos desta, Silvia Puxcwyj aceitou a metodologia proposta, enquanto Lourenço Acýxit manifestou o desejo em registrar sua trajetória de militância e de liderança a partir de sua história de vida.

Diante do pedido expresso, esclarecemos na ocasião que as entrevistas de história de vida envolveriam um trabalho mais extenso. E que precisaríamos dispor um tempo maior para entrevistas de cunho temático, pois a história de vida,

tem como centro de interesse o próprio indivíduo na história, incluindo sua trajetória desde a infância até o momento em que fala, passando pelos diversos acontecimentos e conjunturas que presenciou, vivenciou ou de que se inteirou. Pode-se dizer que a história de vida contém, em seu interior, diversas entrevistas temáticas, já que, ao longo da narrativa da trajetória de vida, os temas relevantes para a pesquisa sejam aprofundados (ALBERTI, 2013, p.48).

Quanto às entrevistas realizadas com Silvia Puxcwyj, também no decorrer do processo, foram se tornando mais extensas. Suas vivências e as experiências de sua história de vida foram surgindo, tais como: vida familiar, organização social do povo Krikati, o respeito aos anciãos, cultura, escolas, festas, ritos, mitos, expectativas enquanto mulher indígena, e outras manifestações. Vimos, então, estes elementos como uma necessidade de contextualizar sua fala. Ou seja, sua trajetória escolar não está descolada de outros fatores que são intrínsecos à sua história de vida. Assim sendo, os novos elementos que aparecem nas narrativas de Silva Puxcwyj foram relevantes, serviram de apoio e instrumento para as análises das entrevistas.

Levando em consideração a tese que defendemos e os objetivos que permeiam todo trabalho, realizamos as entrevistas com ambos partindo de questões semiestruturadas em cinco blocos temáticos:

- Origem familiar: nome dos pais, quantidade de irmãos, origem do nome, infância na aldeia, relação com a família consanguínea;
- Escola na aldeia: história de sua institucionalização, professores, práticas pedagógicas, nível de ensino e lembranças que marcaram a escolaridade neste espaço;
- Saída da aldeia para estudar em escolas na cidade: objetivo, lembranças, desafios, obstáculos, interfaces com a escola, relação com professores e colegas, práticas pedagógicas dos professores, iniciativas de interação da escola, alterações nos currículos escolares e preocupação ou não do corpo docente em valorizar sua língua materna. Também sobre como percebiam a visão dos demais estudantes sobre eles e se acreditavam no potencial de cada um aprender;
- Demarcação da terra indígena krikati: se houve participação nesse processo;

- Retorno para aldeia: quais os projetos em que mais se destacaram em prol da comunidade e se esta os reconhece como lideranças.

Durante o processo das entrevistas, embora com blocos temáticos iguais, os modos como cada um se manifestava foram desenhando suas singularidades e as marcas de suas histórias de vida. Não foi preocupação de Lourenço Acýxit seguir linearmente os eixos a ele disponibilizado e o tempo de gravação. Ele priorizava os detalhes de sua trajetória como aluno, aprendiz, trabalho, liderança, movimento indígena, demarcação do território indígena, experiências nas escolas não indígenas e expectativas de projetos que ainda não foram realizados. Por fim, informou sobre sua vida pessoal: filhos, casamentos, divergências com algumas famílias, etc.

Assim, tivemos a preocupação de fazer cortes de profundidade na temática que se dedicava as experiências nas escolas não indígenas, pois estas nos davam elementos para compreender seu processo de formação de liderança, posto que fosse um dos aspectos mais importante para a pesquisa. Por tudo isto, as entrevistas requereram um tempo maior se estendendo durante 2015 a 2017.

Para atender nossos objetivos e extrair da história de vida de Lourenço Acýxit as questões temáticas de nosso interesse, no final de cada encontro reelaborávamos novo roteiro para as próximas entrevistas, incluindo questões que não eram contempladas. O local da pesquisa também foi algo acordado com os dois líderes. Pelo fato de Lourenço Acýxit fazer faculdade na cidade, nos pediu que as entrevistas acontecessem em Imperatriz. Dessa forma, datas e horários se encaixaram de acordo a disponibilidade deste.

As entrevistas com Silvia Puxcwyj foram realizadas na aldeia São José e em situação diferente das realizadas com Lourenço Acýxit. Vários fatores impediram, por diversas vezes, que estas não acontecessem, como por exemplo: mortes, festas ou rituais transcorridos em dias determinados para fazermos as gravações.

Destacamos ainda, as condições as quais precisávamos nos adequar para a realização das entrevistas na aldeia, ou seja, é natural durante este processo a comunidade se aproximar dos pesquisadores para entender o que está acontecendo fora do cotidiano. As interrupções eram constantes, pois atentos às falas da entrevistada, procuravam contribuir lembrando acontecimentos, rememorando lembranças, negando fatos ou acrescentando episódios, até mesmo para mostrarem o senso de coletividade.

Entendi desde logo que as entrevistas não aconteceriam em lugares reservados e sim que deveriam se tornar públicas. Para tanto, estas se davam sempre com pessoas atentas às

nossas falas, tanto da entrevistada quanto da pesquisadora. Vale destacar que tudo isso faz parte da normalidade de quem se propõe pesquisar em territórios indígenas, e compreende que o tempo, espaço e tradições dos indígenas precisam ser respeitados. Em todos os encontros, mesmo quando não realizávamos formalmente entrevistas, voltávamos com informações, sendo que estas eram transcritas no “caderno de registro”.

No percurso da pesquisa, Lourenço Acýxit e Silvia Puxcwyj foram apresentando pessoas que são para o povo Krikati verdadeiras “bibliotecas vivas”²⁴ por guardarem em suas memórias a luta pela demarcação das suas terras, os movimentos dos quais participaram e a história de confronto com os não indígenas. Diante dos apontamentos, fomos analisando e incorporando a necessidade de entrevistá-los de maneira exploratória, por fornecerem as informações importantes para os objetivos da pesquisa.

Dessa forma, foram interlocutores desta tese três anciãos krikati, sendo eles: Urbano, Herculano e Sabino. Ouvimos, também, dois caciques atuais: Edivaldo Cohhi Krikati e José Tourino Krikati, e três professores não indígenas que foram citados durante as entrevistas, como profissionais que contribuíram no processo de escolarização Silvia Puxcwyj e Lourenço Acýxit, sendo eles: José Siney Ferraz Rodrigues, Ana Célia F. Barros e Nelson Alves Bezerra Filho.

O senhor Urbano é indígena Apinajé que ainda criança foi adotado por uma família Krikati. Ele tem aproximadamente 80 anos. Foi cacique por vários anos. Faz parte do Conselho Indígena na aldeia São José. Essa liderança goza de grande respeito da comunidade, pois, lutou intensamente pela demarcação das terras indígenas krikati e continua atuante, preocupando-se com a cultura, festas e com o comportamento dos jovens. Soma-se a tudo isso, a satisfação em falar sobre os Krikati para pesquisadores não indígenas.

O senhor Herculano²⁵, pai de Lourenço Acýxit, foi mediador durante os conflitos com os posseiros das terras indígenas, especificamente entre os anos 1980 e 1990, também por ocasião da demarcação destas terras. Liderou por anos consecutivos sua comunidade na condição de cacique. Aprendeu a ler e escrever nos anos 1960 para facilitar a comunicação com a sociedade envolvente.

²⁴ Os nomes dos anciãos que apareceram com mais frequência nas entrevistas – considerados bibliotecas vivas: Urbano Apinajé, Herculano Borges Milhomem Krikati, Sabino Milhomem Krikati e Francisco Milhomem Krikati. Este último, do qual se refere os entrevistados, foi uma grande liderança entre os anos 1960 a 1980, falecido nos anos 2000. Os entrevistados não souberam precisar o ano de sua morte. Doravante tratarei todos pelo primeiro nome.

²⁵ Herculano faleceu dia 10 de março de 2016 na aldeia Jerusalém. Antes, em 12/02/2016, concedeu uma entrevista onde falou das características de uma líder tradicional e político, e a sobre alguns fragmentos da história do seu povo, do encontro entre com frei Aristides Arioli e do movimento para a demarcação da terra indígena krikati.

O senhor Sabino é considerado uma liderança dos “cantos” para a preparação de parte do ritual do “ceveiro”²⁶. É ele que conduz os meninos e meninas para o primeiro banho no riacho após a saída destes do “ceveiro”. Tem aproximadamente 90 anos e reside na aldeia Jerusalém. Desloca-se para outras aldeias em período dos términos de rituais. Faz parte do Conselho Indígena e é conhecido como “contador de história”.

Para estes interlocutores – anciãos – as entrevistas objetivaram aprofundar sobre questões como: o mito de origem dos Krikati; como se deu o processo de regulamentação da terra indígena krikati e o conceito de liderança tradicional e política. Porém, ao se sentirem confortáveis para falar sobre estas temáticas, outras informações foram surgindo: fundação das novas aldeias, comportamento dos jovens, rituais, escola indígena, conflitos com os não indígenas, etc.

A senhora Maria Rosa Borges Milhomem Krikati, esposa do senhor Herculano, 73 anos, fez parte da pesquisa para esclarecer apenas a origem do nome de seu filho, Lourenço Acÿxit. Atualmente ela mora com os filhos na aldeia Jerusalém.

Edivaldo Cohhi Krikati, 39 anos foi cacique na aldeia São José e na aldeia Jerusalém desde sua fundação (2011) até os dias atuais. É professor das séries finais do Ensino Fundamental. Possui Magistério Intercultural Indígena e atualmente cursa a Licenciatura Intercultural na UEMA. Atuou em vários projetos para a comunidade indígena krikati, como: “projeto de mandioca, criação da ema, construção da casa para reunião e gincana cultural, sendo que neste último fomos premiados” (DIAS, 2015, p.132).

José Tourino Krikati tem aproximadamente 75 anos. Residente na aldeia São José é membro do Conselho Indígena, assim como senhor Urbano foi cacique várias vezes. É um exímio aconselhador dos caciques mais jovens e está sempre preocupado com a educação escolar indígena. Entende que a escola não deve ensinar a cultura, pois esta é vivida no cotidiano, mas ter como prioridade os conhecimentos da sociedade ocidental. Sempre está presente nos encontros de formação dos professores krikati exigindo aprofundamento nos conteúdos escolares. Incentiva os professores a buscarem formação continuada em outros espaços além da aldeia.

José Siney Ferraz Rodrigues é graduado em História, Mestre em História e doutorando em História pela UNISINOS. É professor da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão

²⁶ Ritual de passagem para vida adulta que envolve adolescente com aproximadamente 12 anos. O ritual consiste em ficar numa casinha ou ceveiro – ãhjcree're – por três meses.

(UEMASUL) e foi professor de Lourenço Acýxit no Ensino Fundamental na cidade de Montes Altos/MA. Nos seus relatos eu o chamei de “Siney”. Ana Célia Feitosa Barros é professora aposentada da rede estadual de ensino do Maranhão, foi professora de Ciências de Silvia Puxcwyj no Ensino Fundamental na Escola Dorgival Pinheiro. Nas citações de seus relatos a nomeio de “Ana Célia”. Nelson Alves Bezerra Filho é pedagogo e especialista em Gestão e Docência. Trabalhou na Escola Dorgival Pinheiro Sousa em Imperatriz/MA por quinze anos, de 1980 a 1990, como Coordenador Pedagógico.

Além dos interlocutores já mencionados, sentimos a necessidade de incorporar na pesquisa relatos de lideranças políticas de outros povos que têm representatividade para os indígenas brasileiros, sendo estes: Gersem Luciano dos Santos Baniwa²⁷, Rita Gomes do Nascimento Potiguara²⁸ e Seluene Guajajara²⁹. As entrevistas restringiram-se a refletir a respeito de conceitos como: liderança política e liderança tradicional e sobre a importância da primeira para o fortalecimento dos movimentos indígenas.

Contudo, reconhecemos ainda, que esses povos têm também uma dimensão diacrônica a ser considerada. Por isto, apreciamos também, outras fontes a serem cotejadas com as orais. Entre tantas: mapas³⁰, “Memórias” e Relatórios³¹. Igualmente o documento datilografado de Curt Nimuendajú: “Os Timbira Orientais” (1944) que destaca as especificidades dos povos

²⁷Gersem é indígena do povo Baniwa Professor adjunto da Faculdade de Educação e Diretor de Políticas Afirmativas da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). É graduado em Filosofia, mestre e doutor em Antropologia Social. É conselheiro do Conselho Nacional de Educação e liderança política indígena. GersemBaniwa contribuirá neste trabalho, também, como antropólogo para pensarmos conceitos de liderança tanto tradicional quanto política pelo viés da Antropologia.

²⁸Rita é indígena do povo Potiguara. Tem formação em Pedagogia, sendo mestre e doutora em Educação. Foi conselheira da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação com mandato de 2010 a 2016. Exerceu o cargo de Coordenadora Geral da Educação Escolar Indígena (SECADI/MEC). Atualmente ocupa o cargo de Diretora de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais(SECADI/MEC).

²⁹Suluene Guajajara é assistente social e conselheira da Coordenação da Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB).

³⁰Mapa Etno-histórico do Brasil e regiões adjacentes (adaptado do mapa de Curt Nimuendajú), mapas da aldeia São José (1960 e atual), que explicam as trajetórias do povo indígena krikati e, outros, no tempo e no espaço.

³¹Como os materiais elaborados pela FUNAI, pela Unidade Federativa Maranhão que tratam, entre outros temas, da formação dos Krikati (Pôcategê) e por remanescentes dos Caracatigê (Pihamecamekrra ou Pivocamemekran) e o relatório sobre a eleição da área Krikati (1980): Relatório Antropológico da terras Krikati de Delvair Montagne Melatti (1979). Igualmente, analisamos as “Memórias dos sertões maranhenses” de Francisco de Paula Ribeiro (1815) as quais aparecem como a primeira das fontes históricas que identificam o povo Krikati. Da mesma forma, o “Relatório do presidente da Província do Grão-Pará, o Exmo. Sr. doutor Fausto Augusto d’Aguiar” (1851), no qual, aparecem fragmentos da relação de Frei Manoel Procópio com os Krikati, evidenciando o objetivo de aldeá-los com ajuda de suas lideranças. Também analisamos o “Relatório do Exmo. Sr. Ângelo do Amaral, presidente da província do Grão Pará ao Exmo. Vice-presidente Olyntho José Meira (1861)”, que explica como ocorria o processo de escambo em troca de confiança das lideranças Krikati para continuar a exploração das terras e mão de obra escrava.

indígenas Timbira e discorre sobre o povo indígena Krikati, analisando suas manifestações culturais e suas diferenças em relação ao povo Gavião³².

Selecionamos uma série de trabalhos acadêmicos³³, em especial os de Luís F. Laroque (2000; 2006) estudioso de temas relacionados às lideranças indígenas. Mencionamos ainda, outros trabalhos que não tiveram como foco principal as lideranças indígenas, mas trouxeram contribuições significativas, especialmente porque discutem sobre o MIB³⁴. Especificamente sobre o povo indígena Krikati, poucos trabalhos foram encontrados e as temáticas analisadas estão voltadas para questões como festas e rituais, demarcação das terras, arte e educação escolar³⁵.

Esse material serviu de suporte para nossa análise sobre as lideranças krikati e as implicações da escola não indígena com suas trajetórias de vida. Assim, organizamos a tese em quatro capítulos, uma introdução e considerações finais.

No primeiro capítulo, “Lideranças indígenas: um caminhar pela história” o foco está nos conceitos de liderança tradicional e política. Destacamos características do que é ser líder nas sociedades indígenas, com o propósito de analisar o que pode ser considerado como constância política pelas lideranças de diferentes culturas, contextos históricos e geográficos.

Analizamos também os tipos de lideranças, suas atribuições e funções a partir do referencial teórico que apoia estas discussões. Utilizamos relatos de lideranças indígenas tradicionais, lideranças políticas krikati e lideranças políticas reconhecidas nacionalmente pelos povos indígenas brasileiros. Destacamos o Movimento Indígena Brasileiro, desde o início de

³² Também foram importantes: Perícia Antropológica referente a ação de Demarcação que Leon Delix Milhomem e outros movem contra a Fundação Nacional do Índio: Processo nº 1875/1989. Livro de tombo de Frei Aristides Arioli, Montes Altos: Estação missionária, 1993, o qual registra a mediação entre posseiros, autoridades de Montes Altos e os Krikati (Primeiro Centenário 1803 – 1993. Dos Capuchinhos Lombardos, o registro da mediação entre posseiros, autoridades de Montes Altos e os Krikati).

³³ LAROQUE, Luís Fernando da Silva. *Lideranças Kaingang no Brasil meridional (1808 a 1889)*, Dissertação de Mestrado. UNISINOS, 2000; LAROQUE, Luís Fernando da Silva. *Fronteiras Geográficas, Étnicas e Culturais envolvendo os Kaingang e suas lideranças no sul do Brasil (1889 / 1930)*. Tese de Doutorado. UNISINOS, 2006.

³⁴ BICALHO, Poliene Soares dos Santos. *Protagonismo indígena no Brasil: Movimento, Cidadania e Direitos (1970/2009)*. Tese de Doutorado. UnB, 2010.

³⁵ BARROS, Maria Mirtes dos Santos. *Wy'ty: o processo ritual artístico (re)criador da etnicidade Krikati*. Dissertação de Mestrado. UFMA, 1999; BARROS, Maria Mirtes dos Santos. *A Arte Krikati: uma abordagem sociológica*. Tese de doutorado. UFMA, 2002; COSTAS, Julia Trujillo Miras. *De Terra(s) indígena(s) à Terra Indígena. O caso da demarcação Krikati*. Dissertação de Mestrado. UnB, 2015; DIAS, Aparecida de Lara Lopes. *Formação Específica dos Professores Indígenas Krikati e a Prática Pedagógica Bilingue*. Dissertação de Mestrado. UNIVATES, 2015; SILVA, Ilma Maria de Oliveira. *Os Cursos de Magistério Indígena do Estado do Maranhão e as Implicações na Formação dos Professores Krikati numa Perspectiva Específica e Diferenciada*. Dissertação de Mestrado. UFMA, 2012; TANDETA, Julia Franceschini. *A festa de Wyty: performance, relação e transmissão entre os Krikati do Maranhão*. Dissertação de Mestrado. UFRJ, 2014; CORREA, Kátia Núbia Ferreira. *Muita Terra Para Pouco Índio? O processo de demarcação da terra indígena Krikati*. Monografia. UFMA, 2000; CORREA, Kátia Núbia Ferreira. *AJCRÛ/COHPRÔ: dinâmica de “espalhar” e “ajuntar” no território Krikati*. Tese de doutorado. UFMA, 2016.

1970, como um espaço de organização e de luta pelos direitos básicos de sobrevivência e relatos de lideranças tradicionais krikati, os quais estiveram à frente das negociações, alianças e conflitos com não indígenas em busca do direito da demarcação e homologação do TI Krikati. Por fim, nesse capítulo, apresentamos uma síntese da história de vida de Silvia Puxcwyj e Lourenço Acÿxit, sujeitos e fontes deste trabalho.

No segundo capítulo, “Povo Krikati: os que habitam a chapada”, abordamos o mito da “aldeia grande” como uma “narrativa Timbira”³⁶ que explica a unidade, a dispersão e a diferença de um povo. Este mito é reelaborado pelos Krikati para justificar a origem do nome do povo e a dispersão dentro do TI com a fundação de novas aldeias. Buscamos situá-los a partir de aspectos históricos e geográficos. Para tanto, analisamos documentos, memórias, relatórios de viagem, objetivando identificar a trajetória, lutas e conquistas do povo Krikati. Discutimos as frentes de ocupação do Sul do Maranhão como forma de afugentar os povos indígenas Timbira para outras áreas, entre outros, os Krikati. Além dos documentos utilizamos como fonte de pesquisa o mapa de Nimuendajú (1944) e relatos de idosos os quais são reconhecidos pelo povo Krikati como lideranças que lutaram pelo seu território.

No terceiro capítulo “Construção de novas aldeias: estratégias e ações de lideranças krikati” destacamos a história de cada aldeia do TI em seu processo de construção e especificidades, bem como a atuação de lideranças tradicionais e políticas na formação destas. Apontamos o Plano de Gestão e Monitoramento como forma de ocupar espaços estratégicos para o controle do território, manejo dos recursos naturais, atividades produtivas e econômicas, e a educação para a gestão ambiental. Buscamos destacar fatores que contribuem para a dispersão dos grupos como: perda de prestígio de lideranças pela comunidade, interesses particulares de famílias, conflitos internos, e por fim, a busca de lugares onde viveram antepassados.

A partir das análises dos capítulos anteriores, o quarto capítulo “As implicações das escolas não indígenas e seus ecos na formação de duas lideranças krikati”, centraliza-se nas narrativas de Silvia Puxcwyj e Lourenço Acÿxit, buscando apreender as singularidades de suas trajetórias escolares e histórias de vida e, conseqüentemente, a sua formação como lideranças

³⁶Os povos denominados Timbira, família linguística Jê, estão situados nos Estados do Pará, Maranhão e Tocantins. Atualmente são representados pelos povos Apinayé, Krahô, Krikati, Gavião Pykobjê, Gavião Parkatejê, Canela Apanjekra, Canela Ramkokamekra, Krepynkatejê, Krênjê que englobam, nestas denominações genéricas e construídas na relação de contato com a sociedade nacional, um conjunto de subgrupo: Os Põncatejê, Mâkraré, Kênkatejê. Xâcamekra, Crôrekamekra, Carencatejê, Põncatejê, Pihâcamekra, Mâkraré, Pârecamekra, Cykoyôre, entre outros. Estes etnônimos continuam atuais e se manifestam ritualmente e em cisões de aldeias. A denominação Timbira refere-se aos costumes desses índios usarem ligas não só nos braços e nos pés, como também abaixo do joelho, na munheca, no pescoço, no peito e na testa. “Timbira” significaria, então, “os amarrados”.

políticas. Os ecos das práticas pedagógicas são apontados por eles como determinantes para entender o que a sociedade ocidental pensa sobre os indígenas. A partir desse contexto, assinalam que os currículos tendem a ocultarem mais de três centenas de povos indígenas brasileiros, suas línguas, culturas diferentes. Entretanto, ressalta a escola não indígena como espaço de interação, troca de saberes, vivências e de possibilidades para o diálogo intercultural, bem como a concepção de inclusão de alguns professores, que os ajudaram a pensar de forma mais crítica as contradições da sociedade e da escola em que estavam inseridos. Procuramos abordar o retorno de Lourenço Acýxit e Silvia Puxcwyj ao lugar de origem, fortalecidos e aceitos pela comunidade como mediadores entre as lideranças tradicionais e a sociedade nacional.

Os quatro capítulos apresentados são antecedidos por esta introdução, onde relaciono o objeto de pesquisa com minha trajetória de aproximação com o povo Krikati. Abordo a motivação deste trabalho como continuidade de minha pesquisa de mestrado, a metodologia que utilizei para atender a tese que ora defendo. Esta tese defende que, no processo de formação das lideranças indígenas krikati, as escolas não indígenas contribuíram em suas trajetórias e histórias de vida, no sentido de se apropriar de conhecimentos e valores da sociedade ocidental.

Por último, as considerações finais apresentam uma síntese dos principais aspectos do desenvolvimento da pesquisa, desde a concepção do que vem a ser uma liderança política em termos atuais. Analiso também sobre como as escolas não indígenas contribuíram no processo de formação destes líderes contemporâneos de forma a apoiar a tese acima enunciada.

1 LIDERANÇAS INDÍGENAS: um caminhar pela história

O termo liderança é utilizado no cotidiano nem sempre com moderação, ou seja, atribuímos a função às pessoas que estão no centro da mídia ou aos que ocupam cargos diretivos considerados importantes para a sociedade. Assim, quase sempre, a figura do líder está ligada a quem exerce este papel no campo religioso, político e econômico, em detrimento de outros contextos nos quais se fazem presentes.

Neste capítulo, abordamos características dos líderes nas sociedades indígenas, analisando o que pode ser considerado comuns pelas lideranças de diferentes culturas, contextos históricos e geográficos. Para desenvolver tais reflexões utilizamos pesquisas realizadas por Clastres (1979; 2004), Claude Lévi-Strauss (1976), Monteiro (1994; 1996) e Laroque (2000) ainda que possamos correr o ímpeto de simplificá-las.

Também discutimos os tipos de lideranças, suas atribuições e funções internas e externas à comunidade. Assim, contamos com relatos de anciãos, lideranças krikati e de outros povos que tem representatividade política no MIB, aos quais já nos referimos anteriormente, que auxiliaram no sentido de compreender que estas funções e atribuições embora tenham semelhanças entre os indígenas de forma geral, elas são dinâmicas e se tornam específicas em cada sociedade ou povo indígena.

Além disto, e não de menor importância, autores como Monteiro (1994; 1996; 2004), Cunha (1992; 2012), Oliveira (1988; 2006), entre outros, nos guiaram à leitura que coloca os indígenas como atores no centro do palco, não para encenar, mas para contar suas histórias a partir de suas interpretações, de suas memórias e de suas vivências.

Entre os povos indígenas existem vários tipos de lideranças, como: líderes espirituais³⁷, cantores, contadores de histórias, curandeiros e curandeiras, líderes de organização de festas ritualísticas, de pescarias, caçadas, entre outras. Podemos ainda identificar as lideranças tradicionais e as políticas.

A liderança tradicional pode receber vários nomes conforme o contexto histórico e geográfico, papel a ser desempenhado e requerido pela comunidade e, ainda, de acordo de como

³⁷ Esta liderança entre os Krikati é denominada de pajé. Os ensinamentos são repassados para pessoas escolhidas por ela de forma confidencial. Este trabalho não pretendeu discutir sobre este tipo de liderança, por entendermos que seria uma outra tese e que somente um trabalho etnográfico daria conta de compreender a complexidade do papel que esta desenvolve em sua comunidade.

se deu o contato. Assim, podemos encontrar na língua portuguesa nomenclaturas diversas, como: chefe, capitão, cacique³⁸, xamãs, etc.

Neste trabalho, discutimos sobre as lideranças políticas, em especial aquelas que nas últimas décadas têm representado os povos indígenas na luta por direitos que consideram seus. No entanto, fez-se necessário entender o papel das lideranças chamadas “tradicionais”, pois elas são complementares, apesar de se distinguirem tanto no processo de legitimidade e no sentido de representação quanto nas características, atributos e funções que exercem.

Diante do novo contexto histórico no qual, as lideranças indígenas ultrapassaram interesses individuais, nas esferas de suas próprias comunidades e se voltaram para as necessidades de todos os povos indígenas, é que, neste capítulo, trouxemos uma breve síntese da história de vida de duas delas provenientes dos krikati: Silvia Puxcwj e Lourenço Acýxit. Elas têm em comum, a experiência da escolaridade em escolas não indígenas, o retorno às suas comunidades depois disto e a participação políticas em organizações e movimentos indígenas.

O termo “liderança política” é utilizado por Gersem Baniwa (1996, p. 15) para instituir “aquelas pessoas que recebem tarefas específicas para atuar nas relações com a sociedade não indígenas” e que não necessariamente precisam manejar com o mesmo conjunto de predicados que tradicionalmente se esperava de um líder tradicional.

Pesquisadores que realizam trabalhos etnográficos em sociedades indígenas, em sua maioria concordam com algumas características que são comuns entre os seus líderes. Clastres na sua obra clássica, “A Sociedade contra o Estado”³⁹ aponta que os primeiros viajantes e cronistas do século XVI, como Jean de Lery, André Thevet, Hans Staden e outros, observaram que “o atributo mais notável do chefe indígena consiste na carência quase completa de autoridade; a função política parecia ser, no seio dessas populações, só muito tenuemente diferenciada” (CLASTRES, 1979, p.27).

Suas investigações sobre sociedades indígenas na América do Sul assinalam como traço pertinente da sua organização, a ausência da estratificação social e poder de coerção. Nesse sentido, as lideranças

não dispõem de nenhuma autoridade, de nenhum poder de coação, de nenhum meio de dar uma ordem. O chefe não é um comandante, as pessoas da tribo não têm nenhum dever de obediência. O espaço da chefia não é o lugar do poder, e a figura de ‘chefe’ selvagem não prefigura em nada aquela figura do futuro déspota. Certamente não é da

³⁸ Entre os povos indígenas pertencentes aos Timbira o termo que denomina as lideranças tradicionais é “cacique”. Dessa forma, neste trabalho só nos referimos de “cacique” as lideranças tradicionais Krikati.

³⁹ Neste trabalho não temos objetivo em discutir o poder e a autoridade das sociedades com Estado, mas trazer o pensamento de Pierre Clastres e de outros autores que estudam o papel das lideranças nas sociedades indígenas.

chefia primitiva que se pode deduzir o aparelho estatal em geral (CLASTRES, 1996, p. 222).

Nessa perspectiva, o poder não é estranho a sociedade indígena, mas a liderança não o apreende porque é impedido pela própria sociedade. Esta última detém certo poder e este permanece difuso na comunidade. Ele, portanto, não se constitui como esfera política separada⁴⁰. Isso demonstra que os povos indígenas atribuem maior relevância aos aspectos sociais do que aos individuais.

Lévi-Strauss, em *Tristes Trópicos*, no capítulo que trata sobre “Homens, Mulheres e Chefes”, discorre sobre suas experiências com chefes do povo Nambikwara, no final dos anos 1930. Destaca que esses chefes se queixavam de suas árduas responsabilidades, mas também as enxergavam com orgulho. Nesse sentido, “o chefe aparece como causa do desejo do grupo de se constituir enquanto grupo, e não como o efeito da necessidade, sentida por um grupo já constituído, de uma autoridade central” (LÉVI-STRAUSS, 1996, p.293). A liderança indígena, na concepção do autor francês, não encontra respaldo em um poder específico nem numa autoridade publicamente reconhecida. É o consentimento que está na origem do poder e mantém a sua legitimidade.

De todo modo, os líderes tiveram e têm papel destacado no devir das sociedades indígenas brasileiras e isto é recorrente na literatura a respeito delas. Monteiro (1994) ao se reportar à formação da sociedade e da economia paulista, entre os séculos XVI e XVIII, destaca os processos de integração, exploração e destruição de populações indígenas trazidas de outras regiões. Mas apresenta, também, o papel das “chefias” para conduzir as estratégias de sobrevivência cultural e política das coletividades que, sem condições de reproduzir plenamente as formas pré-coloniais de organização, procuravam forjar espaços próprios no interior da sociedade colonial:

A formação da sociedade de São Paulo está ligada diretamente com alianças, conflitos, resistências e negociações entre lideranças indígenas e europeus. Ao chegar a São Vicente, os primeiros portugueses reconheceram de imediato a importância fundamental da guerra nas relações intertribais. [...] Perceberam que podiam conseguir muito através de seu engajamento com elas. Os índios, por sua vez, certamente percebiam outras vantagens imediatas na formação de alianças com os europeus, particularmente nas ações bélicas conduzidas contra os inimigos mortais. Entretanto, estes logo descobriram claramente os efeitos nocivos de semelhantes alianças (MONTEIRO, 1994, p. 23).

⁴⁰ Analogia à política do Estado como instituição de poder soberano para governar um povo dentro de uma área territorial delimitada.

Observamos que os interesses e os objetivos se alteravam no decorrer do processo de colonização e os indígenas não foram passivos às situações a eles impostas. Nesse processo, o autor ressalta que as lideranças indígenas desempenhavam vários papéis, como: contribuir com o desenvolvimento econômico – por meio de alianças com não indígena das quais geravam trabalho –; cuidar da construção novas aldeias quando necessário; organizar a vida social e material da comunidade; serem exemplos e guardiães das tradições, etc.

Para Monteiro (1994), este último papel era compartilhado com os xamãs ou pajés, que às vezes acumulavam, também, autoridade política. Citando a crônica de Yves d'Évreux (Viagem ao Norte do Brasil, 1613 e 1614), ele assinala um importante papel exercido pelos xamãs Tupinambá do Maranhão: ocupavam entre os selvagens a posição de mediadores entre os espíritos e o resto do povo. Com efeito, desempenhavam diversas funções essenciais, tais como o curandeirismo, a interpretação de sonhos e a proteção da sociedade local contra ameaças externas, entre elas, espíritos malévolos. Sua autoridade derivava principalmente do conhecimento esotérico que possuíam e que era resultado de longos anos de aprendizado com xamãs experientes.

Na mesma compreensão, Laroque destaca que as lideranças Kaingang, no final do século XIX e início do século XX, viviam

geralmente em imás, aldeamentos, de 50 a 100 indivíduos, sob a direção de um capitão, cuja autoridade é pequena ou quase nula: eles são, por conseguinte, muito independentes. Esses capitães, ou melhor, caciques só podem manter a disciplina por meio de boas palavras, dádivas, etc. Logo que não lograrem esses meios, todo aldeamento abandona-o: mesmo os próprios filhos, emigram em procura de melhor capitão, que seja mais bondoso e presenteador (KRUG⁴¹, apud LAROQUE, 2006, p.84).

Não queremos com isto dizer que as sociedades indígenas apresentavam qualidades plenamente uniformes neste aspecto, as quais foram invariáveis também no tempo, queremos indicar que há alguns elementos que são importantes para elas. Segundo a bibliografia que encontramos, predominam traços característicos comuns o de ser moderador de conflitos internos nas comunidades, ser generoso com seus bens e por fim ser um bom orador. Esta tripla qualificação parece apresentar as características essenciais para as sociedades indígenas na atualidade, também.

A manutenção da harmonia no interior das comunidades é uma das tarefas que exige do líder acuidade, escuta e discernimento. Do mesmo modo, a sensibilidade para perceber os

⁴¹Edmundo Krug: botânico e professor do Colégio Mackenzie, contribuiu com a criação da “Sociedade Científica” de São Paulo, em 10 de junho de 1903.

conflitos internos em tempo hábil, pois quando esses tomam formas indesejadas podem contribuir para o desequilíbrio da organização social da comunidade. Com o compromisso de ser “fazedor de paz”⁴², os líderes se valem apenas de suas virtudes e prestígio para pacificar as disputas internas.

A generosidade é uma qualidade essencial para maioria dos povos indígenas. Essa característica ainda é muito presente em suas sociedades e contribui para rotatividade das lideranças tradicionais. Quando elas não conseguem atender as demandas de suas comunidades, seu prestígio passa a ser discutido e podem ser substituídos sem questionamentos. Para Lévi-Strauss (1996, p.293), “embora o chefe não pareça gozar de uma situação privilegiada do ponto de vista material, deve ter o controle dos excedentes de comida, ferramentas, adornos, [...]. Quando sentem necessidade é para o chefe que apelam a fim de satisfazê-los”.

As necessidades a serem supridas pelas lideranças estão ligadas à cultura de cada povo. De forma geral os líderes devem prover os elementos necessários para rituais, festas ou dias de luto. Também, a dinamicidade das lideranças em distribuir tarefas para comunidade pode ser considerada como ato de generosidade, pois além de proporcionar a igualdade de oportunidades entre os demais membros, implica na divisão de responsabilidades.

É comum ouvir das lideranças que elas “estão cansadas” de tantas atribuições. Nas minhas andanças pelas aldeias krikati, por muitas vezes, ouvi os caciques reclamando da falta de colaboração dos jovens para a realização das festas e rituais. Nessas ocasiões, costumam relatar que o envolvimento de todos os membros da comunidade contribui para manter a harmonia, a partilha, a unidade e para exercitar constantemente a generosidade em suas aldeias.

Essas falas, geralmente acontecem ao alvorecer ou entardecer, quando anciãos, caciques e outros membros se reúnem no pátio⁴³ para conversar sobre a administração da aldeia, no caso dos Krikati. Desse modo, a oratória enfatizada por Clastres e outros antropólogos, continua sendo outra qualidade valiosa, bem como apreciada quase unanimemente por todas as sociedades indígenas.

Assim, a palavra proferida pela liderança está estreitamente ligada a função de moderador da comunidade, mesmo que esta seja por muitas vezes dita “ao deserto”⁴⁴. Ou seja, parece ser normal ter que repetir várias vezes o mesmo discurso, sem se incomodar com a indiferença generalizada de seus ouvintes. No entanto, em minhas experiências com os Krikati,

⁴² Expressão utilizada por Lévi- Strauss (1996).

⁴³ Em outro momento do trabalho, na página 125, faremos uma explanação mais aprofundada da importância do “pátio” nas aldeias Timbira.

⁴⁴ Expressão utilizada por Clastres (2003) para se referir a oratória dos líderes indígenas.

percebi que a aparente “indiferença” não passa de um mal entendido de quem não conhece o jeito próprio do saber ouvir, aprender e amar a palavra “como meio não opressivo de resolução de problemas” (CLASTRES, 2003, p.62).

Observei em vários momentos, anciãos fazendo longos discursos para jovens, crianças e adultos, os quais ouviam sem interpelá-los. Assim, percebemos durante o tempo de convivência nas aldeias, que estes discursos são orientações para a comunidade, passando a ser uma atividade rotineira. Os conhecimentos tradicionais vão sendo transmitidos oralmente com o intuito de ensinar, cuidar, orientar, educar– para o saber viver em comunidade –, fortalecer a cultura e valorizar a identidade indígena.

Diante das pesquisas bibliográficas que atestam características essenciais para identificar distintivos recorrentes na figura dos líderes indígenas tradicionais – moderador de conflitos, generoso e bom orador –, sendo estes capazes de atravessar fronteiras geográficas e históricas, realçamos que, talvez com significados diferentes, é possível visualizar essas características entre as lideranças krikati.

Como já afirmamos anteriormente, a partir dos anos 1970, o MIB se consolida na América Latina questionando as políticas indigenistas oficiais, especialmente aquelas que visavam a integração e a assimilação dos povos indígenas. Nesse contexto, se fortalece o que Oliveira (1988) chamou de “sentimento de fraternidade indígena” e o envolvimento de novas lideranças. Começam assim,

a **surgir líderes indígenas** em um sentido diferente do tradicional, muito próximo a concepção ocidental de liderança sindical e política. Esta categoria de ator social se originou valendo-se das comunidades eclesiais de base, e seu modelo baseou-se nas lideranças comunitárias capazes de enfrentar o poder “estabelecido.” As **lideranças se afirmam como alternativa** [...] e a trajetória destes estrutura-se como base em seus contatos com instituições públicas e privadas, ONGs e diferentes entidades de apoio (BITTENCOURT, 2007, p.65. Grifo nosso).

O espaço criado pelo MIB para intermediações entre indígenas e a sociedade nacional exigiu um perfil de liderança diferente das tradicionais que, até então, pouco se movimentavam externamente às suas comunidades. O novo contexto não impõe sobreposição entre as lideranças, mas sim, papéis a serem desenvolvidos distintamente em consonância com as necessidades das sociedades indígenas. Dessa forma, discutimos, a seguir, como as lideranças tradicionais e as políticas entendem suas funções neste novo contexto social e político.

1.1 Liderança tradicional e política: ouvindo os indígenas

Como já mencionamos anteriormente, antropólogos concordam que algumas características são comuns para a maioria das lideranças indígenas tradicionais. Igualmente discutem-nas posicionando-as mediante um contexto histórico, social e político. Todavia, alertam que as funções e atributos dependem das especificidades de cada povo.

No dizer de Gersem Baniwa (2006, p.64), a liderança indígena tradicional exerce a função de “representar, articular e defender os interesses do povo como uma responsabilidade herdada dos pais a partir das dinâmicas sociais vigentes, mas sem nenhum poder de decisão, o qual cabe exclusivamente à totalidade dos indivíduos e dos grupos que constituem o povo”. Monteiro (1994, p. 23) destaca que esse modo de ser e viver a condição de liderança, levou os europeus, nos primeiros contatos, a não “identificarem as fontes de autoridades políticas entre as sociedades indígenas”, considerando-os como diz Cunha (2012) sem lei, sem fé e sem rei.

Para Edvaldo – cacique da aldeia Jerusalém –, a liderança tradicional

tem como objetivo **cuidar do bem-estar** da comunidade, para tanto, o respeito, o **caráter** são fundamentais para o cacique, pois esse ensina pelo **exemplo**. O que mais uma liderança tradicional faz é **ouvir** a comunidade, pois não temos o **poder** de decisão. Ouvimos a comunidade, levamos para o pátio e aí tomamos **decisões juntos** (EDVALDO. Entrevista concedida na aldeia Jerusalém em 10 de fevereiro de 2016. Grifo nosso).

José Tourino – cacique na aldeia São José – concorda com Edvaldo e ressalta que “os caciques precisam ouvir além das palavras. Sair de sua casa e visitar as pessoas. Entender o que a comunidade precisa. É papel do cacique incentivar a realização dos rituais, das festas e da participação dos jovens em nossa cultura” (JOSÉ TOURINO. Entrevista concedida na aldeia São José em 15 de junho de 2016).

A compreensão das funções de uma liderança tradicional está simbolicamente carregada pelas vivências e pelo fazer no cotidiano de cada um. Como antropólogo e pesquisador, e sendo uma liderança política atuante, Gersem Baniwa amplia o papel da liderança tradicional, ou seja, considera-o como representante não só internamente, mas, um articulador, também, entre a sociedade envolvente em defesa da comunidade.

Para Certeau (2014, p. 141), “as maneiras de fazer não designam somente atividades que uma teoria tomaria como objetos. Essas maneiras organizam também a sua construção”. Neste sentido, para Edvaldo e José Tourino, as representações do que vem a ser liderança tradicional estão fincadas na realidade interna da aldeia. Estes tem o mesmo entendimento que

Gersem Baniwa (2006) em relação ao papel de articuladores. Porém, se remetem para as experiências praticadas, vividas na aldeia e autorizadas pelo coletivo.

Nesse sentido, as falas dos indígenas nos fazem afirmar que a liderança tradicional vai se organizando e dando vida a uma forma específica de convivência, organização social, política, econômica e histórica, tendo como princípio basilar os interesses de uma coletividade. Desse modo, elas dispensam regras externas e não se preocupam com o que deve ser certo ou errado, na concepção dos não indígenas.

A expressão utilizada por Gersem Baniwa (2006) - ser liderança é uma responsabilidade herdada dos pais” - justifica as especificidades, as compreensões que cada povo ou cada comunidade constrói para defini-la. Como herança há uma necessidade em dar continuidade ao “aprendido e vivido”, significando-a com as experiências cotidianas. Nesse aspecto, se percebe “o desfiar de um tempo não reunido, mas disseminado em repetições, em memórias e conhecimentos sucessivos no tempo”, como argumenta Certeau (2014, p. 240).

Ter disponibilidade para escutar outros⁴⁵ é uma característica fundamental para o exercício das lideranças tradicionais, como já mencionamos neste capítulo. A partir do relato de Edvaldo e José Tourino, consideramos então, que saber ouvir significa para os povos indígenas praticar o exercício da alteridade. É ter capacidade de se maravilhar e estar aberto à surpresa de uma presença que se manifesta, mesmo que venha contrariar expectativas prévias.

Nas rodas de conversa e tomadas de decisões nas aldeias do povo Krikati, tive a oportunidade de vivenciar o exercício de escuta. Em tais ocasiões, observei que o silêncio é a linguagem mais importante quando o tempo é do outro se manifestar. O tempo marca a necessidade das expressões em várias linguagens e não limita ao espaço de fala e de escuta. Ou seja, a fala do outro é que determina a hora de calar, pensar e se posicionar.

Esse tipo de situação não é aleatório no cotidiano das aldeias. Tudo tem seu significado, portanto, é a cultura que mostra o caminhar e o pensar de um povo por meio da oralidade e de suas experiências. Nessa direção, são pontos essenciais entre todos os povos, enquanto função das lideranças tradicionais: o cuidar do bem viver da comunidade, a busca por imprimir respeito, educar pelo exemplo, partilhar decisões e saber ouvir, como destaca anteriormente o relato das lideranças krikati.

É nessa perspectiva que compreendemos a dinamicidade da cultura e os rastros que a história desenha na vida das pessoas. As reflexões do senhor Herculano a seguir representam

⁴⁵Outro, neste caso, é o coletivo.

a necessidade do “vir a ser” que se faz a partir do contexto atual, tendo o passado como ponte para análise do presente. Esse reflete sobre sua formação e ressalta as mudanças entre o passado e o presente. Todavia, reafirma que a essência dessa formação continua a existir com traços da atualidade.

Nossa cultura tem lei. Então eu participei de muita coisa. Apanhei muito dos mais velhos. Eles diziam que era preciso, pois só apanhando eu podia me tornar um homem grande [...]. Hoje já não se faz isso. Já não surra mais os meninos como antes, mas tem ritual para ser cacique. Tem que ser **homem sério de respeito**. Não podemos errar, pois somos exemplos. Quando completei dezoito anos não sabia que ia ganhar a posse de cacique e eles fizeram **bola de palha de milho**⁴⁶. Um preparo muito grande como correr com tora. Quando chegou à hora de jogar a bola de palha de milho, que é uma tradição de nossa cultura, eu estava com meu primo João Branco. Aí os mais velhos chamaram primeiro ele para aceitar a ser cacique e ele aceitou. Depois me chamaram e eu aceitei também. Mas João Branco não ficou três meses foi beber cachaça. Fez coisas erradas e ele mesmo pediu para sair porque estava com vergonha da comunidade. Foi assim que vim trabalhando pela comunidade e ensinando os meninos a serem homens grandes. **Tudo que vamos fazer em nossa aldeia precisamos lembrar-nos da nossa cultura, mas não podemos achar que é tudo como antes, as coisas mudam, os meninos precisam estudar, aprender outras coisas que nossa aldeia não tem**. Precisam ser advogados, médicos. Eles voltam e vai servir a comunidade (HERCULANO. Entrevista concedida na aldeia Jerusalém em 12 de fevereiro de 2016. Grifo nosso).

De forma genérica, podemos afirmar que os povos indígenas se diferenciam do restante da sociedade brasileira por inúmeros elementos culturais, entre eles, a organização social e política. Cada povo, em cada tempo, define como e quem deve ser liderança tradicional. O relato acima adverte que a cultura de um povo não deve ser sinônimo de estagnação, e que a dinâmica do tempo não a conduz ao esquecimento.

Para Gersem Baniwa (2006) e Oliveira (2006), todas ações das lideranças tradicionais podem ser consideradas políticas, no sentido de saber o que querem para suas comunidades. Argumentam que o papel de articulação com a sociedade nacional foi desempenhado por líderes desde os primeiros contatos com os europeus. Portanto, toda liderança tradicional sempre foi e é política. Faz alianças, busca estratégias dentro e fora das aldeias, função essa desenvolvida, também, pelas novas lideranças nas três últimas décadas.

Tomemos como exemplo a relação do religioso carmelita Frei Manoel Procópio do Coração de Maria com povos indígenas para a fundação da colônia militar de Santa Teresa (1848), hoje Imperatriz. Em seus primeiros contatos com os indígenas que habitavam as

⁴⁶A bola de palha de milho é usada na festa desta planta, ocorrida sempre no final da colheita, quando apenas homens fazem a “peteca de palha “e somente eles podem brincar”. Os meninos ficam ao redor de um círculo, entrando e saindo. Neste gesto, um velho suja de fezes humana uma peteca que traz na ponta de uma vara e ameaça os meninos que estão na brincadeira, querendo pegar as petecas que, por ventura, os homens deixarem cair no chão.

margens do rio Tocantins, contou com as lideranças para tornar o encontro pacífico. Efetivamente, as tentativas de colonização da região anteriores à sua vinda mostraram-se inviáveis pela oposição dos indígenas dos grupos Gavião e Krikati. Dessa forma, com o objetivo inicial de catequizá-los e tornar a região apta a ser explorada, tratou-se primeiro com

Os Apinajés, mas infelizmente se rebelaram e abandonando o lugar, que habitavam, se internaram. Dirigiu-se então às malocas do Caracatigês (Krikati) e Gaviões, (Gavião) e com mais fortuna pôde estreitar com eles relações amigáveis, tendo já chegado ao ponto de conseguir que seus **tuxauas**, ou **chefes**, lhe prometessem segui-lo e aldearem-se sob sua direção. Havia o missionário escolhido para assento da povoação o lugar denominado Campos dos Frades, que lhe pareceu ser o mais conveniente. Só a tribo dos ‘Gaviões’ a computa ele perto de mil almas (D’AGUIAR. 15 de agosto de 1851. Grifo nosso).

Diante das relações amistosas entre o frei Manuel Procópio e as lideranças krikati, após seis anos, houve um novo desdobramento. O senhor Ângelo Thomaz do Amaral (1861) lembra do papel desempenhado pelo “tuxaua Agostinho da tribo Caracati (Krikati), que os acompanhou com um crescido número de índios, assegurando que a abertura da estrada indicada [...] venho incumbir a Vmc. de fazer uma nova exploração[...]”. Nesta nova empreitada o senhor Amaral(1861) nomeia novos exploradores e apresenta estratégias para facilitar a contribuição das lideranças para arregimentar os indígenas para o trabalho de aberturas de estradas. Assim, determina que “[...] em toda esta exploração não convém abandonar os principais exploradores Pedro Tavassos de Alencar e Boaventura José lima e aproveitar de preferência e mediante brindes razoáveis, os índios da tribo Caracati (Krikati), cujo tuxaua tão eficazmente auxiliou a primeira exploração” (1861, s/p).

Não podemos pensar em passividade ou neutralidade das lideranças indígenas, pois estas sempre estiveram à frente de situações de paz, alianças, mas também de conflitos. Nesse processo, as lideranças tradicionais desempenhavam vários papéis, entre eles, lutar pela sobrevivência do grupo de pertencimento.

Carlota Carvalho não poupando as denúncias sobre as matanças, escravizações e outras atrocidades cometidas contra os povos indígenas do Maranhão por bandeirantes e posseiros da região, destaca algumas das estratégias que os indígenas e suas lideranças utilizavam diante de cada circunstância a eles apresentada.

Assim, relatando um episódio que aconteceu no final do século XIX, entre bandeirantes e indígenas, Carvalho (2006, p. 116) aponta, por exemplo, que estes povos não deixaram de ter resistência armada em seu horizonte.

Em 1813, poderosa bandeira veio a Pastos Bons tomar o derradeiro pedaço de terra dos infieis, matar os homens e as mulheres, roubar as roças e escravizar os filhos [...] na manhã de 28 de junho, véspera do dia de São Pedro, que devia ser solenizado com

o festejo da vitória dos católicos, a bandeira, tendo achado a subida, galgou o cimo da serra, levando a munição de guerra conduzida por possantes cavalos. Em cima, na esplanada, encontrou os Timbira. Estavam aí para morrer defendendo liberdade, lares, mulheres, filhos e velhos. Enfrentados cruzados e infiéis, a fumaça da pólvora turvou a claridade do dia e a ala da frente dos Timbiras caiu no chão, abatida pelos projéteis. Esta destruição não esmoreceu os ânimos dos autóctones. Derrubados pelas balas arremessadas em incessante fuzilar, passando sobre seus mortos e feridos, os Timbira entraram em meio dos bandeirantes e se apoderaram da carga de munições sem saber o que tomavam. Perdendo as espingardas, os cruzados tiveram suas espingardas como cacetes e, iguados em armas sucumbiram. Mortos a tacape ficaram 86 bandeirantes em cima da serra. Os que escaparam levaram a Pastos Bons da notícia da ‘desordem acontecida’. E por serra da Desordem ficou nomeada.

Embora o indefinido sujeito da frase “estavam aí para morrer defendendo liberdade, lares, mulheres, filhos e velhos” acreditamos a expressão trate das lideranças que defendiam os demais membros da comunidade. Esse foi apenas um episódio entre milhares que aconteceram por cinco séculos consecutivos. Portanto, o desaparecimento de muitas etnias e a violência acometida contra os povos indígenas é fato. Contudo, o resultado dessa realidade não pode ser reduzido ao binômio extermínio ou mestiçagem. Para Cunha (2012, p.14) ao lado das guerras,

as epidemias são normalmente tidas como o principal agente da despovoação indígena. A barreira epidemiológica era com efeito favorável na África. Na África, os europeus morriam como moscas; aqui eram os índios que morriam: agentes patogênicos da varíola, do sarampo, da coqueluche, da catapora, do tifo, da difteria, da gripe, da peste bubônica e possivelmente da malária provocaram no Novo Mundo.

Mesmo diante dessas adversidades, doenças e outras possibilidades de desaparecimento dos povos indígenas, estes encontraram, como já dissemos, com dinamismo e criatividade, maneiras diferentes de se posicionar frente ao processo histórico para continuarem existindo enquanto coletividade. Transformaram-se sim, pois isso é parte da condição das sociedades humanas, mas não deixaram de ser povos indígenas.

As ações das lideranças indígenas em defesa dos interesses de seus povos foram fixadas em muitos documentos oficiais. Também aparecem em relatos de cronistas, viajantes e exploradores. Enumerar essas lideranças seria impossível, mas alguns nomes ficaram registrados, como: Cunhambebe, Araribóia e outros, que foram atuantes em situações e lugares diversos⁴⁷.

Entre os Krikati, as lideranças tradicionais que mais se destacam na memória dos anciãos são aquelas que fizeram alianças com não indígenas, como Lourenço Kriákra que viveu no século XIX, sendo uma liderança que fez história. Foi ele que deu permissão às famílias dos

⁴⁷ Ver: OLIVEIRA, João Pacheco de, FREIRE, Carlos Augusto da Rocha (2006).

Milhomem viverem em suas terras em troca de favores e proteção. O senhor Sabino⁴⁸ relata que “os caciques Francisco (bisneto de Kriàkra), Manduca, e seu filho Ludogero deixaram os cupê morar em nossa terra e eles davam para o índio umas cabeças de gado para agradar o povo Krikati [...]” (SABINO. Entrevista concedida na aldeia Jerusalém em 5 de agosto de 2016). Os descendentes desses líderes deram continuidade a tais acordos, o que não evitou conflitos e a exigência da desocupação dos não indígenas de suas terras.

Nesse sentido, as lideranças tradicionais foram e são importantes para a organização de suas comunidades. No contexto atual, defendem, de uma forma ou de outra, o domínio interno sobre a trajetória de suas culturas, porém reconhecem a necessidade de estarem abertos às mudanças e reelaborações, inclusive de conviver e compartilhar o espaço de suas comunidades “com outras pessoas que passaram a ter funções importantes na vida coletiva, como é o caso dos dirigentes de organizações indígenas, dos professores, dos agentes indígenas de saúde de outros profissionais indígenas”, como pensa Gersem Baniwa (2006, p.65).

A partir de 1970, as rivalidades entre os diferentes grupos étnicos⁴⁹ foram gradualmente sendo superadas com vistas a uma nova forma de ação. Ou seja, virando uma página da história, em vez de rivais, os povos indígenas se tornaram parentes com o objetivo de juntar o que estava separado.

Com o surgimento do movimento indígena organizado a partir da década de 1970, os povos indígenas do Brasil chegaram à conclusão de que era importante manter, aceitar e promover a denominação genérica de índio ou indígena, como uma identidade que une, articula, visibiliza e fortalece todos povos originários do atual território brasileiro e, principalmente, para demarcar a fronteira étnica e identitária entre eles, enquanto habitantes nativos e originários dessas terras [...] A partir disso o sentido pejorativo de índio, foi sendo mudado para outro positivo de identidade multiétnica de todos povos nativos do continente. De pejorativo passou a uma marca identitária capaz de unir povos historicamente distintos e rivais na luta por direitos e interesses comuns. É neste sentido que hoje todos os índios se tratam como parentes (GERSEM BANIWA, 2006, p. 30).

Os interesses deixam de ser individuais para ser coletivos e inicia-se um processo de reivindicação pelo respeito e reconhecimento de suas formas de organização social e de outro tipo de relação com o Estado Nacional, no sentido de se libertarem das tutelas e de todas as formas de paternalismos.

⁴⁸ Velho krikati com aproximadamente 90 anos. O cacique Francisco viveu no final do século XIX, portanto, são lembranças que passaram de geração para geração. Já de Manduca e Ludogero, provavelmente ouviram essas narrativas, pois esses viveram no século XX.

⁴⁹ O estímulo às guerras e rivalidades foi uma estratégia utilizada desde o início do contato pelos colonizadores para fazer alianças, explorar e escravizar a mão de obra indígena, assim como para facilitar o processo de assimilação e integração à sociedade envolvente.

Isso não nos autoriza afirmar que o movimento indígena é um todo harmônico e que não existe disputas entre as organizações e de grupos étnicos. Bittencourt (2007, p.51) ressalta que o próprio conceito já nos dá uma dimensão de dinamismo, circulação de pessoas e ideias. Nessa concepção, “no movimento indígena não se alcança uma homogeneidade, apesar da intensa troca de informações e experiências. Cada grupo étnico tem sua especificidade, o seu ritmo. Às vezes, num mesmo grupo há diversidade de posicionamentos”.

Gersem Baniwa (2006, p.98) nos diz que o

movimento indígena brasileiro não está isento de profundas debilidades, que de todo modo expressam uma soma de vontades e de projetos políticos desses povos. Algumas lideranças indígenas tradicionais ou não, conscientes ou não, passaram a copiar modos negativos de viver e de se relacionar, contrariando os princípios de autonomia coletivas de seus povos.

Nesta mesma linha de raciocínio, Herinaldy G. Valencia (1996, p. 110) analisa que o movimento indígena é um acontecimento que muda o caráter do poder étnico,

levando a se efetivar nos mesmos moldes de como é produzido e exercitado o poder na sociedade. Da mesma forma como o Estado é concebido como uma instituição separada da sociedade, e, eventualmente contra os interesses de uma parte dela, começa a se estabelecer, na estrutura organizativa do movimento indígena, um poder separado das forças étnicas e fortuitamente contra certas tendências, projetos ou propostas considerados importunos ou incorretos.

Mesmo diante das disputas ou facções⁵⁰, das contradições perante o que se espera do movimento indígena é também importante ressaltar que foi a partir deste que as vozes indígenas, até então silenciadas, começam a ressoar em espaços institucionais tornando, assim, essencial, que os novos “líderes tenham mais contato com a sociedade, que se desloquem com familiaridade nesse contexto, que possam expor com clareza as novas posturas do movimento e que suas práticas sociais e discursivas estejam mais sintonizadas com o sistema nacional”(BITTENCOURT, 2007, p.66).

A emergência de líderes indígenas em um sentido diferente do tradicional exige, também, novos conhecimentos para que estas lideranças possam exercer a mediação entre as instâncias regionais, nacional e governamentais. A partir dessas prerrogativas a chamada “liderança política”, “liderança moderna” ou “nova liderança”, não pode ser confundida com a “tradicional”, pois, seu papel é a de mediação entre as lideranças tradicionais e a sociedade envolvente, sendo que para desenvolver essa função precisa da anuência do seu povo. Assim como a liderança tradicional, uma liderança política é sempre resultado de uma decisão e reconhecimento da comunidade de pertencimento.

⁵⁰ Não é objetivo deste trabalho aprofundar sobre as disputas existentes no MIB.

As lideranças políticas geralmente exercem atividades específicas para articular duas ou mais sociedades. Isto é, surgem do chão de suas comunidades, mas não seguem os mesmos processos socioculturais da liderança tradicional. Costumam exercer funções como: chefes de postos indígenas, dirigentes de associações, técnicos em áreas da saúde, educação, meio ambiente, instituições públicas. Enfim, são sujeitos que se preparam para mediar e caminhar entre mundos diferentes com o objetivo de agenciar o bem viver do seu povo. Dessa forma,

liderança indígena com o viés político é basicamente a liderança que exerce o papel de mediação. É o facilitador. Assim, compreendemos que a liderança indígena nesse campo político é o que poderíamos chamar de um servidor do povo, ou seja, aquele que está a serviço do seu povo para mediar, facilitar o processo da comunidade. Isto já deixa muito claro que liderança indígena **não é portadora de poder**, pois nenhuma liderança indígena – tradicional ou política – tem legitimidade, mandato, representatividade de tomar decisão. Todas as decisões são tomadas em reuniões, assembleias, encontros para se negociar a decisão. Caso contrário, esta liderança é destituída da sua função de liderança. Uma forma simples de conceituar o que é **um líder indígena político é simplificá-lo em facilitador, mediador, basicamente servidor da comunidade e está a serviço exatamente para mediar**. Ou seja, qualquer decisão que a comunidade precisa tomar ele faz isso reunindo, mediando, dialogando com a comunidade e não ele tomando decisão (GERSEM BANIWA. Entrevista concedida em São Luís em 12 de novembro de 2015. Grifo nosso).

Tanto quanto as lideranças tradicionais, os líderes modernos não portam um poder que pertence à sociedade que representam. A representatividade destes líderes está condicionada às decisões da comunidade ou do povo e não a sua própria, o que os diferencia dos congêneres ocidentais. Por outro lado, diferentemente das tradicionais, esses líderes se ausentam das aldeias por conta de suas atividades como mediadores. Porém, isto não implica necessariamente em conflitos com a comunidade:

porque esta liderança não é um representante no estilo branco. Não tem a representação, então isso é facilmente transferível para outra pessoa. [...] se ele vai se ausentar por uma semana para participar de um evento de interesse da comunidade comunica e passa essa tarefa para outro, por entender que qualquer um da comunidade vai estar sempre hábil a assumir essa função na ausência dele. Isso porque ele vai obviamente à busca do interesse da comunidade. Não com delegação. Não com representação [...]. Em geral isso é muito comum você ouvir as lideranças indígenas políticas quando estão em discussões dizerem: **eu vi, entendi, mas eu não posso responder agora, não posso tomar uma decisão. Eu preciso voltar pra minha comunidade, conversar com ela e mandar a resposta**. Isso às vezes é um problema no mundo branco, porque se a liderança vai pra uma reunião e o governo, por exemplo, o chama para tomar uma decisão ele não pode. Porque o correto é voltar para comunidade e consultar a sua comunidade, e aí sim está pronto a tomar posição. Porque ao contrário, não tem essa legitimidade. É uma representação que foge completamente ao que nós entendemos como representação no mundo não indígena, principalmente, no âmbito das instituições (GERSEM BANIWA. Entrevista concedida em São Luís em 12 de novembro de 2015. Grifo nosso).

Ressaltamos que há elementos narrativos comuns quando diferentes entrevistados se referem ao conceito de liderança política indígena e aos desfechos de suas ações. Edivaldo

corroborar com as ideias de Gersem Baniwa e acrescenta que essa liderança precisa ter humildade, no sentido mais sublime da palavra, pois, requer-se dela, sabedoria para compreender as aspirações da comunidade e partilhar toda e qualquer atividade a ser realizada com a liderança tradicional, em primeiro lugar. Para ele,

a liderança política precisa saber ouvir, mediar, articular, representar, mas nunca com o direito de tomar decisões pelo povo. Essa liderança faz a mediação entre o mundo fora e a aldeia. Ele traz o que está acontecendo fora. O que pode negociar com as instituições e governo e apresenta para o cacique, primeiro. Depois vamos falar para a comunidade. Assim a comunicação é muito importante para ser liderança política. Este tem que ser reconhecido pela comunidade. Na nossa aldeia temos uma liderança política que é Lourenço, ele luta lá fora por nós. Luta para trazer benefícios para nossa terra, a nossa saúde, nossa educação, em tudo que for preciso, por isso ele viaja muito (EDIVALDO. Entrevista concedida na aldeia Jerusalém em 10 de fevereiro de 2016).

Entendemos que todas essas conquistas, resultados das articulações dos povos indígenas, ainda estão em curso, apresentando avanços e recuos. Porém, embora lentamente, já se inauguraram princípios de descolonização importantes, muitos dos quais ainda precisam ser colocados em prática. Dentre eles, a necessidade do Estado reconhecer a importância de implementar as políticas indígenas e a inserção de representantes seus em todos os setores da sociedade. A esse respeito, outra importante liderança ressalta que

ser uma liderança política é não desistir da luta. É caminhar rompendo todos os resquícios da colonização. É garantir presença nesse projeto de articulação das políticas públicas, das políticas indigenistas. **Nós ainda não temos políticas indígenas. Nós temos políticas indigenistas.** Nesse sentido, as lideranças que atuam nesse espaço, eu gosto de dizer que são os intelectuais orgânicos que o Gramsci fala. O intelectual orgânico, no sentido de que ele age dentro das estruturas postas. Não que a gente também não busque a transformação das estruturas, mas precisamos atuar dentro delas para poder conhecê-las e transformá-las na medida do possível. Isto também é formação política (RITA POTIGUARA. Entrevista concedida em São Luís em 12 de novembro de 2015).

A fala de Rita Potiguara traz elementos para refletirmos o fortalecimento do MIB, a formação intelectual das lideranças e a participação destes em todas as esferas da sociedade. A presença dos indígenas em espaços institucionais contribui para sepultar toda e qualquer possibilidade de os pensarmos como incapazes ou que precisam de tutela para pensar, viver e tomar decisões individuais e coletivas.

A expressão “ainda não temos políticas indígenas” sugere que seja objetivo, também, do MIB elaborar estratégias a partir do que já existe na conjuntura burocrática do Estado na inserção de lideranças nos espaços que discutem políticas “para” os indígenas. Neste sentido, as lideranças contribuirão para que as vozes indígenas alcancem ecos maiores, no sentido de

poder ampliar a elaboração e execução de políticas indigenistas com possibilidade de caminhar para a construção de “políticas indígenas”.

Assim, pontuamos que a organicidade da liderança indígena política se dá a partir de uma consciência crítica por parte dos indígenas, no sentido de estabelecerem projetos coletivos e na organização de suas lutas e ações políticas.

Analisando de como os indígenas estão se organizando para se inserirem nesses espaços, constata-se avanços significativos se considerarmos que a inserção vem gradativamente aumentando, como é o caso da entrada na política. Em 2012, em vários estados brasileiros foram eleitos indígenas para cargos no Executivo e Legislativo⁵¹. Essa realidade se repetiu nas urnas em 2016. Isso significa que a representação indígena na política do país é uma conquista resultante dos trabalhos realizados com muito afincamento pelas organizações e MIB com articulação internacional. Entre esses trabalhos, destacamos o Conselho Nacional de Política Indigenista (CNPI), instalado em um órgão colegiado de caráter consultivo, responsável pela elaboração, acompanhamento e implementação de políticas públicas voltadas aos povos indígenas⁵².

Pela importância do papel desempenhado pelas lideranças indígenas políticas perante as sociedades indígenas e ocidentais, cresce também a procura pela formação acadêmica. Em 2012, segundo Gersem Baniwa (2013, p.36), “estima-se que mais ou menos 10 mil alunos estudantes indígenas em cursos de graduação ou pós-graduação. Além disso, dos 700 indígenas que já concluíram a graduação, 50 concluíram também o mestrado e, sete destes, o doutorado”. Assim, a escolarização para exercer a liderança política é importante, pois essa contribui na

⁵¹ Em 2012, os povos indígenas conseguiram eleger 98 candidatos, sendo 9 para cargos no Executivo e 89 no Legislativo. O número é superior ao estimado para as eleições de 2008 em que pelo menos 78 indígenas assumiram cargos públicos. Vale lembrar que esse direito foi assegurado depois de muita luta dos povos indígenas. Por meio da Constituição Federal de 1988, os índios conquistaram espaço na política e o direito de se candidatarem a cargos públicos, como prefeitos, vereadores e deputados. O primeiro deputado federal indígena do Brasil eleito em 1982 com 31 mil votos, representando o estado do Rio de Janeiro, foi Mário Juruna. Sua eleição teve uma grande repercussão no país e no mundo. Juruna foi o responsável pela criação da Comissão Permanente do Índio no Congresso Nacional que levou o problema indígena ao reconhecimento formal, e João Neves Silva foi o primeiro prefeito indígena brasileiro eleito em 2002 na cidade de Oiapoque, no Amapá. Disponível: www.socioambiental.org. Acesso dia 15 de setembro de 2016.

⁵² O CNPI foi criado pelo Decreto nº 8.593, de 17/12/2015 e instalado em 27 de abril de 2016. Ele é composto por 45 membros, sendo 15 representantes do Poder Executivo Federal, todos com direito a voto; 28 representantes dos povos indígenas, sendo 13 com direito a voto; e dois representantes de entidades indigenistas com direito a voto. O Conselho surgiu após 9 anos de trabalhos da Comissão Nacional de Política Indigenista instalada em 2007, que funcionou como espaço de diálogo, debates e proposições envolvendo os representantes do movimento indígena, indigenista e do Estado brasileiro. Nesse sentido, o Conselho foi criado com o objetivo de se consolidar, enquanto instância de proposição de princípios e diretrizes para políticas públicas voltadas aos povos indígenas, bem como para o estabelecimento de prioridades e critérios na condução da política indigenista. Entre outras coisas, esperou-se que seu funcionamento possibilitasse maior transparência e estabelecimento de instrumentos de acompanhamento e controle da execução das ações do Estado brasileiro por parte dos povos indígenas e da sociedade civil, disponível: <http://www.funai.gov.br/index.php/cnpi1>. Acesso dia 15 de setembro de 2016.

articulação com a sociedade não indígena. Embora, isso seja reafirmado nos trabalhos de Gersem Baniwa (2006; 2006; 2013), como já afirmamos neste trabalho, ao ser questionado se a escolaridade é um requisito fundamental para o exercício da liderança política, ele afirmou que a considera importante. Porém, considera que esta não deve ser uma regra e nem levar a cabo como uma única possibilidade, pois

ter uma boa escolarização não significa ser uma boa liderança indígena política. Mas também, em alguns momentos, a escolarização é importante para qualificar a atuação da liderança, mas isso não é de forma nenhuma pré-condição, mas, ao mesmo tempo não dá para dizer que uma liderança política não precisa da formação (GERSEM BANIWA. Entrevista concedida em São Luís em 12 de novembro de 2015).

Lourenço Acýxit classifica também a formação acadêmica como importante. Ressalta contudo, que esta não pode ser a única e a mais relevante para a formação de uma liderança política, até porque considera que muitos ensinamentos devem ser apreendidos no convívio com as lideranças tradicionais. Na sua concepção, a formação em escolas não indígenas contribui para

enxergar a sociedade ocidental com outros olhos. Ela serve para apropriarmos-nos da língua portuguesa; conhecer a organização da sociedade não indígena; sentir na carne o que pensam sobre a gente; conhecer os instrumentos legais utilizados pelos brancos para lidar com a burocracia e a administração do Estado, ou seja, essa formação nos proporciona um leque de oportunidades para fazermos escolhas, muitas vezes de quais caminhos devemos seguir em busca dos nossos direitos. Também não somos ilhas. Precisamos dialogar com outras pessoas, aprender outras coisas que não faça parte de nossa cultura (LOURENÇO ACÝXIT. Entrevista concedida em Imperatriz em 06 de abril de 2015).

Evidenciamos contradições quando as lideranças afirmam que a educação formal não é decisiva no processo da formação das lideranças políticas, ao mesmo tempo em que valorizam os conhecimentos adquiridos e as oportunidades que esses podem vir a oferecer, como mostra a narrativa de Lourenço Acýxit. Podemos analisar essas contradições com outro olhar, pois, a partir de um passado recente, lideranças políticas indígenas articularam com a sociedade nacional – especialmente nos anos de 1980 – e exigiram do Estado seus direitos sem ter acesso a escolaridade. A título de exemplo, Álvaro Tukano faz um resumo de sua vida enquanto liderança.

Meu pai enfrentou um mundo muito difícil, ao ouvir de padres e outros tantos que era preciso acabar com as tradições e ao mesmo tempo levar um puxão de orelha por parte do pai dele sobre a importância das tradições... Meu pai preferiu fazer outra coisa: manter as tradições percebendo que era preciso tratar com os colonizadores, e me colocou no colégio para aprender ler e escrever, para poder defender um diálogo com nossos pontos de vistas estratégicos, para poder falar de nossas coisas, tecer novos aliados entre nós, e dizer claramente que os nossos valores tem que ser mantidos por nós. [...] Hoje tenho 63 anos, mas continuo pensando como meu avô e meu pai. Hoje tem uma nova geração. Meu pai não sabia muita coisa, aprendeu pouquinho. Eu aprendi um pouco mais. Hoje os meus filhos estão nas universidades, devem ter

captado mais informações acadêmicas para poder liderar a discussão. E tudo isso é importante para acabar com a falta de diálogo, a dificuldade que nós tivemos para falar com pessoas externas (ÁLVARO TUKANO, 2017, p.15).

Interessante observar que as contradições não excluem de forma alguma a necessidade de conhecimentos da sociedade ocidental, ao contrário, são necessárias. Entendemos que não basta tê-los e serem pessoas dissociadas de suas comunidades. Para os povos indígenas as lideranças políticas devem se preocupar com a vida de todos. Ter um profundo conhecimento de suas raízes, de sua cultura e das expectativas de cada povo de pertencimento e dos povos indígenas em geral são condições primordiais para uma liderança política.

Dessa forma, não há dúvidas de que os conhecimentos tradicionais são alicerces para atuação das lideranças políticas, no sentido de compreenderem suas próprias necessidades e fortalecerem suas culturas. E não se descarta a escolarização, pois essa pode ser uma astúcia para desenvolver possibilidades de ação, como ressalta Gersem Baniwa (2006, 167):

Apesar de todas as contradições, o processo histórico de escolarização dos povos indígenas tornou-se uma das condições e uma das causas da formação da consciência de cidadania, na medida em que possibilitou o domínio dos códigos básicos estruturantes da sociedade não indígena; a consequente capacidade de reformulação de estratégias de resistência e de promoção de culturas, valores e conhecimentos; a apropriação de outros saberes úteis e necessários à melhoria das condições de vida.

Outros conhecimentos específicos para a formação de lideranças políticas indígenas, geralmente são oferecidos por instituições ou entidades vinculadas aos povos indígenas. O Conselho Indigenista Missionário (CIMI), órgão da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) – criado em 1972, como expressão de um novo projeto missionário de religiosos ligados a Teologia da Libertação e a União das Nações Indígenas (UNI) – priorizaram em suas primeiras ações, enquanto entidades de apoio ao índio, a formação de lideranças indígenas. A partir de 1980, destacamos essas como as primeiras iniciativas de preparação para que as lideranças atuassem como representantes na Assembleia Nacional Constituinte.

A formação oferecida por estas instituições é compreendida pelo CIMI como instrumento indispensável a serviço das lutas sociais dos povos indígenas. Esse considera a formação como um processo integral, construído coletivamente e fundamentado na prática social. Portanto, a formação acontece na própria atuação, na reflexão permanente sobre os desafios, perspectivas e caminhos, a partir da experiência de cada comunidade, povo e organização indígena.

Entre 2007 e 2008, Lourenço Acýxit participou de uma atividade de formação política sob a organização de Gersem Baniwa e ressalta que essa não substitui a formação acadêmica, ou seja, cada uma tem sua importância e finalidade. Assim comenta:

que esta formação está voltada as lideranças políticas. Gersem Baniwa preparou cerca de quarenta lideranças de todo o Brasil para dar continuidade à política do MIB. Então, preparou as lideranças para defenderem a coletividade. Eu tenho essa preparação específica que não é acadêmica. É uma preparação política voltada aos interesses indígenas. Durante essa formação assisti aulas com professores antropólogos e juristas vindos da Universidade de Brasília (UnB). A participação nessa formação atende alguns critérios, entre eles, ser atuantes no MIB. A seleção não levava em consideração o nível de escolaridade e sim o grau de conhecimento sobre as lutas e direitos dos povos indígenas. Gersem Baniwa era um dos mentores do projeto. Passamos mais de quarenta dias fazendo o curso na UnB. Lá pesquisamos profundamente a origem do Brasil, a chegada de outros povos, quantos povos... Esse curso foi muito importante para minha formação, enquanto liderança. Nossos professores deixaram clara a necessidade de continuarmos em busca de nossa formação política, mas também acadêmica. Alertou-nos aos desafios que são constantes e a necessidade de enfrentarmos com conhecimentos. Assim, acredito que a formação tanto no MIB quanto acadêmica são imprescindíveis (LOURENÇO ACÝXIT. Entrevista concedida em Imperatriz em 06 de abril de 2015).

É consensual pensar as lideranças políticas como aquelas que são reconhecidas pelas comunidades e constituídas no MIB, cuja atuação se dá no campo sócio-político reconhecido pelas organizações. A liderança precisa estar constantemente em formação, no sentido de perceber as mudanças na sociedade e agir a partir dessas em defesa dos direitos dos povos indígenas. Isso significa dizer, que a formação que acontece constantemente por meio do MIB não dispensa a formação acadêmica, embora a ausência dessa última não seja impedimento para atuar como liderança política, porém, dificulta no processo de articulação por falta de conhecimentos da realidade conjuntural da sociedade não indígena.

Para Suelene Guajajara, um líder político precisa ter persistência para construir uma outra história baseada nos ideais dos povos indígenas. Nessa construção, o trabalho coletivo e a maturidade adquirida nas organizações e no próprio MIB são elementos de força para a liderança:

não se faz uma liderança em um curso superior ou em cursos específicos para as lideranças indígenas, embora sejam indispensáveis. Ambos contribuem, mas a liderança política se faz com o tempo, participando de movimentos, organizações, vivenciado os desafios e lutando para superá-los, etc. Quando iniciamos no movimento não tínhamos a dimensão do trabalho e da responsabilidade. Vamos aprendendo a fazer a partir das experiências. Vamos assumindo responsabilidades e, às vezes, nem percebemos que a cada dia nos envolvemos e nos comprometemos com as sociedades indígenas. Esse envolvimento vai além de pensarmos somente no povo de pertencimento, deixamos de ser 'um' para ser 'muitos povos,' por isso nós tratamos de parentes. Assim, o indígena que se propõe a ser líder precisa ter coragem e vontade de lutar pelos direitos negados durante muito tempo (SUELENE GUAJAJARA. Entrevista concedida na aldeia Lagoa Quieta em 20 de setembro de 2016).

São muitos atributos reconhecidos pelas próprias lideranças para atuarem como tais. O relato acima, embora reconheça a importância da escolaridade e formações específicas, destaca que é no caminhar junto ao MIB que se adquirem conhecimentos para lutar pela autonomia e participação dos indígenas em defesa e pela garantia dos seus direitos. Ao expressar: “é preciso ter coragem”, compreendermos que significa enfrentar a sociedade ocidental da qual se vale de vários instrumentos, ainda não apropriados pela maioria dos indígenas, para negar esses direitos, os quais são legitimados pela Constituição Federal de 1988.

Para Bittencourt (2007, p.68), a legitimidade da representação é um dos problemas essenciais para as lideranças políticas e esta se baseia nos conhecimentos que os novos atores possuem sobre a sociedade nacional, internacional, suas instituições, e nos contatos com as organizações de apoio. Entendemos, que além de conhecer as histórias individuais e coletivas dos povos indígenas é salutar que essas representações tenham “maturidade para avaliar a organização da sociedade ocidental” para agirem em prol dos objetivos de todos os povos indígenas.

Após análise das características das lideranças indígenas tradicionais e políticas evidenciados por autores que discutem o assunto e em relatos de indígenas, consideramos os consensos para sua definição. Entendemos que para exercer a liderança política a pessoa deve: ser legitimada pela sua comunidade, ser sujeito interlocutor, lutar pelo bem viver, pelos direitos, pelas causas indígenas; se considerar como facilitador e mediador entre os povos indígenas e a sociedade envolvente; se reconhecer e ter orgulho como indígena e, ainda, participar do movimento indígena agindo em espaços criados pelas organizações.

1.2 Movimento Indígena e a visibilidade das lideranças políticas

O movimento indígena brasileiro⁵³ é resultante de lutas anteriores ao que costumamos demarcar como ponto inicial nos anos 1970. Podemos inferir que já na segunda década do século XX iniciou-se um processo de discussão sobre a situação dos povos indígenas do Brasil e de outros países da América Latina. Como marco de luta e fortalecimento da mobilização indígena, com vistas à sua organização, destacamos o I Congresso Indigenista Interamericano⁵⁴

⁵³ O movimento indígena brasileiro compartilha dos princípios básicos de outros movimentos sociais: luta pela democracia e liberdade. Mas, neste trabalho vamos nos deter ao movimento indígena brasileiro, apenas.

⁵⁴ Para a realização desse congresso, representantes de todos os países do continente americano foram convidados. Representantes indígenas receberam convites especiais, no entanto, por guardarem em suas memórias coletivas perseguições e traições pela sociedade não indígena, resolveram manter-se afastados até terem certeza dos reais propósitos de tal congresso. Com a insistência dos convites e à medida que se certificavam dos objetivos da reunião

realizado em Pátzcuaro no México em 1940. Na ocasião, foi criado o Instituto Indigenista Interamericano, o qual tem o papel de zelar pelos direitos dos indígenas na América. Bittencourt (2007, p.57) ressalta que uma das principais atribuições do Instituto foi

reunir e distribuir aos governos, às instituições privadas e às pessoas interessadas informações diversas sobre pesquisas, legislação, jurisprudência e atividades referentes à questão indígena. Numa trajetória histórica de consolidação do chamado indigenismo interamericano, o instituto manteve em circulação a revista América Indígena e o Anuário Indigenista, referências fundamentais para a questão. O instituto tornou-se um ponto de confluência, acumulando conhecimentos e experiências ao longo de mais de meio século, mantendo uma ampla rede e relações com os setores públicos e privados de vários países.

Essa entidade criou o Foro Permanente de Povos Indígenas das Américas visando garantir um espaço político próprio dos povos indígenas no cerne da Organização dos Estados Americanos (OEA), oportunizando, assim, sua presença constante nas discussões e nas negociações. Ainda Bittencourt (2007), o foro visava o reconhecimento dos povos indígenas como protagonistas de suas próprias histórias e como capazes de lutarem pelos seus direitos.

A partir daí os indígenas têm seus direitos reconhecidos em declarações, bem como protegidos internacionalmente por tratados e convenções. Luís Villares (2009) reforça este argumento destacando que a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, no seio da criação da Organização das Nações Unidas (ONU), foi o primeiro documento universal que proclamou direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais a todos os seres humanos. Dessa forma, a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) (2006, p.14) ratifica que

La lucha de los pueblos indígenas por la defensa y el reconocimiento de sus derechos han sido persistentes en la historia. Este prolongado proceso de reivindicación y reconocimiento se ha plasmado en las últimas décadas en un marco de derechos que se fundamenta en dos grandes hitos: el Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales, 1989 (Núm. 169) de la OIT, que reconoce por primera vez sus derechos colectivos, y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007), que plantea el derecho de dichos pueblos a la libre determinación. El estándar mínimo de derechos de los pueblos indígenas, obligatorio para los Estados, se articula, a su vez, en cinco dimensiones: el derecho a la no discriminación; el derecho al desarrollo y el bienestar social; el derecho a la integridad cultural; el derecho a la propiedad, uso, control y acceso a las tierras, territorios y recursos naturales; y el derecho a la participación política. Las Naciones Unidas han sido pioneras en el tratamiento de los derechos de los pueblos indígenas. Desde la creación del Grupo de Trabajo sobre Pueblos Indígenas en 1982 han desarrollado una amplia gama de actividades y políticas como parte de su agenda, que culmina en el presente siglo tanto en el establecimiento del Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas (2000) como en la designación en 2001 de un Relator Especial sobre la situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas (después pasó a denominarse

e da necessidade dessas como um instrumento de luta em busca dos seus direitos, os convidados indígenas decidiram participar exigindo voz neste Congresso e nos que sucederam. I Congresso Indigenista Interamericano (1940) pode ser considerado um marco no reconhecimento dos povos indígenas como pessoas de direitos internacionais. Entre outros fatos importantes, resultado deste encontro, destaca-se a instituição do “dia do índio,” embora com muitas razões para ser criticado.

Relator Especial sobre los derechos de los pueblos indígenas), y en la creación del Mecanismo de Expertos sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas en 2007; así como en la adopción de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, por parte de la Asamblea General de las Naciones Unidas.

Nessa perspectiva, a partir de 1940, inicia-se um processo de dilatação, no que diz respeito, aos espaços de lutas étnicas, bem como ao marco jurídico e legal que as apoiam e as legitima universalmente. De forma resumida, podemos dizer que na América Latina, além dos movimentos já citados, outros marcos importantes foram importantes para a luta em defesa de direitos dos povos indígenas, como: as “Declarações de Barbados I (1971) e Barbados II (1977); a Resolução 45/164 da ONU, que proclamou em 1993 como o ano internacional das populações Indígenas do mundo e a Declaração do Rio, da Reunião ECO Mundial de 1992” (BITTENCOURT, 2007, p. 53), a Constituição Federal de 1988, entre outras declarações, resoluções que significaram um passo gigante à mobilização dos povos indígenas.

Depois dessas conquistas e décadas de movimentos para originar reformas constitucionais nos países da América Latina, resultando em direitos, atualmente os povos indígenas lutam pelo respeito e a implementação destes. O ponto central das lutas gira em torno do direito a terra, do reconhecimento de suas identidades diferenciadas, porém, sujeitos de direitos individuais e coletivos e, entre muitos, o de exercer a livre determinação da propriedade coletiva do território e na participação social e política.

Assim, as conquistas, resultado das lutas, se diferenciam de acordo com o caminho trilhado pelas organizações indígenas, sendo que estas variam, também, na forma de sua estruturação de acordo a trajetória histórica de cada uma. Nesse sentido, é possível pensar em construção das organizações, ou seja, das locais para o global.

O processo de criação das organizações étnicas teve sua primeira manifestação com o surgimento da Federação Shuar no Equador em 1961. Em julho deste mesmo ano, o governo do Equador estabeleceu o Instituto Equatoriano da Reforma Agrária e Colonização (IERAC). A colonização da região amazônica foi considerada como uma solução alternativa a uma reforma agrária séria para resolver os problemas de pressão demográfica sobre as terras andinas, sem ferir os interesses dos grandes latifundiários. Assim,

no começo dos anos 1960 a pressão sobre as terras dos Shuar por parte da colonização crescente de proveniência andina e o forçado processo de mudança econômica levou a um movimento sugerido e patrocinado pelos os missionários salesianos, que levou a fundação da primeira associação de centros (grupos de famílias) Shuar em setembro de 1961. Em 1964 foi fundada a federação que reunia várias associações e que estabelecia sua sede em Sucua, na província de Morona – Santiago. Na segunda metade dos anos 1970 houve uma explosão numérica de associações em toda América Latina (GNERRE, 1983 p.34).

Dessa forma, as questões indígenas não são mais um problema apenas de ordem étnica, antropológica, histórica ou social e sim um problema de ordem política. De tal modo, que o direito dos povos indígenas não se restringe à política interna de cada país, mas vem se transformando em normas de ordem pública internacional que cada país deve aplicar em escala local (CEPAL, 2006).

No Brasil, as mobilizações e articulações políticas indígenas ocorreram inicialmente durante toda década de 1970 e 1980, com apoio, principalmente, do CIMI. Neste período surgem as primeiras organizações indígenas e a “mobilização entre grupos militantes da sociedade civil brasileira em defesa dos direitos indígenas, [...] objetivando dar visibilidade a uma realidade que a ditadura havia encoberto acerca da dramática situação dos povos indígenas sob o regime da tutela do Estado” (FERRAZ; CABBALLERO, 2014, p.125).

Essas organizações trouxeram visibilidade para novas lideranças indígenas que passaram a agir como mediadores entre o Estado e as Organizações Não Governamentais (ONGs). Como defende Gersem Baniwa (2006, p.76): “elas assumiram cada vez mais o protagonismo da luta e forçaram um repensar da relação, do papel e da função das entidades de assessoria e de apoio, assim como a relação com o Estado”.

Assim, esse papel de mediação era pensado e organizado de forma cuidadosa pelos líderes que tinham como estratégias as assembleias. No período ditatorial, mesmo enfrentando perseguições e tentativas para fazer malograr o movimento e cercear o fortalecimento das organizações, o CIMI apoiou 16 Assembleias nacionais dos povos indígenas. Esse período histórico foi de maior visibilidade do MIB que se fundava a margem da política indigenista oficial, “opondo Estado e sociedade civil, delineando progressivamente novas modalidades de cidadania indígena” (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p.187).

De fato, o protagonismo do MIB se organizou pelo avesso dos pensamentos dos órgãos governamentais de proteção ao índio – SPI e FUNAI – contrariando todas as certezas de que, em curto espaço de tempo, ocorreria a extinção ou a assimilação dos povos indígenas à sociedade nacional. Anteriormente aos anos citados, os povos indígenas, de forma isolada, reivindicavam sem sucesso medidas do Estado denunciando esporadicamente as violências cometidas pelos não indígenas.

Diferentemente, o MIB desde sua origem, segundo Sousa Lima (2010) buscou articular os povos distintos, fazendo prevalecer à polifonia indígena. No dizer do Daniel Munduruku (2012) sob o augúrio do CIMI, o movimento foi ganhando força por assumir uma característica

própria, mesmo no momento em que as assembleias davam notoriedade à ação da Igreja Católica a favor dos povos indígenas.

Importante destacar que as lideranças que tomaram a frente da organização das assembleias eram provenientes de diferentes povos das mais variadas regiões e passaram a se ver e serem vistos como sujeitos de direito dentro da sociedade brasileira. Oliveira (1988) relembra este processo, especialmente referente à década de 1970. Diz que em 1974 a primeira assembleia reuniu 17 líderes que vieram de todas as regiões do Brasil. Para o autor, as assembleias foram fontes da criação de uma consciência macrorregional com relação da luta para todos os povos. Contribuíram ainda, com o protagonismo indígena, tirando-os de condição de atitude passiva para serem mobilizadores da consciência de seus direitos. Dessa forma, o MIB torna-se coeso no sentido de entender que a luta por direitos deveria atender a todos os povos indígenas, mesmo que as representações – lideranças – não alcançassem todos os povos. Assim,

O espaço criado pelo CIMI através das assembleias estava destinado a propiciar um debate que resultaria inevitavelmente na **conscientização das lideranças indígenas sobre a necessidade de uma entidade de caráter permanente dirigida por eles próprios**, capaz de proporcionar um novo espaço de negociação com o governo, particularmente com a Funai. Foi criada, assim a União das Nações Indígenas, em junho de 1980. [...] na presidência da UNIND, uma liderança Terena com experiência no convívio com a sociedade nacional (OLIVEIRA, 1988, p.36. Grifo nosso).

Para dar visibilidade ao MIB e reunir forças, as lideranças da UNIND iniciam um processo de articulação com lideranças que vinham se destacando durante os encontros e assembleias, os quais tinham atitudes de direitos de defesa, “tais como os Xavante, os Guarani, os Saterê-Maué, os Tukano, os Kaingang e os próprios Terena, entre outros” (DANIEL MUNDURUKU, 2012, p.54). Progressivamente, esse movimento, por meio desse grupo de liderança, foi dialogando com outros povos, lideranças regionais, nacionais, locais e com o Estado para se tornar percebido e construir uma aliança entre os povos para a luta dos direitos comuns.

Se pensarmos em mais de duas centenas de povos indígenas, falantes de mais de cem línguas, espalhados por todo território brasileiro – entre os anos 1970 a 1980 – percebemos a articulação foi e continua sendo desafio para o MIB.

No início das mobilizações, o CIMI colocava como critério para a formação dos líderes políticos o mínimo de domínio do português, por estes

se **diferenciarem dos chefes indígenas tradicionais por estarem voltados para as relações dos índios com a sociedade nacional**. O discurso político que adotavam estava voltado, inicialmente, para suprir as necessidades de suas aldeias. À medida que aumentavam os contatos e as articulações entre os inúmeros povos indígenas que

participavam das assembleias, os índios assumiram essa organização e esboçaram a instituição das primeiras entidades de âmbito nacional (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p.189. Grifo nosso).

De todo modo, a maior parte das lideranças que participava ativamente da construção do MIB, tinha experiências fora das áreas indígenas. Essas lideranças contribuíram para criar visões “supracomunitárias e interétnicas”⁵⁵, características dos novos discursos indígenas. Assim, Gersem Baniwa afirma que uma das características comuns a essa geração de lideranças políticas é a capacidade de interpretação das tradições ancestrais para fundamentar e ressignificar as novas identidades forjadas no interior das relações interétnicas, na luta por uma cidadania específica, tomando como elementos centrais o território, a identidade étnica e os projetos de etnodesenvolvimento. Nessa perspectiva, ainda Gersem Baniwa (2006, p.16) ressalta que foi

uma geração de jovens lideranças que nasceu no último período de repressão cultural imposta pelos missionários, entre 1940 e 1970. Esses jovens cunharam em suas ‘testas’ TERRA como marca e emblema a ser defendido e conquistado, não importassem as adversidades, tanto internas quanto externas.

Nesse período, os caciques krikati viviam duplamente os papéis da liderança ora tradicional, ora política. Travavam, assim, uma luta pelo direito de demarcação de suas terras com o Estado e contra a ação de posseiros, vendo-se obrigados a repensar suas funções e agir também externamente às suas aldeias. Daí, o caráter político de tais lideranças, mesmo que se intitulassem como tradicionais.

Como articuladores e mediadores, reconheciam que o domínio da língua portuguesa era fundamental para manter o diálogo com os não indígenas. Embora não estivessem diretamente envolvidos com MIB, defendiam seus direitos e iniciavam um processo de interlocução com a sociedade envolvente.

Nos anos 1960, missionários das “Tribos do Brasil” passaram a se aproximar dos Krikati com o intuito da evangelização. No entanto, suas ações tiveram como ponto de partida o ensino da língua portuguesa visando a integração dos indígenas à sociedade nacional e, conseqüentemente, a conversão a doutrina evangélica. Como tática, as lideranças se utilizavam da situação e se aliavam aos missionários – com interesses divergentes – para contribuírem na elaboração de documentos, os quais facilitavam a comunicação com órgãos da esfera nacional, regional e local. Esses, ainda, testemunhavam as reivindicações dos indígenas, como mostra o documento (Figura 02).

⁵⁵ Expressão utilizada por Bittencourt (2007).

Figura 2: Documento que reivindica a demarcação da terra indígena krikati

Sr. Ministro do Interior
 Departamento do Interior
 Brasília, D. F.

Sr. Ministro do Interior

O fim desta é de lhe notificar de uma crise em que presente-
 mente nos achamos por causa de uma questão de demarcação de terra.

Eu, Capitão Francisco, chefe da nação Krikati, localizada
 no município de Montes Altos, Estado de Maranhão, apesar de eu ter //
 deixado a minha esposa no estado de gravidez perigosa, e perto de dar //
 à luz, fezo esta viagem agora para que possa localizar uma concessão
 sobre da situação e para que tome as providências necessárias.

Sabendo do desejo da FUNAI de que esta demarcação não seja //
 feita sem que a FUNAI esteja aqui representada, tenho dado o meu con-
 selho aos que ora estão demarcando a terra própria à aldeia, (a qual
 é o nosso habitat primitivo), de que, devem esperar a representação da
 FUNAI.

Eu quero que seja feita uma demarcação justa e com que todos
 fiquem satisfeitos. Não a área que é para ser demarcada para nós é //
 pequena demais, e não posso estar de acordo com isso. O agricultor //
 Quintino Ferguete de Marvão Netto, de Grajaú, Maranhão, eu aprovo
 por fazer a demarcação da dita área, na data de terras "vertas", nos
 municípios de São João, Maranhão, e Montes Altos. Na data toda há
 27.000,00 hectares e 125 condôminos civilizados. A sugestão de agri-
 cultor é que seja separada uma área de 1.000,00 hectares para nós, de
 qual trinta por cento seria nossa própria para lavoura.

Junto com esta há uma cópia de um contrato e um proposta
 pelo agricultor. Não posso aceitá-lo, pelo seguinte:

- 1) O contrato foi levado em representação da FUNAI;
- 2) Foi levado nos termos seguintes: "e por estarem assim
 consentidos, mandamos cartilografar o presente contrato", de parte, na
 verdade, não houve acordo algum, nem da minha parte, nem da parte da
 maioria dos condôminos;
- 3) O contrato não trata, por palavra alguma, sobre, e nem
 quais limites seria demarcada esta área para nós;
- 4) Nem que fomos avisados e piores de nos dar licença de entrar
 e passar na dita terra, o qual plano não foi aceite, mas por mim, nos
 pela maioria dos condôminos, ainda nada foi feito imediatamente;
- 5) Nem que houve aceite o plano de que dar licença de entrar
 e passar na dita terra (já dissemos acima que não foi aceite), e nem
 que não faltasse assinatura alguma, mesmo assim paga garantiria a
 nossos filhos que os futuros condôminos se obrigaram a cumprir e nos
 se cumpriram;
- 6) a dita área é insuficiente para nós vivermos dela, e é
 muito pouco terra de que seria proporcionada para os condôminos civili-
 zados, tratados de porção que cada pai de família necessita.

Também nos dizem que há possibilidade de serem tiradas para
 nós semelhantes áreas de 1.000,00 ha. de terra das datas de São Francis-
 co e do Campo Alegre, do município de Montes Altos, as quais ainda //
 não de serem demarcadas. Mas, o nosso habitat primitivo se acha na
 data de terras Vertas. Também, quero uma só área, e não diversas á-
 reas, separadas umas das outras. Além disso, não se fala de possibi-
 lidade, e não de alguma coisa já realizada.

É verdade, que, para a nossa nação Krikati, nos nós, nos a
 FUNAI, tem terra alguma. Mas, também é verdade que estamos na terra
 em que precisamente habitávamos, onde sempre moramos, e com que não
 nos acostumamos.

A minha única esperança é que possa localizar uma concessão
 comigo, de volta, o Vosso representante, para que resolva a questão,
 sem que haja complicações.

Peço que se atenda com toda urgência.

Aldeia de São João, Município de Montes Altos, Estado de
 Maranhão, dia 9 de março de 1970

Francisco
 Capitão Francisco

Serviços de Tradução:

Stanley Pries
 Stanley Pries, intérprete

Earl L. Whitton
 Earl L. Whitton, intérprete

Fonte: Arquivo de Stanley Pries

O documento citado, o qual que tem como destinatário o Ministro do Interior, na capital de Brasília, notifica a crise que os Krikati viviam diante dos conflitos com os fazendeiros, e

explicita que a demarcação justa da terra acabaria com eles. A elaboração do documento foi feita em um tempo que Francisco Krikati Milhomem, “capitão e chefe da nação krikati” como ele mesmo se intitulava, tinha pouco domínio da escrita na língua portuguesa. Ao nosso ver, Stanley Pries e Earl L. Whittaker, missionários americanos da “Novas Tribos do Brasil”, que assinaram o documento, assessoravam lideranças krikati, principalmente quando se tratava de requerer os direitos indígenas pelas vias legais.

Neste período (1970), entre os Krikati e não indígenas iniciou-se um novo tipo de confronto, ou seja, se acreditava na justiça brasileira no cessar dos conflitos. Os missionários que testemunhavam uma luta desigual na época, ao mesmo tempo em que cumpriam um papel não muito claro de suas presenças naquele contexto, contribuíam de forma significativa para que as lideranças se apropriassem da língua portuguesa e de seus significados como instrumento facilitador para demarcação de terras que diziam ser suas.

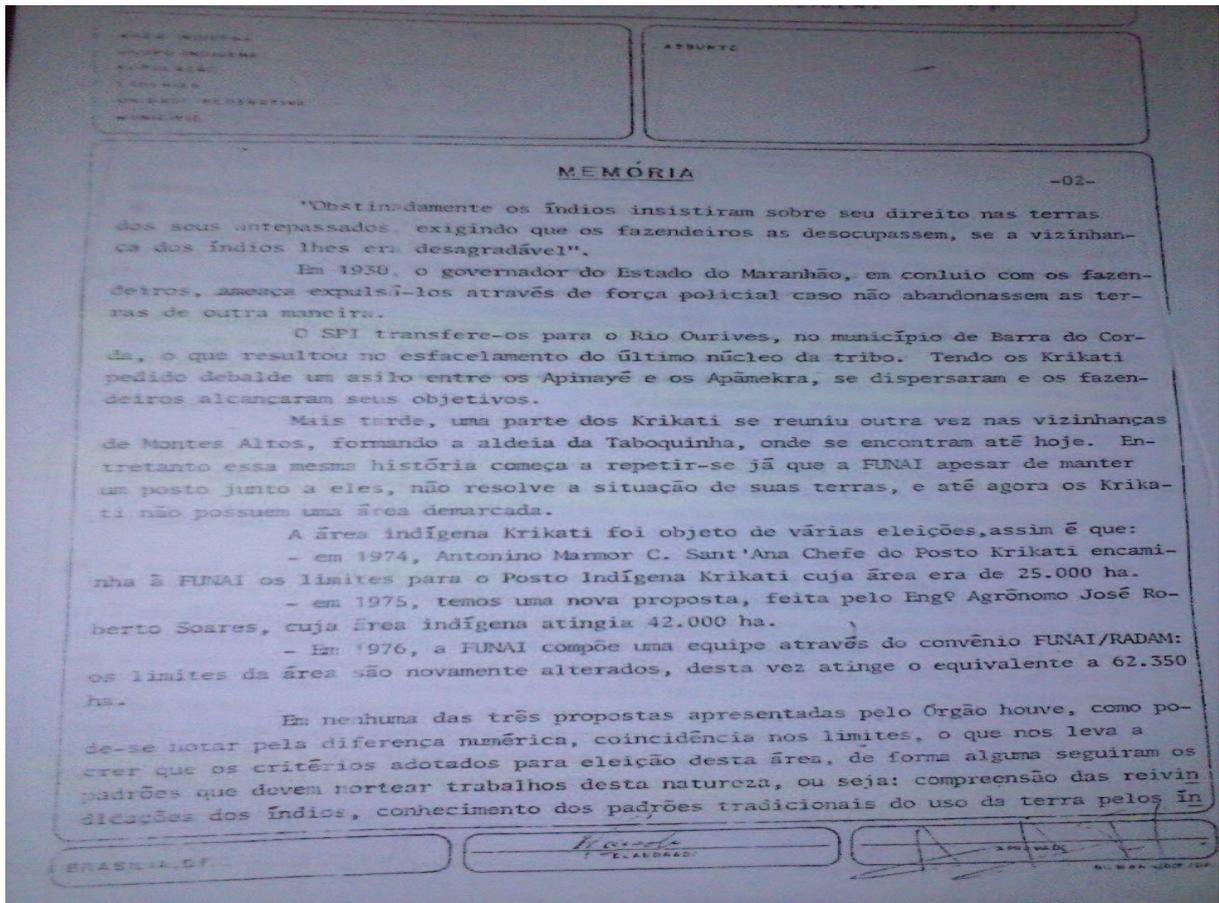
A língua portuguesa, nesse sentido, passa ser imperativa na relação dos Krikati com os não indígenas e, conseqüentemente, na luta pela posse de fato de seu território sem intrusão de posseiros. O senhor Urbano realça esta afirmação: “eu e Francisco fomos exemplos para o nosso povo, viajamos muito, até para a França, Espanha... tudo isso em busca da regularização de nossas terras. Isso só foi possível porque falávamos o português” (URBANO. Entrevista cedida na aldeia São José em 09 de setembro de 2016). Acrescenta ainda, que a luta pela homologação de “suas terras” tem um passado de muitas idas e recuos (Figura 03), mas de muita coragem de seus antepassados.

O documento expressa com muita clareza a falta de consenso sobre a extensão da área⁵⁶ a ser demarcada. Isso denota três pontos: a falta de vontade do poder público em demarcar, com a justificativa de que a medida não atendia as reivindicações dos Krikati; o poder dos posseiros frente ao poder público e, finalmente, a falta de conhecimento da cultura tradicionais dos indígenas em relação à utilidade do território como possibilidade de reprodução cultural, econômica, política e social⁵⁷.

⁵⁶ A argumentação mais contundente, e com maior poder de sedução utilizada contra os índios não tem mais como ponta de lança os estereótipos tradicionais, os quais pretenderiam equipará-los aos "primitivos", aos "costumes rudimentares" e "brutais" dos primeiros humanóides, tentando aproximar as culturas indígenas ao domínio da natureza. A visão ora privilegiada pelos inimigos dos índios, é que estes constituem um segmento altamente favorecido da sociedade brasileira. Fala-se que os índios têm terras "demais" e que seriam "índios latifundiários," confrontando-os com a legião de trabalhadores sem-terra existente no meio rural brasileiro (OLIVEIRA, 2008).

⁵⁷ Para maiores esclarecimentos sobre o processo de demarcação e homologação do Território Indígena Krikati, ler: CORRÊA, Kátia Núbia Ferreira. *Muita Terra para pouco Índio? O processo demarcação da Terra Indígena Krikati*. São Luís: UFMA – PROIN – CS 2000. Este tema, acionado para discutirmos a atuação das lideranças Krikati, não é objeto específico deste trabalho.

Figura 3: Memória do histórico de ocupação territorial dos Krikati



Fonte: Arquivo pessoal do historiador Adalberto Franklin

A promoção dos direitos indígenas em todo território brasileiro, especialmente o direito originário a terra, foi instrumento de fortalecimento do MIB e resultado das intensas mobilizações na década de 1980, com efetiva participação indígena nas Assembleias Nacional Constituintes. Diante das forças reunidas, a Constituição Federal de 1988 nega todo e qualquer objetivo de assimilação e integração dos indígenas à sociedade nacional, assegurando o respeito e o direito aos povos indígenas das suas formas próprias de organização social, as terras que tradicionalmente habitam, as quais são entendidas como importantes para sua reprodução física e cultural.

Nesse sentido, a legislação reconhece que os índios – indivíduos, comunidades, povos ou associações – se façam representar dos seus modos próprios. O Estado, assim, deixa de ser um agente tutor, cabendo a ele zelar pelo reconhecimento desses direitos por parte da sociedade.

Outro aspecto importante da superação da tutela foi a desconcentração e responsabilidades⁵⁸ que eram exclusivos da FUNAI para outros órgãos e a descentralização para estados e municípios.

Quanto aos Krikati, a demarcação da terra ocupada por estes por séculos foi se estendendo por vias legais por mais de três décadas (Figura 04). Ou seja, após mais de um século de perseguição e décadas de reivindicação para apropriação da terra, tiveram declarado em 8 de julho de 1992, por meio da Portaria Ministerial Nº 328 a área homologada em 2004. Esta se localiza-se no Oeste do Maranhão entre as cidades de Montes Altos, Sítio Novo e Lajeado Novo, a oitenta e três quilômetros de Imperatriz – a segunda maior cidade do estado – numa região de cerrado caracterizada por mata baixa e montanhas rochosas nas nascentes dos rios Pindaré e Arraia.

Na década de 1990, com o objetivo de acelerar o processo de demarcação, os Krikati utilizaram como estratégia para chamar atenção do poder público, a derrubada de duas torres de distribuição de energia da Eletronorte⁵⁹. Esta instalou, na década de 1970, torres de linha de transmissão que atravessam o TI Krikati, cerca de 30 quilômetros.

Sem precisão nas datas, Silvia Puxcwj relata que, neste período, foram proibidos de transitar na cidade de Montes Altos, pois,

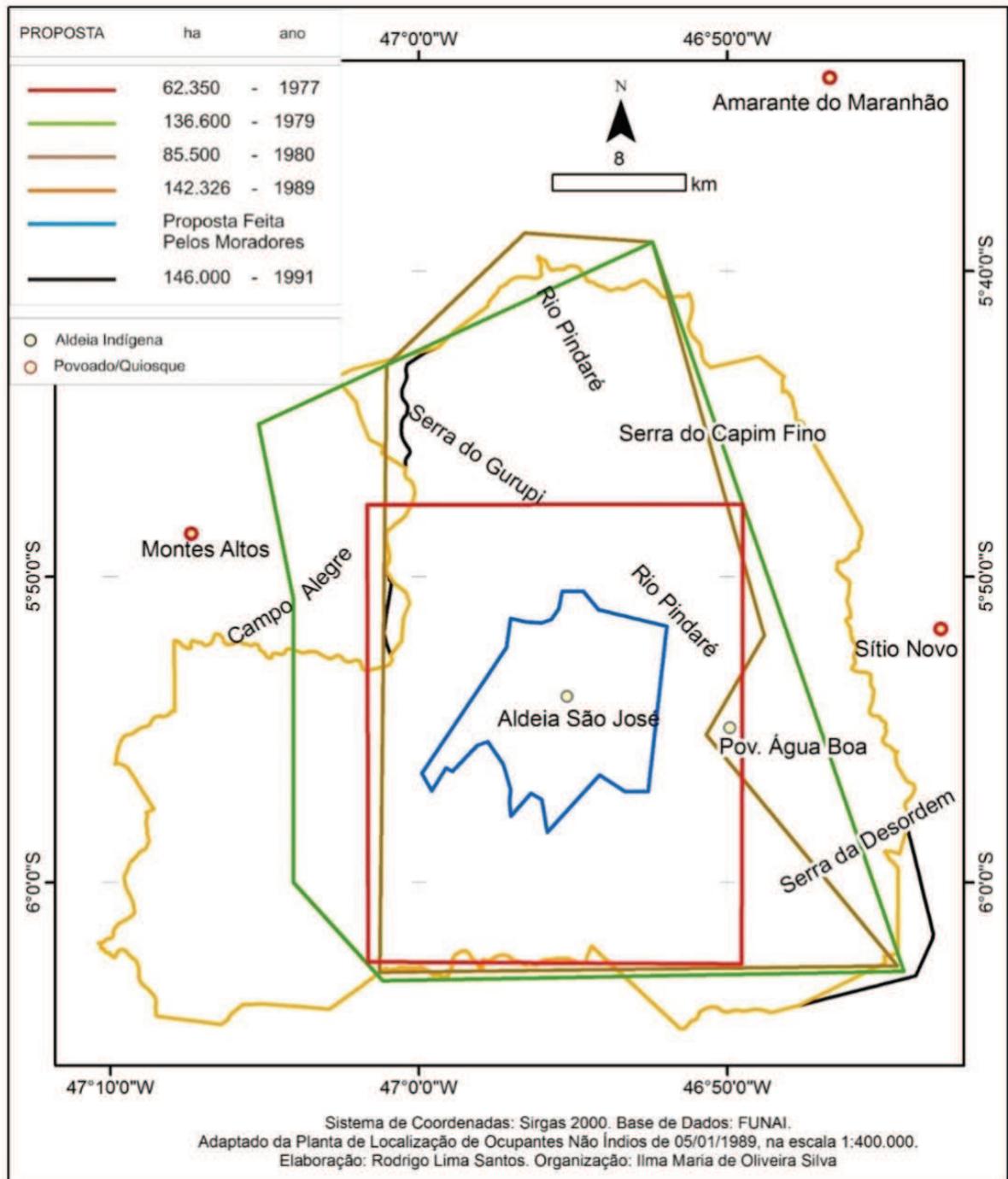
muita gente não queria que nossa terra fosse demarcada e achavam muita terra, já que não era uma população grande. Lembro que o cacique mandou buscar todos os estudantes que frequentavam a escola na cidade de Montes Altos e Imperatriz. Minha mãe acompanhava meu pai e nos levava. Eles revezavam dia e noite, vigiando quem queria entrar em nossa terra. Eu era muito nova, mas sabia que aquela luta era por uma causa maior. Entre os índios não se esconde nada das crianças e adolescente. Eu ouvia meu pai dizendo que precisava defender nossa terra, porque ela é nossa vida. Cresci vendo exemplo de luta tanto de meus pais quanto de todos velhos (SILVIA PUXCWYJ. Entrevista concedida na aldeia São José em 19 de novembro de 2015).

⁵⁸ Essas alterações na administração pública ocorrem pelos Decretos presidenciais de 1991, por meio dos quais as ações relativas à saúde, educação, desenvolvimento e meio ambiente feitas pela FUNAI foram atribuídas aos Ministérios da Saúde, da Educação e pelo Meio Ambiente e Desenvolvimento Agrário.

⁵⁹ Consideramos importante destacar que a Eletronorte é uma empresa de caráter desenvolvimentista, cuja ação, traz vários impactos. A instalação de suas torres de energia em terras krikati, coloca em risco a segurança da comunidade, restringe o uso do território e ainda provoca impactos ambientais. Para minimizar estes impactos, a empresa desenvolve ações compensatórias de etnodesenvolvimento. No entanto, provavelmente pouco contribui para mitigar os danos permanentes para povo Krikati.

O que podemos observar a partir da narrativa, é que entre o povo Krikati a responsabilidade do bem viver não é apenas das lideranças, sejam elas tradicionais ou políticas, e sim de todos. Outra percepção é de que a criança participa das rodas de conversas cotidianas,

Figura 4: Mapa de propostas de demarcação da terra indígena krikati



explicitando assim, o conceito de educação indígena específica deste povo, diferentemente da educação escolar indígena que tem como responsável o professor.

As lideranças, assim, vão se formando em um cotidiano rico de experiências compartilhadas e vividas intensamente. Conscientes ou não, se acham responsáveis em dar continuidade ao trabalho dos que lutam e ensinam diariamente, como diz Silvia Puxcwyj: “preciso ser exemplo para minha família e para minha comunidade. Preciso batalhar por uma educação diferenciada. Este é meu compromisso com meus antepassados e comigo mesma” (SILVIA PUXCWYJ. Entrevista concedida na aldeia São José em 19 de novembro de 2015).

Diante de todo trabalho de observação e vivência com os Krikati, percebemos que o processo de formação de lideranças é absorvido por cada um de forma diferente, e os caminhos vão sendo definidos no processo da caminhada. Ele é resultado, também, das oportunidades de participações em eventos, das relações construídas dentro e fora da aldeia, da aceitação da comunidade e, por fim, da coragem de se comprometer com e pelo outro, da persistência e determinação de cada um. A partir dessa compreensão, foram ficando mais claros os campos de atuação de Silvia Puxcwyj e de Lourenço Acýxit, tema que debateremos mais adiante.

Sobre a demarcação do território com as lideranças, Lourenço Acýxit diz que esse fato lhe oportunizou dar os primeiros passos no caminho para se tornar um líder e no engajamento com o MIB, embora fosse ainda muito jovem. Muito cauteloso em falar desse processo de iniciação, ressalta que sempre recebeu orientações das lideranças tradicionais. Seu entrosamento com as organizações tem como marco o início da década de 1990.

Durante esse tempo, eu viajei muito à Brasília para tratar sobre a demarcação de nossa terra. Ainda como estudante, acompanhava os mais velhos, como o tio Francisco, Urbano e meu pai. Eles faziam a mediação com os brancos, depois surgiram outras lideranças que não eram tradicionais, como eu. Em 1992, eu e Bernadinho fomos apresentar ao Ministro o documento que nós fizemos para o reconhecimento bem como o mapa da demarcação, pois tínhamos consciência que os brancos tinham estratégias para impedir a demarcação. Eu, Bernadinho, João Nonoy e João Piauí éramos jovens naquela época, mas firmamos compromisso com nosso povo para cobrar também da FUNAI. Não vou dizer que essa foi uma época muito boa porque nós passamos fome, sede e sono. Em 1992, a COIAB começou a dar apoio e, assim, foi o início da participação do movimento indígena apoiando as causas dos povos indígenas do Maranhão. Esse movimento foi fortalecendo também a minha luta e aperfeiçoando as estratégias para lidar com a sociedade ocidental (LOURENÇO ACÝXIT. Entrevista concedida em Imperatriz em 06 de abril de 2015).

Nesta narrativa, três pontos merecem destaque: primeiramente que, na ausência de lideranças políticas, as tradicionais buscavam resolver seus problemas dialogando com autoridades locais, regional e nacional; segundo, a preocupação dos anciãos em preparar jovens

para assumir tais responsabilidades e por fim, o momento que as novas lideranças se acham preparadas para se comprometerem com a comunidade, com as organizações e MIB.

Compreendemos que as lideranças recebem influências de suas comunidades, órgãos indigenistas, organizações indígenas, ONGs e estão atrelados a um lugar e um contexto histórico. Desse modo, a formação política, a partir da concepção dos próprios indígenas, acontece na escola formal, associações, movimento indígena, eventos e outros espaços quanto em suas comunidades. Os conhecimentos vão se somando mediante os desafios a serem enfrentados.

A luta do MIB e das inúmeras organizações indígenas estão vinculadas a política econômica, social e educacional de um país. Portanto, os desafios para os povos indígenas brasileiros são inúmeros tanto para efetivar os direitos já garantidos na CF de 1988 quanto para aqueles que ainda são pontos de pauta desse movimento.

Gersem Baniwa (2006; 2006; 2013) destaca, dentre tantos desafios: dificuldades das comunidades e organizações de lidar com o modelo burocrático de organização social, política e econômica da sociedade nacional; articulação sociopolítica dos povos indígenas em nível nacional; reversão do processo de dependência dos quais os povos indígenas em relação ao governou aos não indígenas para resolver seus problemas; capacitação dos membros do MIB, das organizações e das comunidades indígenas para superar deficiências técnicas e políticas na condução das lutas em defesa dos direitos. Por fim, garantir definitivamente e em determinadas condições sócio jurídico ou de cidadania o espaço dos indígenas na sociedade brasileira contemporânea, sem necessidade de abrir mão do que lhe é próprio: as culturas, as tradições, os conhecimentos e valores.

Para Alcida Ramos (2012), mesmo diante dos impasses a serem problematizados e, que por vezes se tornam obstáculos para a implementação de direitos de fato, os povos indígenas depois da CF de 1988, deixaram de ser reduzidos legalmente a objeto e passaram a ser reconhecidos como agentes autônomos, capazes de autodeterminação e de protagonismo quanto aos seus valores e interesses culturais específicos.

No entanto, Oliveira (1988) chama atenção para os ranços e vícios, preconceitos e rotinas coloniais que ainda persistem na forma de organização e funcionamento das instituições públicas e privadas no país depois de quase três décadas de vigência dessa nova ordem jurídica. Por conseguinte, reafirmamos a importância do movimento indígena, das organizações e das lideranças políticas para atuar nesses espaços e lutar pelo bem viver de todos os povos indígenas brasileiros.

1.3 Lideranças indígenas políticas krikati

Neste trabalho que procura analisar o papel das lideranças krikati, dois líderes merecem ocupar espaço especial. Eles são sujeitos e fonte desta investigação ao mesmo tempo. Por este motivo, neste tópico faremos uma síntese de aspectos relevantes da vida e trajetória de Lourenço Acÿxit e Silvia Puxcwyj. Procuramos situá-los em seus contextos sociopolíticos e com isso, trazer elementos que os caracterizam como pessoas singulares em suas trajetórias de vida. As descrições abaixo foram elaboradas a partir de fragmentos das entrevistas que desenvolvi⁶⁰, de registros escritos (“caderno de registro” em sentido lato) e observações feitas durante dez anos de trabalho e de convivência em atividade da educação escolar em suas aldeias.

1.3.1 Lourenço Borges Milhomem Acÿxit Krikati

Lourenço Borges Milhomem Acÿxit Krikati (Figura 05) nasceu no dia 30 de novembro de 1968, na aldeia São José, situada no Oeste do Maranhão a 18 km de município de Montes Altos. Filho de Herculano Borges Milhomem Krikati e Maria Rosa Borges Milhomem⁶¹. Possui cinco irmãos – dois homens e três mulheres. É casado com Eliana Krikati. Tem doze filhos e oito netos. Mantêm em seu registro os sobrenomes Borges e Milhomem. O primeiro foi emprestado para a família de sua mãe, por um senhor não indígena que vivia nas terras krikati. Lourenço Acÿxit comenta que “os sobrenomes emprestados faziam parte das trocas e alianças⁶² entre indígenas e não indígenas, principalmente, no período que não havia terras homologadas”. Porém, ressalta que cada sobrenome tinha um significado diferente. No caso “Borges” não teve nenhuma relevância “até porque era para ser Barbosa, mas o cartório errou e mesmo assim foi passado de geração em geração”.

O sobrenome Milhomem, herdado de seu pai, pertence a uma família da região. No final do século XIX, os Milhomem, oriundos dos municípios de Barra do Corda e Grajaú,

⁶⁰As narrativas de Lourenço Acÿxit e Silvia Puxcwyj vem no corpo do texto entre aspas. Por uma questão estética não utilizamos datas após suas falas e nem nas notas de rodapé, por estas procederem de entrevistas, do caderno de registro ou se são meras informações verbais. Estes instrumentos somam-se as observações in loco, e registros feitos durante os anos em que trabalhei em suas aldeias.

⁶¹ Atualmente com 73 anos.

⁶² “Dar e receber” para o povo Krikati tem vários significados, sendo atos impregnados de simbologia. Nos cerimoniais, por exemplo, pode significar comprometimento para uns e necessidade para outros. Essa atitude, ou forma cultural de expressar a vida em sociedade, pela nossa experiência com este povo, pode ser percebida como elemento de hospitalidade. Ou seja, a viabilização da vida social com outras pessoas, povos ou sociedades diferentes. Consideramos, ainda, como um comportamento que constrói laços afetivos e vínculos de confiança.

chegaram as terras indígenas, as quais viviam os Krikati, pedindo permissão a Lourenço Kriäkra, bisavô de Lourenço, para criarem umas cabeças de gado. Foi dada a permissão. Por isso que a família de Herculano – descendente da família Lourenço Kriäkra e mais sete⁶³ famílias, usam esse sobrenome.

Figura 5: Fotografia de Lourenço Borges Milhomem Acÿxit Krikati



Fonte: Arquivo pessoal

Atualmente, encontram-se algumas com este sobrenome vivendo em Imperatriz, Sítio Novo e Montes Altos. Resultado de alianças feitas pelos antepassados e parentes

⁶³ Este é um dado apenas aproximado.

consanguíneos, o sobrenome “Milhomem” tem uma longa história e envolve amizade, proteção e conflitos.

O senhor Urbano relata que seus antepassados contavam que conviver com a família Milhomem foi bom no começo, havendo confiança e amizade, mas com o passar do tempo houve muitos conflitos. “Confiamos demais e depois os mais novos dessa gente (Milhomem) queriam tomar nossa terra. Não deixamos, eu e Francisco lutamos muito, enfrentamos prefeito, fazendeiro e muita gente. Houve muita luta dos Krikati para não aceitar o que o SPI queria fazer com a gente” (URBANO. Entrevista concedida na aldeia São José em 19 de agosto de 2016).

Durante as pesquisas nas aldeias do TI Krikati, percebemos que os anciãos, em especial senhor Urbano, senhor Sabino e o senhor Zé Tourino, interlocutores deste trabalho, têm nas lembranças as histórias contadas pelos seus antepassados sobre o enfrentamento com o SPI e fazendeiros circunvizinhos às suas aldeias no ano de 1930⁶⁴. Essas são recontadas com muitos detalhes e requintes de estratégias. Quando os jovens se aproximam para ouvi-los, percebemos certa exaltação para realçar a coragem dos Krikati ao viveram esses momentos históricos. Isso mostra o valor simbólico das narrativas como ferramenta necessária na continuidade de suas histórias.

Já o senhor Herculano parecia não gostar de falar sobre a convivência que teve por décadas com as famílias dos Milhomem. Em entrevista, tentamos ouvir dele sobre a aproximação e, sobretudo, sobre o afastamento delas relativamente aos krikati. Entretanto, por pequenos gestos, ele fez questão de demonstrar que o assunto lhe traria desconforto. Na ocasião, compreendemos que as memórias sobre as quais não se sentiam à vontade para falar no momento, talvez lhe trouxessem sofrimento. Ou que não havia confiança suficiente para narrar algo tão caro. Mas, nas entrelinhas, deixou transparecer que o assunto poderia ser retomado depois, quando pediu que eu registrasse a história de seu povo. Infelizmente não houve tempo para realizar seu pedido, pois faleceu meses depois que cedeu a entrevista.

⁶⁴ Na década de 1920, os Krikati passaram a perder o controle sobre a invasão em seu território. Os descendentes daqueles que antes fizeram aliança, acordando a recompensa, amizade e proteção, já não mais cumpriam os acordos firmados. Por exemplo, os novos ocupantes não mais retribuíam com gado as trocas anteriormente seladas. Na proporção em que a criação de animais aumentava e a caça começava a rarear, os índios passam a intensificar o abate do gado dos brancos. Pairava, ainda, a ameaça de que ataques isolados – como o de um velho índio morto e atirado no poço do Rio Pindaré, reivindicando como limite norte do território tradicional e atual, pudessem se tornar verdadeiros massacres de índios. Por força dessa situação, SPI determinaria, em 1929, que seu encarregado Marcelino Miranda promovesse não o afastamento do território Krikati de seus invasores e responsáveis pelo clima de tensão, mas sim, a transferência dos Pykobjê (Gavião) e Krikati para a região de Barra do Corda, o que daria por encerrada a desobstrução dessa parte do Maranhão das populações indígenas, garantindo sua colonização iniciada há 90 anos atrás (LADEIRA, 1989, s/p).

O senhor Sabino reitera os relatos do senhor Urbano e diz que “as amizades dos Milhomem em troca de sua permanência nas aldeias emprestou seu nome à família de Lourenço kriàkra. Ele tinha interesse em tomar suas terras”. Relata ainda, que eram ambiciosos e não se preocupavam em destruir a natureza: “eles só queriam muita coisa. Muito gado e não se preocupavam em queimar as plantas para fazer as roças. Não se preocupavam em cuidar dos rios e não se importavam com os índios”. Com muita emoção e voz trêmula falou da relação com os Milhomem como se a estivesse vivendo hoje: “eu entendo o que meus antepassados diziam: eles nos agradavam com fumo, saco de farinha, deixando matar uma cabeça de gado, mas era só para enganar” (SABINO. Entrevista concedida na aldeia Jerusalém em 10 de junho de 2016). Finalizou sua fala se afastando e fazendo um longo silêncio sentado à sombra de uma árvore. Na ocasião, me pus a observar seus gestos e imaginar como a memória é importante na viagem de um passado que em pouco tempo se torna presente.

Lourenço Acýxit comenta que mesmo com discórdias e traições houve alianças e que essas foram importantes nas relações sociais com os Milhomem e outras famílias amistosas que viviam no TI. Para ele, a relação com o ‘branco’ ensinou a criar estratégias para lidar com novas situações. “Posso dizer que meus antepassados foram observando o jeito que eles nos tratavam e a partir daí inventando outro jeito de lutar contra as invasões e repressões contra nosso povo”. Narra que essa convivência ajudou a reelaborarem seus instrumentos de luta, “pois usamos das mesmas ferramentas, ou seja, buscamos na justiça os nossos direitos, principalmente pela homologação de nosso território”. Afirmou ainda, que o sobrenome Milhomem atravessou sete gerações e, só muito recentemente, está sendo rejeitado. “Meus netos não usam mais esse sobrenome. Meus filhos estão optando em usar nos registros dos seus filhos – meus netos – o nome próprio, o nome indígena”.

Sobre o nome Lourenço, senhora Rosa, sua mãe, conta que quando estava grávida tinha costume de ficar a beira da estrada (MA 280) observando quem ali passava. Nesse período (1968), um carro de linha que vinha de Imperatriz à Barra do Corda, duas vezes por semana, passava na aldeia São José. “O motorista se chamava Lourenço e sempre que passava na estrada frente à aldeia São José parava e perguntava como eu estava. Ele me ajudava, me dava dinheiro, alimentação e outras coisas que eu pedia”. A senhora Rosa comenta que em uma das viagens, o referido motorista pediu para que colocasse o nome de Lourenço de seu filho, caso fosse homem. Atendeu-se o seu pedido quando a criança nasceu. “O meu compadre pagou o batizado e comprou roupas para nós, para mim e Herculano. Daí ele foi batizado com o nome Lourenço Borges Milhomem na igreja Matriz – Paróquia de Santana na cidade de Montes Altos –

realizado por frei Aristides. A madrinha foi uma freira italiana que só vi neste dia” (ROSA. Entrevista concedida na aldeia Jerusalém em 19 de fevereiro de 2016).

Em relação ao padrinho, Lourenço Acỳxit relata que só teve contato com este muito tardiamente, e, ao procurá-lo em Imperatriz, sentiu-se rejeitado pela sua família. Diante disto, evitou qualquer contato. Contudo, guardou um apreço pelo mesmo. “Somente agora encontrei alguns parentes dele no Sítio Novo, nos tornamos amigos e parece que preencheu a atenção que queria ter recebido dele”.

Por fim, o nome⁶⁵ mais importante para os Krikati é o indígena, pois este é carregado de significados e simbologias. O nome determina a inserção de quem recebe na vida cerimonial da aldeia e representa o pertencimento a uma das metades desta. “O nome indígena Acỳxit é o mesmo nome do meu tio materno do qual pertence a metade “Hôh’hehx” referente ao partido de baixo”. Para Cunha (2009) esta metade está associada a estação chuvosa (ka). Quando nasci ele passou para minha mãe uma relação de nomes⁶⁶ para escolher o que ela achava mais importante. Entre os cinco nomes, cada um com seu significado específico, minha mãe escolheu Acỳxit que significa ‘semente de tiririca queimada’. Apesar de a tiririca ser uma planta de folhas cortantes, as sementes são resistentes como nós indígenas e são utilizadas na confecção manual de colares, pulseiras, ou seja, utilizamos para o nosso artesanato, embelezamento que faz parte das festas e uso pessoal”.

Lourenço Acỳxit afirma ter iniciado sua formação escolar aos doze anos, porém, seu histórico escolar registra que o fez aos quinze (Anexo 1). Foi alfabetizado na língua portuguesa na aldeia São José por uma professora não indígena contratada pela FUNAI. Relembra as dificuldades que as crianças sentiam ao se deparar com uma nova língua: “era muito difícil, pois eu e muitos meninos da minha idade não conhecíamos a língua portuguesa e minha professora não conhecia minha língua. Ela nos alfabetizava mostrando as coisas que estava ao nosso alcance ou fazia gestos. Assim, fomos aprendendo a língua do branco. Eu tinha muita vontade de aprender para conversar com os brancos”.

⁶⁵ Entre os Timbira orientais, os nomes não são escolhidos pelos pais, mas transmitidos por um doador um *Keti* (**irmão da mãe ou de um dos avós**) para menino e um *Tei* (**irmão do pai**), no caso de menina. O nome que designa seu portador para determinados papéis cerimoniais não tem, portanto, nenhuma relação com os atributos pessoais da criança e não pretende designá-lo enquanto indivíduo: é, antes, um título aldeias. Um operador que insere e classifica na vida cerimonial a uma das duas metades *Ka* ou *Atuk*. As aldeias do povo Krikati estão divididas em duas metades correspondente na vida cerimonial a uma das duas metades, *Ka* ou *Atuk*. As do povo Krikati estão divididas em duas metades correspondentes a duas estações do ano: estação chuvosa (*Ka*) e seca (*Atuk*) (CUNHA. 2009, p. 24. Grifo nosso).

⁶⁶Acỳxit, Comxir`y, Cruer`y, Camoc, Jôhxum.

Aos dezenove anos passou a estudar (de 5ª a 8 série) na cidade de Montes Altos em uma escola privada financiada pela Eletronorte, como parte dos acordos de compensação desta empresa. Nesse período, já estava casado com Marli Krikati. Ao término do Ensino Fundamental, com apoio de seus pais, deu continuidade aos estudos em Castanhal-PA em uma escola técnica agrícola. Não se adaptou e retornou à aldeia, mas logo decidiu cursar o Ensino Médio em Imperatriz.

Diante desta decisão, sem apoio financeiro, sentiu necessidade em trabalhar na cidade para arcar com suas despesas e manter a família na aldeia. Seu primeiro trabalho foi em uma escola (1992) por intermédio de uma diretora que na época buscava suas raízes históricas junto ao povo indígena Canela. Nessa escola trabalhou em vários setores: “iniciei sendo porteiro e nas horas de folga ajudava como auxiliar administrativo. Quando os professores adoeciam ou faltavam eu ensinava minha língua para os alunos. Eles ficavam contentes quando tínhamos essa oportunidade para eu ‘ser professor deles’. Eu dizia para eles que tinham que saber ouvir e falar um de cada vez, respeitar os pais, professores e os idosos”.

Fica subentendido que mesmo distante do seu lugar, do seu espaço, encontrava meios para falar de si mesmo, como se organizavam as relações pessoais, as quais são valores caros para a sua comunidade. Talvez não tivesse a consciência, mas a sua fala traduz o modo de viver, de pensar e agir dos Krikati. Considera o respeito importante em qualquer ocasião e lugar. Essas experiências refletiram, posteriormente, em seu engajamento nas políticas de educação escolar indígena no estado do Maranhão.

Concomitantemente, nesse período Lourenço Acýxit estagiava na FUNAI e cursava o Ensino Médio em uma escola da rede estadual – Amaral Raposo – dando continuidade a sua trajetória de vida e de trabalho. Após a conclusão desse nível de ensino, ingressou na luta das organizações indígenas. Iniciou trabalhando na FUNAI (1994 a 2002) e em seguida, assumiu a chefia de posto da aldeia São José (2005 a 2010). Paralelamente foi coordenador da COAPIMA⁶⁷ (2003 a 2009). Teve ainda, a oportunidade de viajar pelo Brasil, conhecer outros povos e se engajar nas lutas do MIB, participar de fóruns, assembleias, organizações locais, regionais e nacionais e, participar entre 2007 e 2008, de um curso específico para lideranças indígenas, organizado por Gersem Baniwa.

⁶⁷A COAPIMA é uma organização indígena de direito privado sem fins lucrativos, responsável para propor políticas públicas voltadas à saúde, educação, trabalho e renda e regularização fundiária para os povos indígenas do Maranhão. Essa organização tem buscado apoio financeiro e de articulação junto às entidades que se sensibilizam com a causa indígena, como: Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Instituto Sócio Ambiental (ISA), Centro de Defesa da Vida e Direitos Humanos de Açailândia, dentre outros.

Em 1990, participou ativamente da luta pela descentralização da educação escolar indígena e pelo movimento da escola específica e diferenciada nas aldeias. Como membro do grupo de trabalho de educação escolar indígena, no período de 2010 a 2013, apresentou várias propostas para uma educação de fato específica e diferenciada, especialmente da formação de professores. Muitas dessas propostas estão contidas no projeto da Licenciatura Intercultural Indígena recém-aprovada pela Universidade Estadual do Maranhão. É vice-coordenador da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) e atualmente é assessor indígena do Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEI)⁶⁸ no Maranhão.

Reconhecido por seus pares e pelo povo Krikati como liderança política, foi atuando cada vez mais fortemente dentro das organizações. Em todo esse período, disse que sempre procurou manter o diálogo com os não indígenas, porque para ser liderança “é necessário que você esteja aberto para dialogar com o governo, prefeitos e vereadores, organizações não governamentais, empresários, ou seja, com o outro. Esse é o caminho: dialogar e lutar para levar benefícios para os nossos parentes. Nós precisamos nos unir. Não queremos mais brigar. Se for para brigar que nossa arma seja a caneta”.

Em 2010, fragilizado pelo desligamento do seu trabalho na FUNAI, resolveu fundar uma nova aldeia, a qual nomeou de “Jerusalém”. Conta que tomou essa decisão por vários motivos, entretanto, a mais forte, foi impedir a entrada de exploradores não indígenas em suas terras para retiradas de madeira. Relata que foi um momento que lhe exigiu muita reflexão, pois nasceu e viveu até o momento de sua determinação na aldeia São José. Esta justificativa é analisada pelos Krikati por outra ótica, da qual relatamos no quarto capítulo.

Atualmente Lourenço Acyxit diminuiu o exercício nas atividades de liderança por requerer dele muitas viagens, participações em atividades locais, regionais e nacionais com o trabalho e principalmente, devido a sua formação acadêmica, pois este está cursando Economia numa instituição particular em Imperatriz – aculdade de Educação Santa Teresinha (FEST) –, aproximadamente 100 km da aldeia onde mora.

1.3.2 Silvia Cristina Puxcwyj Krikati

Silvia Puxcwyj (Figura 06) nasceu no dia 03 de setembro de 1975 na aldeia São José, situada ao Oeste do Maranhão a 18km de município Montes Altos. Filha de Durval Camôc

⁶⁸Os Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEI) são unidades de responsabilidade sanitária federal correspondentes a um ou mais territórios indígenas.

Krikati e de Luzia P`yncry Krikati, ambos falecidos. Tem cinco irmãos – três homens e duas mulheres. É casada com Jair Anjõhcohra Krikati. Tem quatro filhos – três homens, uma mulher e uma neta. O seu nome indígena foi dado pela mãe paterna – Puxcwyj – “é o feminino de jatobá⁶⁹, mas pode significar também, pomba mensageira. Vim compreender meu nome muito tardiamente aos 38 anos, pois o nome determina o lado a que pertencemos, de cima ou de baixo e se é horizontal ou vertical. O meu nome me faz pertencer a metade de cima, logo é vertical”, portanto, corresponde a estação seca (Atuk).

Silvia Puxcwyj relata que viveu uma infância normal e uma adolescência cheia de sonhos e momentos nebulosos. Conta: “Cresci acompanhando a luta do meu povo pela demarcação de nossa terra, depois por saúde e educação de qualidade que viesse de fato atender nossas expectativas. A mulher indígena é quem determina a criação dos filhos e o que vai acontecer na aldeia, ou seja, é ela que decide como se dá a organização social do nosso povo e os homens sabem disso, porém muitos fingem não saber. Sempre participei das rodas de conversas das mulheres e ouvia quando elas decidiam o planejamento das atividades tanto delas

Figura 6: Fotografia de Silvia Cristina Puxcwyj Krikati



Fonte: Arquivo pessoal

⁶⁹ Jatobá é uma fruta do cerrado bastante comum na terra krikati.

quanto dos homens. A maioria das mulheres velhas não sabe escrever e nem precisa, fazem tudo oralmente e dá certo. Quando o cantor vai para o pátio esperando o sol acordar, são as mulheres que estão lá prestigiando as cantorias; quando os homens vão para roça plantar, são as mulheres que acompanham nesse processo. Preocupam-se com a colheita. Nós mulheres indígenas somos importantes para o funcionamento da aldeia, mas isso fica meio disfarçado, os homens pensam que somos submissas”.

A narrativa expressa a tradicional divisão sexual de trabalho. Embora atualmente não seja mais tão bem definida entre os Krikati quanto a tempos anteriores, ainda se percebe que as relações de gênero estão caracterizadas por desequilíbrios em favor dos homens, o que manifesta principalmente na organização social e política: as lideranças tradicionais, com exceção de duas mulheres que assumiram por um período pequeno a função de cacique – uma na aldeia Recanto do Cocais e outra na aldeia Raiz – são homens.

Observamos também, que as mulheres krikati influenciam os homens nas decisões domésticas, porém o poder de fala nas reuniões para tomar decisões, com teor mais político, ainda se dá de forma tímida. As tarefas das mulheres krikati que ainda continua de certa forma definida estão relacionadas ao preparo dos alimentos, cuidado com as crianças e algumas atividades na roça, especialmente em período de colheita, artesanato, organização de festas, etc. Já os homens, se responsabilizam pela preparação da terra para o plantio da roça, pelas atividades de caça, pesca, construção das casas, etc.

Para Sônia Guajajara (2018, p. 45) embora cada povo indígena tenha a sua organização política própria e divisão de papéis entre homens e mulheres,

em geral a participação das mulheres é mais discreta ou menos evidente. Porém, mesmo assim dentro das tradições indígenas sempre encontram formas de influenciar nas decisões da comunidade. As mulheres não vão para reuniões na casa dos caciques ou no pátio, mas exercem uma enorme pressão sobre seus maridos e influenciam significativamente sobre o que estes vão dizer nas reuniões. Fora da comunidade, essa participação se dá quando ela já adquire a confiança e passa a assumir o papel de liderança. Nesse patamar, geralmente expressa uma voz ativa e respeitada pelos seus povos e organizações.

Nesse sentido, a mulher indígena sempre teve um papel importante na condução das práticas em suas comunidades, bem como o espírito de líder, pois assumem no cotidiano tarefas mais difíceis e de maior responsabilidade. Sônia Guajajara (2018, p. 46) diz ainda, que como em muitos povos a mulher tem pouca visibilidade e não participa das discussões mais públicas e coletivas, “quando uma liderança mulher desponta sempre há resistências. Porém, sua força e determinação acabam sendo reconhecidas, pois muitas vezes ajuda seu povo ou comunidade a ter conquistas que os homens sozinhos não conseguem”. Contudo, vale ressaltar que o

reconhecimento e aceitação da liderança dessa mulher varia muito conforme a cultura de cada povo.

Quanto à escola, Silvia Puxcwj diz ter conhecido muito cedo, mas não a frequentava, pois nas primeiras tentativas não conseguia compreender a professora não indígena, pelo fato de não dominar a língua portuguesa. “Somente com a chegada de outra professora comecei a me alfabetizar”. Assim, aos 12 anos iniciei meu processo de alfabetização com a professora Luzia. Minha mãe tinha uma visão de mundo além do seu tempo e uma vez me disse que eu precisava estudar e daí me entregou para a professora Luzia. Passei a morar com ela. Morávamos juntas, mas vivíamos em dois mundos diferentes. No cotidiano ela me ensinava, conversava na língua portuguesa, mesmo sabendo que eu não sabia, mas era a forma de ensinar. Ela me pedia um copo eu levava vassoura, foi nesse processo que eu aprendia com ela e ela comigo. Luzia foi mais que uma professora, foi minha segunda mãe. Ela valorizava nossa língua e dizia sempre: “você precisa aprender o português, mas sua língua materna é mais importante”.

A professora Luzia, a quem Silvia Puxcwj se refere, é uma funcionária da FUNAI que viveu entre os Krikati de 1987 a 2011. Luzia relata um pouco de sua história que aqui apresentamos em um pequeno resumo: “a minha vinda para a aldeia São José foi um pedido de Herculano Krikati a FUNAI. Quando cheguei à aldeia, tinha apenas uma professora não indígena. Logo passei a trabalhar sozinha em duas turmas de alfabetização a 4ª série. Fui inserindo os índios que tinham certo domínio da língua materna escrita, como professores. Primeiro foi a Marly e depois o Bernardo. Foram eles os primeiros índios professores na aldeia. Depois fui inserindo outros, à medida que iam se alfabetizando. De início foi difícil, pois encontrei resistência das lideranças em valorizar sua língua na escola. Queria que seus filhos estudassem na cidade e aprendessem a língua portuguesa. Lutei muito para que a valorização da língua Krikati fosse prioridade na escola. Sei que contribuí com esse povo enquanto vivi na aldeia. Lá fui professora, psicóloga, enfermeira, delegada, enfim, fiz o que pude para fortalecer a identidade dos Krikati” (LUZIA LIMEIRA. Entrevista concedida em Grajaú em 20 de outubro de 2016).

Ao concluir as séries iniciais do Ensino Fundamental, mais ou menos aos 16 ou 17 anos⁷⁰, teve que parar seus estudos, pois seu pai não permitia que ela estudasse na cidade. Para que isso fosse possível precisaria ter sua independência, ou seja, “perder minha virgindade ou ter um filho”. As condições eram inaceitáveis para Silvia Puxcwj que, não vendo alternativa,

⁷⁰Silvia Puxcwj não gosta de apresentar a data com precisão e se irrita quando dela é exigida.

entrou em depressão, “pois não queria me casar e menos ainda ter filhos. Porém, pouco tempo depois engravidei. Hoje olho para meu filho “Maikon” e digo que ele foi minha libertação e a forma de mostrar que nós mulheres indígenas não somos submissas. Temos força e coragem. Diante de toda luta para estudar dizia para mim mesma e para minha mãe, que sempre me apoiou que ia estudar, batalhar pela educação escolar indígena e ser professora para ajudar as jovens de nossa comunidade”.

Sua persistência não era apenas pela educação e sim, pela igualdade de direitos entre homens e mulheres indígenas. Relata que fugiu de casa para estudar na Barra do Corda, deixando seu filho com sua mãe, no entanto, sua volta se deu após um ano para cuidar de sua desta que se encontrava enferma. Deu continuidade ao Ensino Fundamental em Imperatriz.

Até o final de 1990, os jovens krikati que optavam em continuar os estudos se deslocavam para as cidades circunvizinhas. Diante das circunstâncias, a comunidade comprou⁷¹ duas casas para os estudantes, sendo uma em Montes Altos-MA e outra em Imperatriz-MA. A casa garantia uma espécie de espaço deslocado da aldeia, mas não as possibilidades de permanência.

Contrariando as dificuldades, Silvia Puxcwyj relata que “não foi fácil permanecer nessa batalha, principalmente em Imperatriz, quando concluía as séries finais do ensino Fundamental. Poucos ficaram e os que persistiram sofreram de tudo: assédio, discriminação, associação do índio às drogas (maconha), mas encontramos muita gente que nos respeitava e confiava na nossa competência como, por exemplo, alguns professores do Centro de Ensino Dorgival Pinheiro de Sousa e o diretor desta”.

Continua a narrativa das idas e vindas em sua trajetória: “Quase finalizando o último ano, tivemos que voltar para aldeia devido à situação de conflito para a demarcação de nossa terra. Retornei e dei continuidade ao Ensino Médio em Montes Altos-MA. Na época o cacique (tio Francisco) já havia mandado vinte e oito meninos e eu sozinha de mulher. Quando não queria ficar em Montes Altos voltava para aldeia a pé. Logo depois outras mulheres krikati, também começaram a estudar em Montes Altos. Sofremos muito, passamos muita fome, preconceito e discriminação, mas tudo isso serviu para me fortalecer, enquanto mulher indígena e professora que hoje sou. Nesse período, já era mãe pela segunda vez. Tive que enfrentar as resistências das mulheres mais velhas, pois na cultura krikati a mãe não pode separar do filho

⁷¹ A compra das casas faz parte de ações compensatórias firmados com a Eletronorte.

antes de um ano de idade. Este deve permanecer diariamente perto do seu corpo. Hoje sou professora com muito orgulho em minha aldeia. Aldeia do meu povo”.

A profissão de professora é vivida intensamente por Silvia Puxcwyj. Esta iniciou em 1999 concomitantemente com sua formação em Magistério Intercultural Indígena⁷². O período marca também sua luta pelo direito a que todas as etapas da educação básica aconteçam na escola nas aldeias, bem como seu envolvimento com as políticas educacionais indígenas tanto no estado do Maranhão quanto em nível nacional. Assim, participou de fóruns locais, regionais e nacionais voltados à educação escolar indígena e de cursos ofertados pelo CIMI. Foi ainda, membro do “Grupo de Trabalho dos Povos Indígenas do Maranhão” (2010 a 2013), presidente do grupo de elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena Krikati, membro do grupo que elaborou as “Diretrizes para Educação Escolar Indígena no Estado do Maranhão”. Acompanha a escola como gestora educacional desde 2002, com uma interrupção de apenas quatro anos.

Como presidente da Associação de Pais e Mestres Indígenas Krikati, buscou, na ausência de apoio por parte do Estado do Maranhão, na FEST, através de seus profissionais, a contribuição no sentido de cuidar da formação continuada dos professores indígenas. Participou da elaboração de um projeto juntamente com Lourenço Acyxit, sendo mediadora do acordo entre a FEST e o povo Krikati.

Consciente que a velocidade das mudanças na sociedade ocidental afeta todos os povos, foi a primeira professora Krikati a sair de sua comunidade em busca de continuidade dos estudos. Assim, concluiu em 2014 o curso de Licenciatura Intercultural Indígena pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Essa experiência hoje é compartilhada por vinte e oito professores indígenas Krikati.

Silvia Puxcwyj comenta que sua luta pela educação faz parte de um compromisso político que fez consigo mesma diante das dificuldades que enfrentou para estudar e por compreender que o conhecimento não indígena é uma necessidade hoje para os indígenas. “Precisamos buscar conhecimentos dos brancos para que possamos assegurar nossos direitos. Isso não nos faz nem mais e nem menos índios. É apenas um direito de escolha. Liberdade de aprendermos o que quisermos e o que for necessário para vivermos com mais dignidade”.

⁷² A política de formação de professores indígenas no Maranhão, responsabilidade do Estado, tem como marco as determinações do Decreto Nº 26 de 1991. Nesse contexto, em 1992 o Estado do Maranhão, através da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), deu início às primeiras iniciativas de integração das escolas indígenas à rede de ensino estadual, tendo como pressupostos os princípios da especificidade, diferenciação, interculturalidade, bilinguismo e a formação de professores indígenas para que pudessem ser atores desse processo. O curso de Magistério Intercultural Indígena teve início em 1996 e conclusão em 2002.

Falando desse compromisso social e político com a educação escolar indígena, Silvia Puxcwyj está sempre enfatizando que sua luta por uma educação diferenciada não significa simplificar conteúdos de todas as áreas de ensino do currículo escolar do não indígena, pois “precisamos formar outros profissionais, como: advogados, economistas, ambientalistas, médicos e outros que venham contribuir com o desenvolvimento de nossa sociedade indígena e também para os brancos. Precisamos desses conhecimentos, pois os nossos conhecimentos tradicionais vivemos todos os dias. Eles precisam ser apenas fortalecidos, como por exemplo, a nossa língua”.

Em uma das entrevistas Silvia Puxcwyj narra que ainda muito jovem teve de lidar com a doença e a morte de sua mãe. Mesmo diante desse rompimento precoce, a imagem que guarda dela é de uma mulher guerreira, corajosa e determinada. Narra: “lembro-me do olhar dela, dos conselhos que dava para meu pai, de suas participações nas rodas de mulheres, escuta aos velhos no pátio e da educação que transmitia para os filhos. É nessa imagem que busco força para ajudar a cuidar de meu povo”.

Neste capítulo, analisamos particularidades de lideranças indígenas, a partir de pesquisas realizadas em contextos históricos e geográficos diferentes por antropólogos e historiadores. Diante do estudo, evidenciamos consensos reunindo-os em três distintivos para caracterizar liderança tradicional: ser generoso, bom orador e mediador de conflitos internos.

A nosso ver, esses atributos continuam sendo fundamentais para o exercício da função de líder tradicional, como ressalta os anciãos krikati. Contudo, estes não são suficientes para atender o que se espera de uma liderança política, considerada articuladora entre as sociedades indígenas e a sociedade nacional, pois, para atender às expectativas, exige-se desta, o mínimo de escolaridade, bem como o domínio da língua portuguesa.

Em síntese, a liderança política se constrói a partir de suas convicções políticas, inserções nas organizações, no movimento indígena e ter compromisso com o bem viver dos povos indígenas. Partindo desses pressupostos e das particularidades de cada um, consideramos as duas lideranças políticas krikati como pessoas que estão trilhando caminhos para fortalecimento das lutas dos povos indígenas.

2 POVO KRIKATI: os que habitam a chapada

O cerrado maranhense destaca-se pela exuberância e diversidade de seu bioma, com predomínio de mata baixa. Nesta, podemos identificar espécies de árvores como a sucupira, reconhecida pelos indígenas como árvore de resistência⁷³; o pau de leite utilizado para misturar com o carvão vegetal produzindo pigmento para pinturas corporais; o tucum do qual retiram as fibras utilizadas nos arcos e outros artefatos e, principalmente, as frutíferas: mangaba e pequi. Nimuendajú (1946, p.10) comenta que,

the prevailing grass species is Capim agreste (*Pannascum* sp.). Noteworthy among the trees are the sucupira (*Cassia* sp.), which symbolizes for the Timbira the power of resistance; the sambahyba (*Couratella* sp.), whose rough leaves serve to polish wood; the pau de leite (*Sapium* sp.), whose latex when mixed with powdered charcoal forms the favorite pigment; the tucum palm (*Astrocaryum* sp.) important for its fibers; the almecegueira (*Protium* sp.) with an odorous rosin much used in decorative outfits; finally, the fruit-bearing piquy (*Caryocarpus* sp.), bacury (*Platanus* sp.), and the mangabeira (*Hancornia* sp.).

É nesse cenário de cerrado, composto por planícies, chapadas, montanhas rochosas e nascentes dos rios Pindaré, Arraia, Batalha, Campo Alegre – Oeste do Maranhão –, que por séculos vivem os Krikati, falantes da língua do tronco linguístico Macro-Jê, como já nos referimos na introdução deste trabalho.

Neste capítulo, temos como objetivo abordar a história do povo Krikati pelas lentes das fontes escritas e orais, história que lideranças e o povo em geral, continuam a construir. No primeiro grupo, consideramos as contribuições de autores que já conseguiram enveredar por caminhos cheios de curvas e labirintos que contam fatos históricos, nos quais, os Krikati são protagoni*stas. Na segunda, as narrativas dos anciãos e de lideranças que, de forma diacrônica, relatam a história de fatos que marcaram suas lutas, especialmente, pela demarcação da terra onde afirmam que sempre viveram nela.

Nessa perspectiva, partimos do mito da “aldeia grande”, por este esclarecer a unidade do povo Timbira e os conflitos que geraram a sua dispersão. Assim também o fez Cunha (1987, p.15) ao analisar o “Movimento Messiânico Canela” de 1963, em termos mitológicos e anotar a “origem do homem branco”.

Para Mircea Eliade (1972, p.12), “o mito é considerado uma história sagrada e, portanto, uma ‘história verdadeira’, porque sempre se refere a realidades”. Assim, considerando o mito

⁷³ Os Krikati denotam “árvores resistentes”, aquelas que são capazes de suportar a falta de chuva por um tempo prolongado, ressurgem após queimadas e são utilizadas como remédios tradicionais.

como elemento importante dentro da sociocosmologia indígena, buscamos analisar também, o movimento de concentração e dispersão do povo Krikati.

2.1 Um mito que explica o nome de um povo e de uma aldeia – lugar de origem

O significado do nome Krikati está intrinsecamente ligado ao mito da “aldeia grande”. Para Corrêa (2016), esse mito é uma “narrativa Timbira” a qual explica a unidade de um povo e ao mesmo tempo sua dispersão e posterior diferença. Para nosso trabalho, ele foi importante no sentido da compreensão da formação da aldeia São José, também considerada como “aldeia grande”, espaço de concentração e ponto de partida para a dispersão dos Krikati.

De acordo o mito da “aldeia grande”, em tempos remotos os Timbira viveram reunidos em um único lugar, partilhando crenças, rituais, organização social, economia e política. Na memória dos Krikati este lugar se localiza próximo ao município de Grajaú⁷⁴, ainda servindo de referência na memória dos anciãos para distinguir quem são os atuais Krikati “legítimos” e “misturados”⁷⁵.

De acordo Nimuendajú (1944, p.12), o mito narra que a dispersão se deu “em consequência de um conflito sangrento motivado pela morte de uma ema mansa, ficando depois dele, só os parentes do dono do animal morto na primitiva aldeia grande (Kri-katí) de onde tiveram seu nome actual”. Este foi o relato feito pelos Krikati ao antropólogo na ocasião de um encontro, entre os anos 1927 e 1928, provavelmente os últimos contatos destes, em decorrência de uma dispersão nos anos 1929, como veremos mais adiante.

Além da versão dos Krikati sobre o mito de origem, existem outras apresentadas por outros povos indígenas. Os Krahô autenticam a narrativa dos Krikati, porém divergem quando se trata de quem permaneceu na aldeia grande, como esclarece Nimuendajú (1944, p.12):

[...] quando todos Timbira ainda habitavam numa só aldeia grande, havia nesta uma ema mansa. Um dia um menino, brincando, matou a ave com uma flechada. Foi a causa de uma briga, primeiro entre a família do menino e a do dono do animal, mas que logo degenerou uma luta sangrenta na qual a aldeia toda se envolveu, havendo muitos mortos. Finalmente, para evitar a continuação do derramamento de sangue, resolveram separar-se. Um grupo tomou este, outro aquele rumo, cada um adaptando um novo nome próprio que ele mesmo se atribuía. O grupo do dono da ema morta ficou habitando na aldeia antiga e tomou o nome de Mã-kamekra, tribu da ema.

⁷⁴Grajaú é uma cidade estabelecida no Centro-Sul do estado do Maranhão. Foi fundada em 1811 à margem leste do Rio Grajaú. Por muito tempo essa cidade foi conhecida como “Porto da Chapada”.

⁷⁵ Para maior aprofundamento sobre a legitimidade dos Krikati, enquanto unidade étnica, a partir do Mito da “aldeia grande”, ler a tese de doutorado: CORRÊA. Kátia Núbia. AJCRÛ/COHPRÕ: dinâmica de “espalhar” e “ajuntar” no território Krikati. Tese de doutorado. Programa de Pós graduação em Ciências Sociais. Universidade Federal do Maranhão: 2016 (p. 59-81).

Já os Rankomekamekra divergem tanto dos Krikati quanto dos Krahõ em relação à origem do conflito. Para os primeiros, tudo aconteceu em consequência de duas “classes de idade”⁷⁶. Esta versão foi coletada, também, por Nimuendajú (1944, p.13):

[...] a grande aldeia comum de todos os Timbira estava no Morro do Criminoso (Kukén-yailca), há quatro quilômetros ao Sul da actual aldeã. A luta que resultou na dispersão das tribos foi causada pelas duas classes de idade mais novas que brigaram por causa do direito à caça de aves em certo bebedouro. Nessa ocasião o Comandante da classe mais velha foi morto por uma flechada no ângulo interno do cotovelo.

Dessa forma, não há um consenso entre os povos Timbira sobre a origem do conflito e sobre quem continuou na aldeia grande após o processo de dispersão. Corrêa (2016, p. 54) ressalta que “há uma disputa pelo poder de afirmar a identidade do povo que teria permanecido nesta antiga aldeia. Aos atuais Krikati há em seu favor a sua autodenominação: Krikateyê, que significa os da aldeia e o reconhecimento por outros Timbira de serem donos da ema morta”.

Azanha (1984, p.11), ao analisar o mesmo mito, aponta que se as relações estabelecidas entre os povos Timbira são de vizinhança, obedecendo a um critério de ajuntamento e separação, conseqüentemente, não se pode rejeitar a ideia de um “determinado grupo vir a se transformar por uma crescente autonomia política e territorial em outro grupo, frente à aldeia mãe”. Dessa forma, a autonomia territorial altera a retração de um grupo Timbira e possibilita a expansão e cisão. Para Ladeira (1989, s/p) “a cisão é a maneira tradicional que os Timbira utilizam para ocupar suas terras”, ou seja, para se reproduzir, sobretudo demograficamente e culturalmente, sem perder a referência de um lugar comum a todos.

Lourenço Acýxit (2017) afirma que a subdivisão entre os Krikati e demais povos Timbira ocorre de forma muito natural. “Isso acontece pela necessidade de ocupar todos os pontos do território, pois somente assim, vigiamos o que é nosso e evitamos a entrada de madeireiros, grileiros, caçadores e forçamos a saída dos posseiros que continuam em nosso território”⁷⁷ (LOURENÇO ACÝXIT. Entrevista concedida em Imperatriz em 13 de março de 2017).

⁷⁶William H. Crocker (1990) explica o tema a partir de pesquisas realizadas com o povo Canela pertencente à família Timbira: “As classes de idade – de afiliação vitalícia – são formadas e iniciadas através de quatro cerimônias. Cada classe de idade consiste em homens nascidos num período em torno de dez anos. Classes de idade formadas consecutivamente sentam-se em lados opostos na praça leste ou oeste. Assim, classes de idade de homens por volta de seus 10, 30, 50 e 70 anos sentam-se de um lado enquanto homens em torno de seus 20, 40 e 60 anos sentam-se do outro lado. Quase todas as atividades são executadas por essas metades ou por classes de idade opostas, competindo entre si: danças e cânticos cerimoniais ou cotidianos, corridas rasas ou com toras, assim como a abertura de roças, caçadas para cerimônias, abertura de estradas ou de picadas sobre a linha divisória da Terra Indígena.

⁷⁷Quando Lourenço Acýxit ressalta que a subdivisão entre os Timbira é um processo natural me parece fundamental esta afirmação na institucionalização de políticas que asseguram este direito, como o “Plano de

O tempo de convivência com os Krikati nos permite dizer que conflitos internos fazem parte da organização social e que existem outros motivos que provocam cisões, além do que foi citado por Lourenço Acyxit, como o “fuxico” entre as mulheres, a desconfiança de “feitiços”, e, o que nos interessa aqui particularmente, a perda de liderança, sobretudo, por disputas de controle de gestão de recursos financeiros e alianças políticas internas e externas. Estas situações parecem imperativas para motivar os conflitos internos e com isso, criar novos processos de expansão dentro do mesmo território.

A “guerra”⁷⁸, segundo Azanha (1984), é uma condição entre os Timbira para a expansão. Já para Clastres (1979, p.248), surge entre os povos indígenas como meio de manter a autonomia de cada comunidade. Pois,

a sociedade primitiva é uma multiplicidade de comunidades indivisas que obedecem todas a uma mesma lógica do centrífugo. Que instituição exprime e garante ao mesmo tempo a permanência dessa lógica? É a guerra, como verdade das relações entre as comunidades, como principal meio sociológico de promover a **força centrífuga de dispersão** contra a forma **centrípeta de unificação**. A máquina de guerra é o motor da máquina social, o ser social primitivo baseia-se inteiramente na guerra, a sociedade primitiva não pode subsistir sem a guerra. Quanto mais houver guerra, menos haverá unificação (grifo nosso).

A dispersão possibilita que cada povo indígena tenha sua própria cultura. Clastres (2004, p.247) aponta em sua obra “Arqueologia da Violência” que a guerra, como uma vontade superior de fragmentação e dispersão, promove que os vínculos construídos se reduzam às estratégias e não ao que pode ser comum a todos. Assim, a “dispersão dos grupos são efeitos da guerra, pois esta serve para manter cada comunidade em sua independência política, garantindo a permanência da atomização dos grupos”.

Consideramos, portanto, que a independência política, social, econômica dos Timbira não retira as semelhanças entre eles, ou seja, todas as etnias que formam esse grupo apresentam como características comuns a língua, o corte de cabelo, a morfologia da aldeia e rituais importantes como a corrida com tora. Ribeiro (1841, p.186) no século XIX, já dizia que “seus costumes gerais diversificam em pouco; e de ordinário na privada linguagem [...] se acha aquela diferença trivial que a distância de umas e outras povoações da mesma raça lhe permite”.

Gestão Territorial e Ambiental” (PGTA) que é um instrumento da Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas (PNGATI) – instituída pelo Decreto nº 7.747, de 05 de junho de 2012. Para maior aprofundamento acessar o site: www.fundoamazonia.gov.br.

⁷⁸ O termo guerra é utilizado por Azanha (1988) e Clastres (1982) para se referir a uma condição da organização social e política dos povos indígenas.

Atualmente, os Timbira contam com uma população de “nove mil pessoas”⁷⁹ que apesar dos quase duzentos anos de contato continuam valorizando a língua como um sistema vivo e operante, o mínimo de organização social e política, considerando a influência dos fatores externos, a circularidade de suas aldeias e a profusão de seus rituais”. O mito da “aldeia grande” se faz presente na memória destes, na forma da tríade unidade étnica, conflitos internos e dispersão que em tempos remotos vai sendo reelaborada no tempo presente para dar conta dos acontecimentos atuais. É o que podemos perceber na fala de Silvia Puxcwyj ao ser questionada sobre o referido mito:

Existia uma grande aldeia onde abrigava milhares de indígenas. Essa aldeia era tão grande que quando as famílias queriam se visitar andavam um dia inteiro para chegar ao destino. Nessa aldeia tinha muitos adolescentes que por meio de suas brincadeiras, próprias dessa idade, faziam barulho insuportável para os idosos. Um idoso incomodado com a situação ralhou com os adolescentes. Estes ficaram revoltados e sabiam que não podiam questionar o idoso, pois este merece todo respeito. Diante da situação os adolescentes se reuniram e combinaram de irem embora. Planejaram as ações, levaram alimentos e encontraram uma forma de impedir os familiares de segui-los. Para tanto, durante a viagem iam espalhando troncos de palmeiras como sinal de impedimento, ou seja, esta maneira significa que não se pode passar diante dela caso esteja atravessada em um caminho. Na ocasião tinha um casal que só tinha um filho e este estava no meio do grupo. Sabendo da separação do filho esse casal foi seguindo a trilha que os adolescentes deixaram e não respeitaram os impedimentos – troncos de madeira. O encontro foi inevitável e terminou na morte do pai do jovem. Mesmo diante da perda do pai o adolescente – filho – seguiu o grupo. E assim as famílias foram se dispersando e formando novos grupos, contudo, não deixaram de ser Timbira (SILVIA PUXCWIJ. Entrevista concedida na aldeia São José em 20 de fevereiro de 2017).

Não muito diferente da narrativa de Silvia Puxcwyj e de outros indígenas, em outros contextos, a de Lourenço Acýxit enfatiza a importância da oralidade entre os povos indígenas como estratégia de continuidade da cultura, mesmo que esta seja reelaborada no decurso do tempo. Quanto ao mito da “aldeia grande”, diz que as histórias contadas por seu avô e seu pai continuam vivas em sua memória:

Eles falavam sobre a unidade e dispersão dos Timbira e a origem do nome Krikati. Contavam que em um tempo distante viviam juntos muitos indígenas. Não havia separação. Todos faziam as mesmas coisas, as mesmas festas e caçadas - se conheciam como pertencentes ao mesmo povo. Mas, certo dia, os velhos começaram implicar com os mais novos, com os meninos. Isso resultou em brigas entre as famílias. Muitas famílias se revoltaram, brigaram muito e resolveram se dispersar e cada um seguir seu caminho e construir sua história. Quando encontraram um lugar passaram a viver fazendo as mesmas coisas, mas com o tempo cada grupo foi conquistando sua independência. Hoje são oito povos que pertencem aos Timbira, nos comunicamos muito bem, pois há uma grande semelhança em nossas línguas, mas tem muita coisa diferente. Ser Timbira, é assim, estamos sempre construindo novos caminhos, querendo experimentar novas coisas, por isso que nos separamos, mas estamos sempre

⁷⁹Esses dados são encontrados no site: <http://trabalhoindigenista.org.br/programa/timbira/Centro de Trabalho Indigenista>. Acesso: 20/05/2017.

juntos (LOURENÇO ACÏXIT. Entrevista concedida em Imperatriz em 13 de março de 2017).

Talvez pela importância dada aos anciãos eles tenham um lugar especial nas narrativas de Silvia Puxcwyj e Lourenço AcÏxit. Em particular, a primeira atualiza o mito introduzindo palavras pouco comuns no cotidiano da aldeia, como: adolescente e idoso⁸⁰. Estas, por sua vez, são resultados da troca de experiências com não indígenas. Assim, o acréscimo demonstra a dinamicidade da cultura a qual devemos entender como “um produto histórico, dinâmico e flexível que deve ser apreendido como um processo, no qual homens e mulheres vivem suas experiências” (THOMPSON, 1987, p.21). Ao passo que Lourenço AcÏxit revela sua experiência de vida, no sentido de explicar as cisões entre o próprio povo, como algo peculiar do grupo Timbira e necessário para o povo Krikati, conforme tratamos no capítulo anterior⁸¹.

Entendemos que a singularidade dos relatos de Lourenço AcÏxit e Silvia Puxcwyj vai ao encontro dos papéis desempenhados por eles no cotidiano. Como diz Certeau (2012, p.227): “O lugar de onde se fala no interior de uma sociedade, emerge silenciosamente no discurso e reproduz-se no nível do conteúdo intelectual. Com efeito, a cultura no singular traduz o singular de um meio”. Dessa maneira, entendemos que os sujeitos que utilizam a oralidade como forma de transmissão de conhecimentos e relatos do passado não se distanciam do que acontece em suas trajetórias de vidas, mesmos que estas sejam reorganizadas em retalhos de memória. Bergamaschi (2010, p.65) pontua que

nas comunidades indígenas, memória e história se confundem, pois a história, principalmente quando se refere à história do grupo, é transmitida oralmente a partir da memória dos velhos. Através de narrativas que buscam legitimidade no passado e na tradição. Eles buscam evocar sentimentos de identificação *doe para o grupo*: narrativas revelam o alinhamento dos narradores com certos indivíduos, grupos, ideias e símbolos através dos quais externalizam seus maiores valores, qualidades positivas, orgulho de si mesmo (grifo da autora).

Nessa perspectiva, compreendemos que a diferença dos relatos sobre o mito da “aldeia grande”, nas vozes dos sujeitos e fontes desta pesquisa⁸², se dá, especialmente porque a

⁸⁰Geralmente entre os Krikati os anciãos são chamados de velhos, por sua vez, o termo denota sabedoria, conhecimento tradicional. Adolescente indica a fase daqueles que já estão na idade de fazer a passagem para a fase adulta pelo rito de iniciação.

⁸¹Com efeito, ao perder o posto de chefia na FUNAI em 2010, Lourenço AcÏxit fundou uma nova aldeia, conforme já mencionado anteriormente. Em entrevista, ele revelou que a perda de prestígio perante a comunidade, naquele momento, o fez tomar essa decisão, pois, “ser liderança é ter coragem de enfrentar os problemas pessoais que, parte deles, está entrelaçada com o da comunidade”. Comentou, ainda, que tudo que viveu não foi suficiente para deixar de lutar pelo seu povo e recuperar o respeito, especialmente dos anciãos, embora tenha que conviver com os conflitos internos causados pela posição que ocupa dentro e fora da aldeia e do cargo remunerado que exerce atualmente.

⁸²Lourenço AcÏxit e Silvia Puxcwyj.

memória é evocada e recriada constantemente por cada narrador, a partir dos saberes que foram transmitidos. Le Goff (2013, p.396) assinala que “contrariamente ao que se crê, a memória transmitida pela aprendizagem nas sociedades sem escrita não é uma memória ‘palavra por palavra”. Esta versão é corroborada por Jack Goody (2004) que ao estudar o mito do Bagre⁸³ observou as numerosas variantes das diversas versões deste. Em uma entrevista cedida a Maria Lúcia Pallares e a Peter Burke, Goody diz que ao voltar a Gana, após muitos anos de recolhimento de dados sobre o assunto, tinha a ideia que

esses mitos foram passados intactos de geração em geração. A única coisa que estou disposto a admitir é que grandes mudanças acontecem, e de forma extraordinária. Somente eu sou capaz de vê-las, porque todas as pessoas de lá, a menos que eles leiam o que escrevi, acreditam que o mito continua o mesmo. Eles vão falar que o mito é sempre o mesmo, único. Entretanto, as diferenças são enormes, com exceção das partes em que os ritos são descritos, que não sofreram grandes alterações. Mas todas as outras partes mudaram muito. É possível que algumas pessoas transmitam essas narrativas perfeitas, esses mitos perfeitos, de uma geração para outra, mas eu nunca encontrei um exemplo sequer disso (JACK GOODY, 2004, 340).

Essas conclusões nos provocam reflexões em relação aos motivos que levam pessoas diante de interlocutores diferentes relatarem, de maneira diversa, uma mesma narrativa, pensando dizer a mesma coisa. Contudo, diante das variações ao estudar o mito da “aldeia grande”, é consensual entre os narradores elementos que caracterizam este mito: a unidade, o conflito, a dispersão e, posteriormente, as diferenças que resultam da autonomia⁸⁴ de cada grupo. Nesse sentido, os mitos traduzem um mundo complexo e partilhado com outros seres que compõe a totalidade de um espaço, experiências de vida e práticas milenares que dão sentido as memórias coletivas.

Lévi-Strauss (2005, p.119) ressalta que o mito não toma uma forma estática e definitiva.

De cada um pode surgir outro de modo indefinido, pois há sempre o convite de uma reelaboração, portanto é legítimo completar certos mitos com outros que, há apenas alguns séculos, ainda constituíam um só. Mas, inversamente, aumentam o valor e o significado das divergências que se manifestam entre eles. Pois se fossem os mesmos mitos em uma data historicamente recente, perdas e lacunas poderiam ser explicadas

⁸³ O mito do Bagre foi estudado por Jack Goody, o qual recolheu narrativas entre os Lodaga do norte do Gana. Este tem cerca de 12 mil versos breves e leva oito horas para ser recitado. O conteúdo narra a criação do mundo e as relações humanas. Para maior aprofundamento ler: GOODY, Jack. *Myth, Ritual and the oral*. Estados Unidos: Cambridge - USA, 2010.

⁸⁴ A autonomia indígena, para Gersem Baniwa, significa permitir-se o uso de suas próprias regras, que no âmbito do Estado brasileiro implica em duas formas possíveis: a primeira, como permissão mais ou menos ampla para que os povos indígenas se ocupem de seus próprios assuntos e para que mantenham seus usos e costumes. A segunda, como regime político co-jurídico pactuado e não somente concedido, que implica a criação de uma coletividade política no seio da sociedade nacional [...]. No nível interno, é necessário destacar que os povos indígenas exercem suas autonomias na medida em que as comunidades e os seus dirigentes resolvem as próprias situações de conflitos de acordo com as normas compartilhadas por todos os seus membros, seja por meio de rituais de conciliação, de sentenças condenatórias ou de declaração de guerra (GERSEM BANIWA, 2006, p.92).

pelo esquecimento de certos detalhes ou por confusões; se esses mitos se contradizem, alguma razão há de haver.

Assim, os mitos, em especial, são configurações que dão origem às coisas, como os fenômenos naturais ou manifestações culturais, e fazem parte da cosmogonia indígena. Para os Krikati cada coisa nas terras indígenas são sagradas, tem um nome e seu lugar privilegiado. Levi- Strauss (1970, p.33) destaca “que é isso que a torna (terra) sagrada, pois, suprimindo-a, ainda que por pensamento, toda a ordem do universo se encontraria destruída; ela contribui, pois, para mantê-la ao ocupar o lugar que lhe cabe”.

Desse modo, podemos dizer que cada povo indígena tem seus mitos para significar sua existência e explicar suas especificidades. Essa forma de expressar o singular (povo) é transmitida através da oralidade, por meio da memória dos anciãos às novas gerações, sendo uma estratégia de manter vivas as tradições culturais e a coesão simbólica para que o indivíduo se sinta pertencente ao um corpo social, que por sua vez, revigora a identidade étnica.

Cunha (2009, p.22), ao pesquisar sobre a estrutura social dos Canela e o mito do Aukê, conclui que estes concebem-se a si mesmos como grupos de uma unidade mais abrangente. Nesta análise mitológica, ela exalta escolhas, coragem e subversões presentes nas narrativas dos Canela. Mas também, faz menção implicitamente ao contexto histórico de desigualdade vivida entre os Canela e não indígenas. Nesse sentido, o mito busca negar a realidade e ensinar que os abismos sociais sejam abolidos.

Assim, compreendemos que a realidade social, a origem das coisas, das pessoas e dos fenômenos podem ser explicados de diversas formas, sem que uma prevaleça sobre as outras. Talvez, corroborando com essa perspectiva, é que Azanha (1984, p.12) enfatiza que “cada grupo que forma este todo Timbira não é uma parte no sentido de que as partes estariam ligadas de tal modo que a falta de uma delas modificaria a estrutura do todo. Os grupos Timbira tendem a se afirmar como unidades autônomas entre si e em relação ao todo”, sendo que cada um tem seu jeito próprio de pensar suas origens, e acreditar nos mitos que foram tecendo e se costurando à vida social e as suas histórias em espaços e tempos idealizados.

Para Gersem Baniwa (2013, p.130), os povos indígenas não priorizam o aspecto empírico da vida, nem a visão utilitarista das coisas. Tudo que se faz

é acompanhado de reflexão e estudo cuidadosos, sob a orientação filosófica das cosmologias, das mitologias e dos acontecimentos históricos guardados na memória coletiva. Em razão dessa permanente reflexão sobre a teoria e a prática vivida, os mitos e os rituais são permanentemente atualizados e, às vezes, reinventados.

Esse movimento permeado pela dinâmica do tempo vai permitindo que a razão de ser das pessoas e das coisas em geral, seja compreendida de diversas formas. Cunha (1992, p.11) nos lembra como é escasso nosso conhecimento sobre a história dos indígenas após cinco séculos da invasão na América: “nem a origem, nem as cifras de população são seguras, muito menos o que realmente aconteceu. Mas progrediu-se, no entanto: hoje está mais clara, pelo menos a extensão do que não se sabe”. Portanto, a partir dessa consciência que devemos valorizar uma nova história indígena que vem sendo construída.

Partindo dessas compreensões, as narrativas e os mitos são fundamentais para entender os trajetos – no sentido estrito da palavra – percorridos pelo povo Krikati, enquanto pertencentes aos Timbira. Mas é imperioso que caminhemos, também, em busca dos rastros da história, de registros escritos, de mapas e iconografias, entre outras fontes históricas que nos permitam conhecê-los na dinâmica do tempo. Tais materiais foram cotejados com o alcance da memória dos Krikati. Assim, tecemos e costuramos suas trajetórias como povo que tem uma história, cultura, dialeto e visão de mundo específico.

2.2 Quando as fontes escritas e as fontes orais se cruzam para narrar a história

O mito da “aldeia grande” narrado pelos indígenas a Nimuendajú (1944) reflete um lugar que não se distancia muito de onde vivem atualmente, como já afirmamos. Quanto à sua dispersão, não se percebe nas narrativas qualquer menção a fatores externos à comunidade que possam explicá-la, embora esta possibilidade não deva ser descartada, como analisaremos no tópico seguinte deste capítulo. Porém, situando-o a partir de aspectos históricos e geográficos, temos outros indícios que explicam como se deu o contato interétnico dos povos Timbira com os ocidentais ao longo dos séculos.

Inicialmente, recorreremos às informações contidas no Mapa Etno-histórico de Nimuendajú (1944) que, para George Zarur (1981), resume a bibliografia publicada até 1944 e pode ser considerado um aglutinador de todo um conhecimento sobre os povos indígenas⁸⁵, antes fragmentário e disperso. Nesse mapa, o autor apresenta, entre outros, povos indígenas que classificou como Timbira Orientais e Ocidentais.

⁸⁵George Zarur (1981) ressalta que o Mapa Etno-histórico elaborado por Nimuendajú (1944) proporciona conhecimentos os quais se relacionam, especialmente, à atomização de etnias indígenas (1400 no Brasil e países limítrofes) e à diversidade linguística (40 troncos e muitas línguas e dialetos), entre outras explicações, que contribuem para situar os estudos antropológicos numa perspectiva histórica e geográfica.

Azanha (1984, p.15)⁸⁶ ressalta que as designações que serviram de critérios para a classificação dos Timbira por Nimuendajú, embora densas, são sumárias. Segundo a autora, estas designações:

tendem a afirmar o “ponto de vista da diversidade”. Há, em princípio, uma endogamia do grupo local, na medida em que cada grupo é auto-suficiente na sua reprodução. A forma genérica “Timbira” (ou mehin) permanece, entretanto como o “fundo comum” que estabelece a unidade de todos estes grupos frente ao cupê (qualquer não Timbira).

A unidade dos povos que formam os Timbira e a sua classificação na família linguística Jê para Nimuendajú (1944) não foi objeto de dúvida para outros estudiosos que se ocuparam do assunto. Assim, pensamos que o critério da língua foi relevante para o autor. Entretanto, em sua obra: “Os Timbiras Orientais” há outros elementos de igual acuidade, como a escolha do território, já discutida no início do capítulo. Portanto, no que condizem às características gerais dos povos que compõe os Timbira, passamos a analisar a movimentação destes e dos Krikati no espaço e tempo, relacionando-a com as frentes de expansão⁸⁷ que tiveram início no final do século XVI. Como fonte, utilizaremos o Mapa Etno-histórico de Nimuendajú (1944)⁸⁸ (Figura 07) que, de forma indireta, nos apresenta possibilidades para entendermos os deslocamentos históricos dos povos indígenas.

Para Franklin (2005, p.26), após a fundação de Salvador e instalação do Forte de Tatuapara, onde se ergueu, entre os séculos XVI e XVIII, a Casa da Torre⁸⁹ de Garcia D’Ávila, os povos indígenas “considerados tapuias, entre eles os Timbira, passaram a ser perseguidos e afugentados por bandeiras de apresamento e extinção que visavam desocupar terras para a instalação de fazendas de gado”.

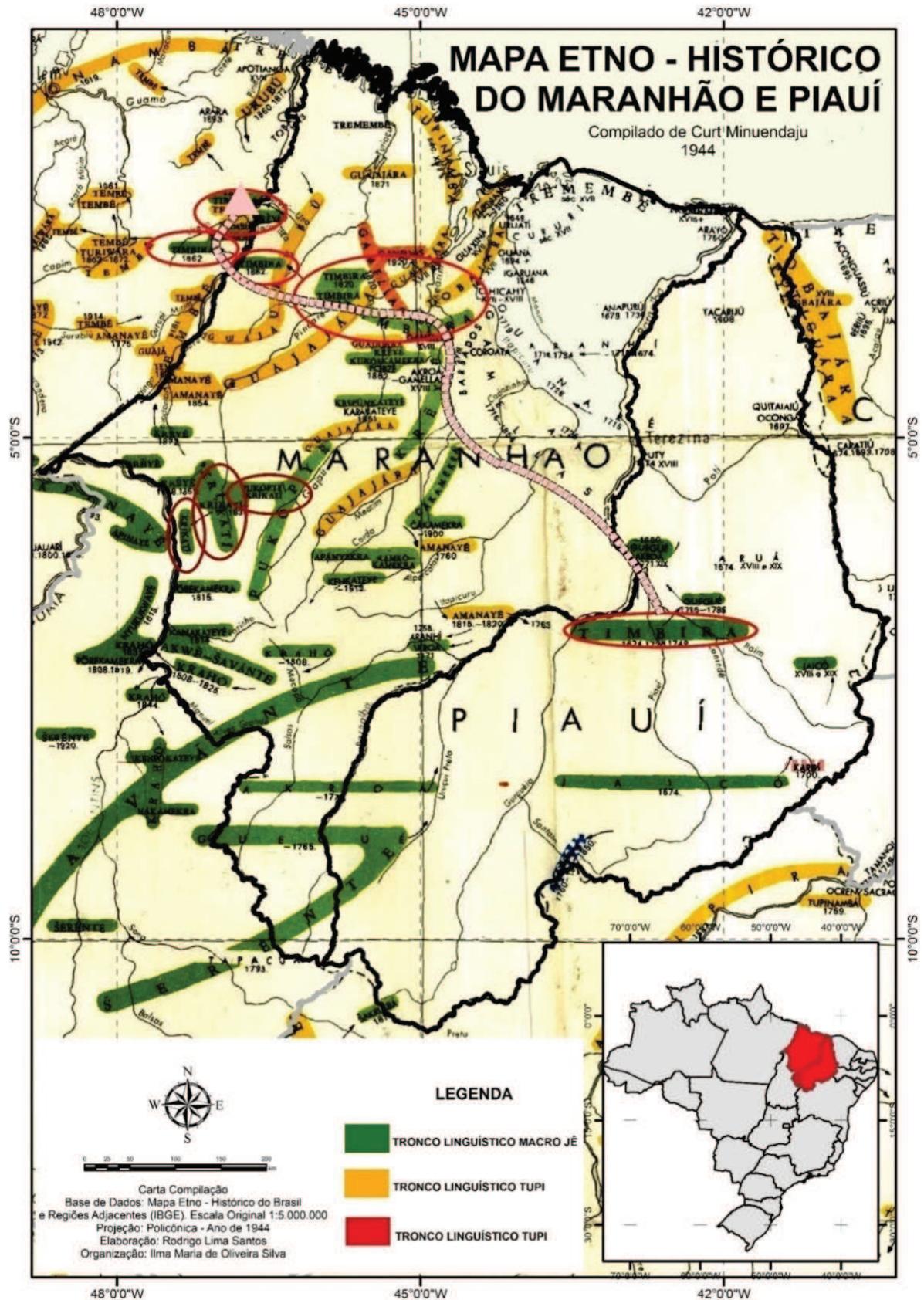
⁸⁶ Para aprofundamento ler: “A Forma Timbira: Estrutura e Resistência”, dissertação de mestrado de Gilberto Azanha (1984).

⁸⁷ Para José de Sousa Martins, através do deslocamento de posseiros é que a sociedade nacional (branca) se expande sobre territórios tribais. No entanto, o autor alerta que há controvérsias na definição de “frentes de expansão”. Para uns, a frente de expansão aparece como sendo expansão da sociedade nacional; para outros, como expansão do capitalismo. (MARTINS, 1997, p. 155).

⁸⁸ Buscamos fazer uma adaptação do mapa (figura 7) elaborado por Curt Nimuendajú nos anos 1940. Assim, ele foi recortado para os estados do Maranhão e Piauí, e sofreu algumas adaptações, como a marcação relacionada aos territórios indígenas e o traçado referente ao deslocamento realizado pelos Timbira. Lembramos que o documento traz consigo as marcas das técnicas cartográficas disponíveis na época. Sua visualização e a leitura de nomes podem sofrer alguns prejuízos, pois uma melhoria na sua qualidade somente seria possível por meio da recriação total do trabalho, exigindo, inclusive, uma equipe multidisciplinar de profissionais.

⁸⁹ Trata-se de uma fortificação construída por Garcia D’Ávila na praia do Forte, no município de Mata de São João, no estado da Bahia. Esta construção foi erguida ao longo dos séculos XVI e XVIII.

Figura 7: Mapa Etno-histórico do Maranhão e Piauí (1944)



A retrospectiva histórica apontada pelo autor vai ao encontro dos relatos de Nimuendajú (1944, p.2). Para este, as áreas que abrigavam as nações indígenas foram paulatinamente sendo ocupadas pelos “neobrasileiros” por quatro frentes de colonização diferentes, simultaneamente, sendo elas: “partindo de São Luiz, pelo Mearim e Itapecuru acima; partindo do Pará, pelo Tocantins acima; de Goyaz, pelo Tocantins abaixo; partindo da Bahia pelos campos em direção Noroeste, através do Piauí”.

Todavia, a frente de colonização que teve maiores consequências para os Timbira e demais nações indígenas que viviam nos sertões nordestinos foi a que iniciou pela Bahia que era, então, o centro da colonização portuguesa. Sesmeiros e vaqueiros do senhor da Casa da Torre, de posse das terras do sul de Piauí, foram ocupando gradativamente uma extensão que ia do extremo leste a oeste e sul do estado do Maranhão, chegando ao início do século XIX aos limites do estado de Goiás e Pará⁹⁰, como mostra o mapa acima.

Até meados do século XVIII, precisamente em 1730, a região que compreende hoje o sul do estado do Maranhão, de acordo o referido mapa, era completamente desconhecida pelo colonizador. A corrente povoadora agropastoril foi a responsável pela ocupação desses sertões. Pastos Bons⁹¹ foi a primeira cidade criada na região, seguida de Carolina, Riachão, Grajaú, Imperatriz, Loreto e Barra do Corda, juntamente com novos municípios depois criados e desmembrados dos antigos, os quais formaram o quadro geográfico do sul do Maranhão. A respeito dessa frente de colonização, Cabral (1992, p. 64) relata que ela, “abrindo caminhos, devassando campos, ocupando espaços, povoou o São Francisco, chamado rio dos currais, espalhou-se pelos sertões piauienses e atingiu os campos naturais do sul do Maranhão – os famosos Pastos Bons, forjando uma vida em sociedade bastante característica”.

Ainda conforme a autora, essa frente povoadora foi incentivada pela expansão açucareira que, inicialmente, tinha o gado como meio de transporte e força motriz para execução das atividades no engenho. Aos poucos, essas atividades tornaram-se inconciliáveis devido ao crescimento da economia açucareira, o que ocasionou a “saída” do gado das intermediações do engenho. Por outro lado, a necessidade de expansão da pecuária foi favorecida por fatores exógenos como a existência de vastos territórios ainda desconhecidos com condições favoráveis para o empreendimento. Cabral (1992, p.101) entende que

⁹⁰ O limite territorial entre Maranhão e Goiás, atual estado do Tocantins, está delimitado pelo rio de mesmo nome.

⁹¹ Pastos Bons é um município que fica ao Leste do Maranhão, fundado no século XVIII (1764). Sua população está estimada em 19.140 habitantes (IBGE, 2015). Para Carlota Carvalho (2006, p.97), “Pastos-Bons foi então uma denominação regional geral, dada pelos ocupantes à imensa extensão de campos abertos para o Ocidente em uma sucessão pasmosa em que ao bom sucedia o melhor”, ou seja, um lugar grandioso com extraordinário potencial de desenvolvimento econômico, político e social.

além da expansão açucareira, um outro fator, a disponibilidade de terras, favoreceu a internalização do boi. Este era criado de forma extensiva, com baixa produtividade, exigindo extensas áreas. E terras eram o que não faltava, infindáveis, com pastos naturais em abundância, prontos, feitos, um convite irrecusável à penetração dos currais.

A partir desse cenário favorável aos objetivos dos colonizadores que se pautavam basicamente pela apropriação das terras, a criação de gado e o cultivo da agricultura, novas passagens e novos caminhos iam sendo abertos, sem atentarem para os habitantes autóctones e as possibilidades de reação destes.

Entretanto, as reações dos indígenas impediram o avanço da colonização sertaneja oriunda de Pastos Bons até a metade do século XIX. As práticas de enfretamento, principalmente dos Timbira, serviram por muito tempo para desencorajar os colonizadores. Franklin (2005) ressalta que as “matas gerais” – termo com que designava o território a oeste ocupado pelos Timbira – tornaram-se o último reduto indígena do Nordeste não alcançado pelos fazendeiros e vaqueiros.

Carvalho (2008, p. 41) analisou uma vasta documentação referente aos indígenas dos sertões nordestino nos arquivos públicos do estado do Pará e do estado do Maranhão e chegou à conclusão que sempre houve “uma luta entre vaqueiros contra a nação Timbira e outras originárias das terras piauienses, sendo que os indígenas nunca aceitaram viver pacificamente com os forasteiros vindos da Bahia e de Pernambuco, que atravessavam o rio São Francisco e se apropriavam de suas terras”.

Nas lutas, os Timbira encontraram forças para rejeição de virem a se tornar escravos dos sesmeiros e fazendeiros. Ribeiro (1841, p 22), na sua obra “Memória sobre as nações gentias que presentemente habitam o continente do Maranhão”, diz ter presenciado vários episódios que demonstram coragem e subversão dos Timbira. Declara, ainda, que os “chefes dos bandos”⁹² tinham grande importância para a tomada de decisão dos indígenas, seja em termos de negociações, alianças ou nas guerras intertribais.

Em 1801 a coragem com que um gentio Capiékran defendeu a sua liberdade contra doze soldados que o surpreenderam quase sem armas [...]. Em 1807, observamos também a animosidade de um dos Timbiras das matas, que, saindo, de certa emboscada ao meio de mais de cem homens nossos, que se distraíram em diferentes trabalhos, matou um deles, espancou outros e retirou-se airoso antes de poder ofendido.

⁹²Compreendemos que Ribeiro (1841) se referia às lideranças tradicionais quando os nomeou de “chefes do bando”.

Nesse período (séc. XIX), as guerras intertribais, conflitos armados entre posseiros, vaqueiros, fazendeiros de gado e povos indígenas eram frequentes nos sertões maranhenses com apoio de algumas lideranças indígenas. Carvalho (2010) em suas pesquisas sobre “Índios e Brancos: os primeiros confrontos no Maranhão e Pará nos séculos XVII e XVIII” destaca que o desconhecimento quase que absoluto da natureza do sertão deixava o “homem branco”⁹³ em desvantagem. Diante dos obstáculos para atingir seus objetivos, os não indígenas retomavam táticas utilizadas nos dois primeiros séculos de colonização no Maranhão, ou seja, insuflamento de ódio entre as tribos rivais e a construção de alianças com as lideranças indígenas.

Quanto aos não indígenas e certamente com o apoio de algumas lideranças destes, Ribeiro (1841 p.41), afirma ter presenciado várias expedições de “paisanos” financiados por comerciantes, proprietários rurais, sediados em Caxias-MA, com o fim de exterminar ou escravizar as populações indígenas. Assim, relata que

em 1815 tal ou qual a escolha de paisanos dirigida pelo expediente judicial da vila de Caxias saiu de Pastos Bons contra estes Timbira, auxiliada por outros “chefes indígenas” seus inimigos e felizmente naquela ocasião os encontrou no campo. Enganosamente, nesse encontro, foi proposto pelos paisanos aos indígenas promessas de paz e segurança. Os indígenas a sangue frio foram mortos [...] nas prisões agrilhoaram outros, e na infame partilha que se fez de suas famílias em tom de escravos perpétuos, chegando a ser arrematados em leilão público na praça da vila de Caxias, e levados aos ‘escaroadouros’ (*descaroadouros*) dos algodões daquele distrito, onde amarrados como macacos ao cepo, eram asperamente castigados para adiantar a tarefa do serviço consignados pelos seus ilegítimos senhores (RIBEIRO, 1841, p.42. Grifo nosso).

Tomando como fonte histórica esses registros e de outros pesquisadores que o antecederam, Nimuendajú (1944) menciona que a causa principal da guerra para com os índios não se dava apenas para abrir novas áreas à colonização nem a de assegurar as já ocupadas, mas a busca desenfreada dos colonos por obter escravos índios. Para Cunha (2012, p.20) “em todas as ocasiões, o pomo da discórdia sempre foi o controle do trabalho indígena nos aldeamentos”. Assim, independentemente dos interesses dos colonizadores, o que se sabe é que estes foram fazendo rastro de sangue por onde passavam, e, em menos de três séculos de contato, a maioria dos povos indígenas tanto os que habitavam o litoral quanto os do sertão do Maranhão desapareceram.

Nas primeiras décadas do século XIX, Ribeiro (1841), registrou dezoito povos indígenas⁹⁴ que viviam no Sul do Maranhão com predominância dos Timbira. Esse dado é

⁹³ Expressão utilizada por Carvalho (2010) para se referir a todos não indígenas.

⁹⁴ Sendo eles: Amajó, Angetgê, Apinagé, Augutgê, Canaquetgê, Kapiocrã, Canela, Guajajara, Macamecrã, Norocoagê, Picobgêz (Gavião), Poncatgêz (Krikati), Ponecra, Purecamecrã, Sacamecrã, Tacamedu, Xavante e Xerente.

reafirmado por Nimuendajú que utiliza as fontes do referido viajante para registrar a diversidade de etnias em seu documento. Por sua vez, “apresenta uma grande atomização de etnias (1.400 no Brasil e países limítrofes) e uma imensa pulverização linguística (40 troncos com centenas de língua e dialetos)”, como afirma Berta Ribeiro (1982, p. 180).

Os Krikati nos registros de Ribeiro, aparecem com outros etnônimos – Piocobgês, Poncatgêz. Nimuendajú que o considerou um bom conhecedor dos povos Timbira ressalta que seu único erro foi confundir os Krikati com os “Pukobyé”⁹⁵ (Gavião) e outros povos pertencentes ao tronco linguístico Macro-Jê como os Tupi, especialmente, os Guajajara.

A partir da descrição geográfica, na qual Ribeiro afirma que seria o habitat dos Pukobyé (Gavião), Nimuendajú chega a conclusão que esse território sempre foi historicamente ocupado pelos Krikati, juntamente com seus vizinhos Pãrecamekra que habitavam ao norte do rio Farinha. Além do espaço geográfico que descreve Ribeiro (1841), Ladeira (1989) observa que o nome “Poncatgêz” concorda com a designação que os Pukobyé (Gavião) e demais nomes que os Timbira dão aos Krikati: Poncatgêz (aqueles que dominam a chapada). Os Krikati afirmam que

sempre fizeram esta confusão, de achar que somos Gavião. Acho que é porque entre os povos Timbira o que mais se parece com a gente é o povo Gavião. Nossas festas, nosso jeito de viver, nossa cultura, as lideranças e, principalmente, nossa língua é parecida, mas temos nossas diferenças. Acho que por isso ainda hoje nos confundem (URBANO. Entrevista concedida na aldeia São José, em 25 de novembro de 2016).

Provavelmente, a razão pela qual historiadores, antropólogos e viajantes confundiram os Krikati com os Gavião está relacionada com sua proximidade, língua e costumes, como reconhece o senhor Urbano. Talvez, a aparente igualdade, seja também resquício de considerar os povos indígenas genericamente, ou seja, os colonizadores os tratavam como “nativos”, “índios”, “aborígenes”, colocando-os toda diversidade em uma só categoria. Mas podemos pensar que a diversidade étnica tenha dificultado, naquela época, especificar os diferentes povos, quando as semelhanças se sobressaíam.

Nos relatos dos anciãos krikati a construção da história cria asas e voa pela imaginação, trazendo os fios de lembranças que a memória alcança de seus antepassados. O confronto com os não índios, no sentido de defesa, sempre foi constante na história desse povo, pois “nossos bisavós, avós e pais enfrentaram os “cupês” armados, corremos por dentro da mata para nos defender, mas também fizemos muita coisa, mesmo sem as armas do branco. Nosso povo se

⁹⁵ Observamos quando o povo Gavião é denominado na língua materna, especialmente no século XIX, cada autor que utilizamos como referência neste trabalho, apresenta uma escrita diferente.

defendia como podia” (URBANO. Entrevista concedida na aldeia São José, em 25 de novembro de 2016)⁹⁶. Sua descrição envolve três gerações, mas ele se faz atuante nos acontecimentos como se estivesse vivendo o passado em uma situação real do presente.

Bosi (2003, p.20) nos ajuda a compreender que a “narrativa mostra a complexidade do acontecimento. A memória parte do presente, de um presente ávido pelo passado, cuja percepção é a apropriação veemente do que nós sabemos que não nos pertence mais”. Assim, entendemos o silêncio e as pausas frequentes, que por vezes se interpõem nas narrativas dos entrevistados como resposta, pois, a fonte oral sugere, interroga mais que afirma, caminha em curvas e desvios, obrigando a uma interpretação sutil e rigorosa.

Em relação a importância das narrativas dos anciãos Krikati que compõem os fios de suas histórias, encontramos sustentação em Amadou H. Bâ (2010, p.140) quando ele argumenta que

O que se encontra por detrás do testemunho, portanto, é o próprio valor do homem que faz o testemunho, o valor da cadeia de transmissão da qual ele faz parte, a fidedignidade das memórias individual e coletiva e o valor atribuído à verdade em uma determinada sociedade. Em suma: a ligação entre o homem e a palavra. E, pois, nas sociedades orais que não apenas a função da memória é mais desenvolvida, mas também a ligação entre o homem e a Palavra é mais forte. Lá onde não existe a escrita, o homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido por ela. Ele é a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é função da memória é mais desenvolvida, mas também a ligação entre o homem e a Palavra é mais forte.

Na história do povo Krikati existem os “puros krikati” e os “misturados”. Os primeiros são aqueles que ficaram na “aldeia grande” após o conflito, de acordo o mito. Os segundos são formados pelos Piihýyre, Pincu'cati ji, Romcu'cati j, Cu'tehcre, Qiirecati ji, os quais que em tempos após dispersão se juntariam todos – puros e misturados – sob o etnônimo de povo Krikati⁹⁷.

Percebemos, no percurso da pesquisa, que as narrativas do mito da “aldeia grande” vão sendo atualizadas e reelaboradas para dar conta de explicar os acontecimentos em cada momento de sua história. Assim, entendemos que entre os Krikati “a memória coletiva parece,

⁹⁶Após este relato, ele fez um longo silêncio e se pôs estático com o olhar firme para o chão. Naquele momento, respeitando o seu calar, me perguntei sobre o que estaria falando quando retrucava: “fizemos muita coisa”, e sobre o que o teria feito emudecer após o relato. Seria uma reconstituição dos fatos que se processava em sua memória? Ou estava ordenando traços necessários para a composição da história? Talvez estivesse simplesmente dando sentido às representações que dispunha na sua memória e recompondo os dados que lhe foram passados sobre os acontecimentos.

⁹⁷ Para maior aprofundamento ler: CORRÊA, Kátia Núbia Ferreira. Muita terra para pouco índio? O processo de demarcação da Terra Indígena Krikati – São Luís: UFMA, 2000.

portanto, funcionar segundo uma reconstrução generativa e não segundo uma rememoração mecânica” (LE GOFF, 2013, p.393).

Já para Ladeira (1989, s/p), os Krikati atuais são formados pelos Poncatgêz citados no relatório de viagem de Ribeiro de 1841 como “povo belicoso e perigoso” e por remanescentes dos Pihàcamekra, os Pivocas-mecrã das fontes históricas. A autora relata que

este grupo até o início dos anos de 1870 possuía duas aldeias nas imediações de Santa Tereza (atual Imperatriz). Após a retirada do missionário da colônia Santa Tereza, uma parte destes Pivocas se fundiram aos Poncatjêz que é = Caracaty = Krikati. A estes também se juntariam, já nas primeiras décadas deste século (XX), famílias Kukoivamekra e Kreptyncatêje.

Quanto a junção de outros povos que se fundiram para formar o que hoje conhecemos como povo Krikati, existem várias versões, tanto nas fontes históricas quanto nos relatos dos Krikati. Nos anos 1980, Ladeira fez uma pesquisa a qual denominou de “A história dos Krikati por eles mesmos”, buscando compreender a movimentação destes em seu território, bem como a união com outros povos a partir de relatos dos anciãos. Cotejando dados com aqueles coletados por Corrêa (2016), sobre esta mesma movimentação, vemos que eles convergem ao revelar que o povo atual tem consciência que sua origem faz parte da integração de povos diferentes que viveram as consequências do contato com os colonizadores dos sertões maranhenses. Por outro lado, o mito da aldeia grande existe como forma de fortalecer a origem dos Krikati como parte dos Timbira.

A respeito das tramas necessárias para aferir pertencimento de um grupo a outro, Cunha (2012, p.103) adverte que comunidades indígenas são aquelas que tendo uma “continuidade histórica com sociedades pré-colombianas, se consideram distintas da sociedade nacional. E índio é quem pertence a uma dessas comunidades indígenas e por ela é reconhecida. Às sociedades indígenas o direito soberano de decidir quem lhes pertence”.

É no direito de autodeterminar-se que os Krikati, há pouco mais de um século e meio, vêm registrando suas impressões nos cerrados e chapadas maranhenses. Nesse caminhar, foram apresentando uma cultura específica e diferenciada dos não índios e de outros povos indígenas pertencentes aos Timbira. Portanto, um povo que vem gravando sua história, seja através da oralidade dos anciãos, dos mitos, dos ritos ou das fontes históricas escritas que foram elaboradas sobre eles.

2.3 “Nunca saímos daqui. Nossa história está fincada nesta terra junto aos nossos antepassados”⁹⁸

Início a partir da fala do senhor Sabino, por considerá-la figurativa para continuar a discussão sobre a formação do povo Krikati. A expressão “nunca saímos daqui”, se abre para várias interpretações. Pode ser o lugar de onde fala em sentido amplo – Território Indígena –, ou um ponto de referência – aldeia São José – na qual ele vive desde sua adolescência.

A expressão “nossa história está fincada na terra junto aos nossos antepassados”, nos permite pensar que se refere a um lugar que acolhe as pessoas com suas ancestralidades. O lugar compreende os espaços geográficos vivenciados pelos atuais Krikati e aqueles que já não estão na dimensão terrena. Para Certeau (2014), um lugar só se torna espaço na medida em que os indivíduos exercem dinâmicas de movimento por meio do uso e, assim, o potencializam e atualizam. A partir dessa concepção, acreditamos que o lugar do qual fala Sabino, pode ser pensado pelo viés da movimentação dos Krikati em um mesmo território, tanto em tempos anteriores quanto na atualidade.

Cotejando os relatos do senhor Sabino com o documento: “Os Timbiras Orientais” de Nimuendajú, encontramos como ponto de confluência a região de Imperatriz como lugar de permanência dos Krikati, em um tempo que não se pode calcular com precisão. Dessa forma, a frase proferida pelo ancião krikati ecoa no que escreveu Nimuendajú (1944, p. 18):

Desde o seu primeiro aparecimento histórico que, aliás, ainda não data há 100 anos atrás, até sua dispersão em 1929 os Krikati nunca abandonaram as suas sedes antigas ao leste do rio Tocantins, onde este muda sucessivamente a sua direção de sul-norte para Leste-Oeste, ao nascente de Imperatriz, no interior. Ali já estavam localizados nos tempos da viagem de Castelnau (1844) que os qualificou de “perigosos”, sendo que eles tornavam insegura a margem direita do Tocantins e Boa vista para cima, enquanto os Gaviões [sic] a inquietavam entre Boa Vista e São João do Araguaia [...] sendo essa zona dos Gaviões [sic] talvez exagerada a custa da tribo [sic] Krikati.

Temidos pelos navegantes do rio Tocantins, vaqueiros e bandeirantes dos Pastos Bons, os Krikati, juntamente com os Gavião, tornaram inviável a colonização da região compreendida entre as nascentes do rio Pindaré e Tocantins, como ela era então projetada, até metade do século XIX. Somente após a fundação da colônia militar de Santa Tereza em 1848 (atual Imperatriz), e do estabelecimento do frei Manuel Procópio nesta, inicia-se o contato pacífico

⁹⁸Esta fala surgiu espontaneamente quando conversamos sobre a história do povo Krikati, logo que iniciamos o trabalho de formação pedagógica com os professores realizado anteriormente a esta pesquisa. São frases soltas, as quais considero emblemáticas, anotadas em meu caderno de registro.

com os Krikati e outros povos da região. Estas são justamente as primeiras referências aos Krikati nas fontes históricas, enquanto povo diferente dos Gavião.

Nimuendajú (1944, p.18) relatou que em 1852 o “missionário estava de balde a aldear os Caracatis (Krikati) e Gaviões (Gavião) no Campo dos Frades ao norte de Imperatriz”, porém o Relatório datado de 20 de agosto de 1852 enviado ao presidente da Província do Grão-Pará, à qual a missão estava subordinada, já mostrava sinais de decadência em relação aos planos de aldeamento.

A missão do Alto Tocantins não tem produzido resultados satisfatórios. Creio no zelo do religioso, que dela está incumbido; mas infelizmente os índios que habitam essa parte da província e cujas principais tribos são as dos Apinagés, Caracatis e Gaviões, aferrados aos hábitos da vida erradia, tem resistido aos seus esforços. Por vezes tem ele conseguido persuadir algumas dessas tribos a estabelecerem-se em aldeias, mas pouco depois as abandonam, regressando para o estado em que anteriormente se achavam. É de esperar, porém, que a insistência por mais tempo no emprego de meios bandos vença essas dificuldades com que se luta (D'AGUIAR, 1852, s/p).

O texto do relatório reflete compreensões do início das atividades dos jesuítas no Brasil. José de Anchieta (1584: 333) citado por Castro (2013, p. 189), por exemplo, já enumerava alguns dos empecilhos para a conversão dos indígenas para a fé cristã, relatando que “os impedimentos que há para a conversão e perseverar na vida cristã de parte dos índios são os costumes inveterados [...] serem naturalmente poucos constantes no começado e sobretudo, faltar-lhes temor e sujeição [...]”. Frei Manuel Procópio, religioso responsável pela missão do Alto do Tocantins na metade do século XIX, admitia, também, que a inconstância dos povos indígenas, em especial os Krikati, se dava pela necessidade dos “hábitos da vida erradia”.

Outros relatórios remetidos pelo comendador Fausto Augusto d'Aguiar (1853; 1854) ao presidente da Província do Grão-Pará, José Joaquim da Cunha, dão notícias da recém-nascida vila Santa Tereza e da quantidade de indígenas Krikati aldeados pelo frei Manuel Procópio: “em 1853 constam 300 índios que descem para Santa Tereza e em 1854 contavam-se 302 Caracatis”. Já no ano seguinte, “estes não são citados e só se ouve falar em Gaviões, compreendendo-se talvez debaixo deste nome estejam os Pukópye (Gavião) e os Krikati”, como documenta Nimuendajú (1944, p.19).

Os Krikati foram excluídos novamente das fontes históricas por mais de meio século como povo específico e diferenciado dos Gavião. Subentende-se, a partir das narrativas dos anciãos, que estes se esquivavam de qualquer contato em consequência da consciência de desigualdade deste.

os Krikati não tinham sossego. Os brancos ficavam intrusando em suas terras querendo plantar e criar gado, por isso nós escorregávamos de um lado para outro

tentando escapar sem brigas. Por isso que tinha muitas aldeias, quando eles procuravam conversa a gente saía e fazia outras, como Coutoi, Quiosque até chegarem a São Gregório (SABINO. Entrevista concedida na aldeia Jerusalém em 10 de fevereiro de 2017).

Outras evidências históricas permitem-nos pensar na possibilidade de deslocamento dos Krikati pela margem do rio Tocantins entre 1859 e 1862. Ladeira descreve suas andanças de forma detalhada a partir da memória dos anciãos na década de 1980, fazendo uma síntese dos acontecimentos a fim de esclarecer as possibilidades de fusão de outros grupos.

Em 1859, Ferreira Gomes conheceu uma das aldeias (Caragés) a uma légua de Santa Tereza achando aí entre 50/60 habitantes pobres e mal alimentados. César A. Marques citando um documento de 1862 afirma serem duas aldeias destes Caragés (= Caracatêgês = Pivocas-Mecrãns-Pihácamekra) nos arredores de Santa Tereza, tendo nas suas habitações a um quarto de léguas e outros a uma légua, além de inúmeros bravios, que habitando em lugares mais longínquos; estão, contudo, em contato com esses indígenas (LADEIRA, 1989, s.p).

Os Krikati reaparecem no censo demográfico de 1919. Neste, Nimuendajú (1944, p.18) cita duas aldeias dos “Caracaty”: Engenho Velho com 69 pessoas e Canto da Aldeia com 204. Estas aldeias conseguiram manter-se até 1927: “Quando eu visitei a tribo em 1928 encontrei umas 80 cabeças em Canto da aldeia. Viviam pobres e em más condições, devido à pressão exercida pelos fazendeiros que já tinham usurpado toda tribo, deixando as escolhas: entre o abandono da sua última aldeia e o massacre”.

O massacre ao qual ele se refere está relacionado à perseguição e à projeção dos fazendeiros em retirar todos indígenas pertencentes à etnia Krikati e Gavião da área, a fim de tomarem posse das terras que eram ocupadas por tempo imemorable pelos indígenas.

A desocupação da área em que viviam os indígenas Krikati e Gavião gerou muitos conflitos, pois, enquanto Marcelino Miranda⁹⁹ insistia haver outro lugar para eles e que cumpria ordem do então governador do estado do Maranhão, Magalhães de Almeida, os indígenas se recusavam e exigiam a retirada dos fazendeiros, pois consideravam que as terras onde eles estavam era herança dos seus antepassados. Enfraquecidos nessa luta, em 1930, o único caminho foi a submissão ao plano do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), ou seja, a sua transferência para o município de Barra do Corda, a 300 km de Imperatriz.

O senhor Francisco, contemporâneo e parceiro de luta do senhor Urbano, ambos lideranças Kerikati, relatou esse episódio à Ladeira nos anos 1980:

⁹⁹ Funcionário do SPI nos anos 1920 e 1930 na região do Maranhão, especificamente em Barra do Corda.

o povo tinha feito um acampamento no lugar que se chama Akrârê perto da aldeia. E daí Marcelino chegou com outros cupê. O povo ficou com medo e correu para o mato. Até o Mariano, que era meu pai, enfrentou Marcelino. O Marcelino falou que era preciso a gente abandonar a aldeia, já que ele tinha ordens do governo e que o SPI já tinha uma terra pra gente em Barra do Corda. O povo foi obrigado mesmo depois do cerco de policiais, os quais foram levando índios que nem boiada até o Rodeador (a gleba de terra adquirida pelo SPI para alojar os Gavião e Krikati); mas o povo aqui e acolá ia pendendo e quando chegaram lá só tinha mesmo quinze índios e acabaram botando roça por lá, antes de voltar à aldeia (LADEIRA, 1989, s/p) ¹⁰⁰.

A expressão “aqui e acolá ia pendendo” traduz o esfacelamento do povo Krikati diante da ação de transferência do SPI, mas pode significar também, uma estratégia diante da situação de perigo e da falta de ajuda, inclusive de indígenas de outras etnias. Essa estratégia fica evidente tempo depois, tendo eles retornado e permanecido no seu território. Lembramos que, por mais de três décadas (1930 a 1960), tais posseiros viveram sem ser incomodados pelos indígenas e tão pouco pelos órgãos de proteção do Estado.

O mesmo fato é narrado pelo senhor Urbano quando ressalta a reação daqueles que não aceitavam a situação. Ao mesmo tempo, relata a volta dos indígenas para reconstituírem suas vidas em novas aldeias:

houve novamente uma divisão dos Krikati, se espalharam junto a outros indígenas e por dentro dos matos como contava os mais velhos. Nessa época, os Krikati que foram pegos contra sua vontade fugiram quando caminhavam para Barra do Corda. Se esconderam dentro da mata e depois alcançaram os Apinaye e Apányekra e pediram proteção. Mais tarde, quando tiveram certeza que não iam ser apanhados pelo Marcelino Miranda, foram se aproximando novamente de nossas terras e formando novas aldeias. Uma parte do povo formou a aldeia Extraíra, na beira do córrego Traíra. Outras famílias formaram outra aldeia que se chamava de Macaúba, mas logo formaram outra aldeia que se chamava aldeia da Taboquinha. Com o tempo, a maioria das famílias se juntou na aldeia Taboquinha. Lá deram continuidade para as festas, os rituais. Mas tinha outras aldeias, como a Baixa Funda e outras (URBANO. Entrevista na aldeia São José em 25 de novembro de 2016).

Esse fato foi estudado por alguns autores estrangeiros, entre eles Jean Lave em 1967, que acredita que a transferência foi aceita e acordada por alguns Krikati enquanto outros fugiram para se juntar aos Gavião, por considerarem-nos parentes próximos. Pensamos que a adesão de alguns indígenas Krikati à transferência para o município de Barra do Corda foi uma tática para resguardar a vida, já que a situação não favorecia diálogo entre o funcionário do SPI – Marcelino Miranda – e os Krikati. O que se observa nos documentos analisados e nos relatos dos indígenas cujas narrativas são fonte deste trabalho, é que a violência imperava como

¹⁰⁰ Depoimento de Francisco Milhomem Krikati à Maria Elisa Ladeira nos anos 1980. Perícia Antropológica referente à ação de demarcação que Leon Delix Milhomem e outros movem contra a Fundação Nacional do Índio. Processo nº 1875/1981, 1989 (Arquivo pessoal do historiador Adalberto Franklin/Imperatriz –MA).

estratégia dos fazendeiros para invasão das terras habitadas pelos krikati com apoio do governo da época e da sociedade em geral. Os Krikati, por sua vez, também elaboravam situações ofensivas para responder às perseguições com ações que prejudicariam os fazendeiros, como por exemplo, a matança dos animais (bois e porcos). Essas atitudes insuflavam o conflito com os fazendeiros e, com isso, a necessidade de se movimentarem dentro do próprio território.

Esse movimento foi cuidadosamente mapeado por Corrêa (2016) (Figura 08) a partir de relatos de velhos e fontes históricas que dispõem de informações sobre a mobilização dos Krikati por mais de um século no seu no seu território.

Os Krikati após retornarem de uma dispersão forçada pelo SPI, das proximidades do rio Ourives na região da Barra do Corda, se concentraram na aldeia Taboquinha denominada por eles de “aldeia grande”. Mais uma vez se manifestava o mito da “aldeia grande” como forma de imprimir características específicas desse povo. Isso fica evidente na fala do senhor Urbano:

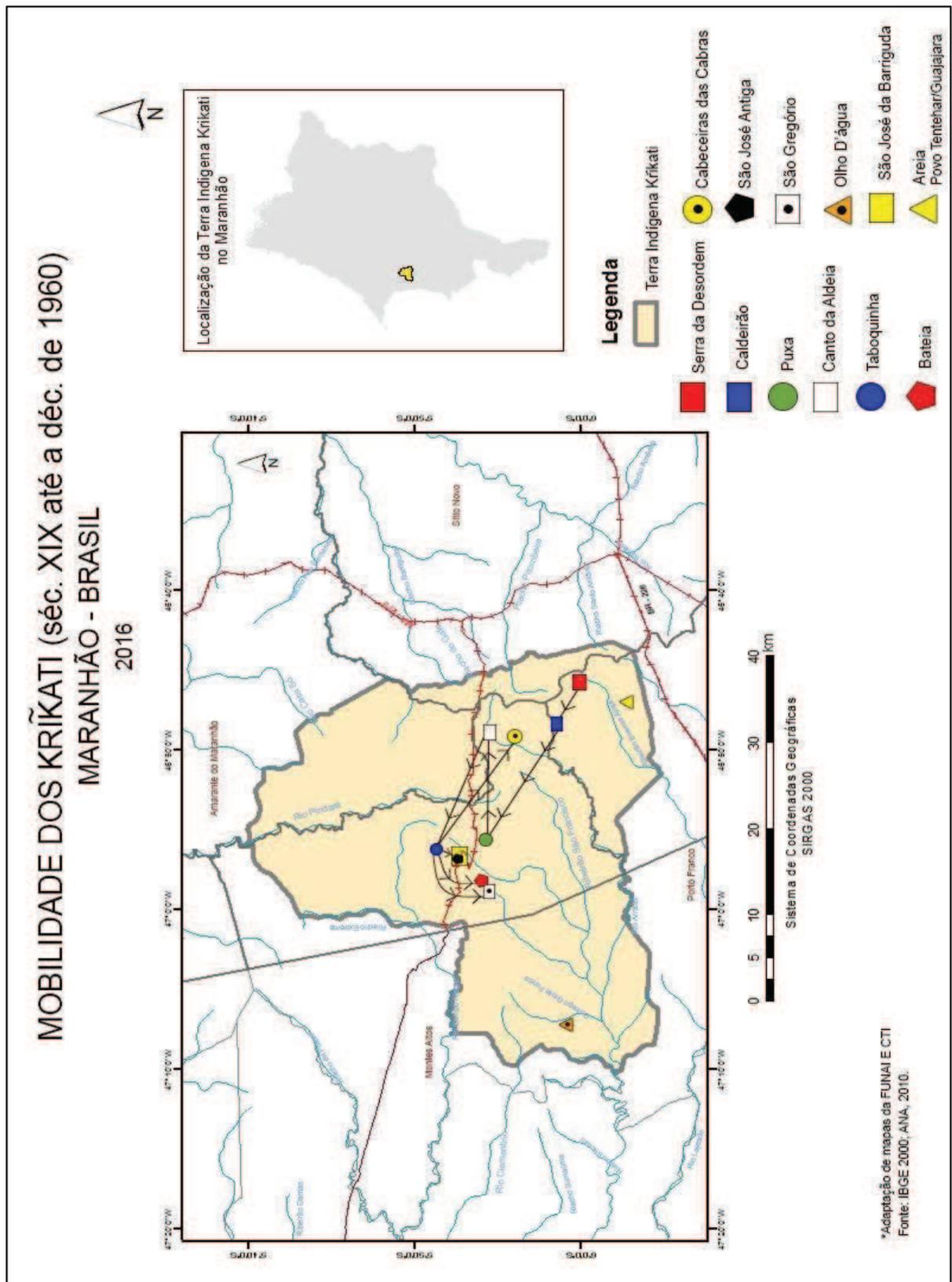
A **concentração** foi por pouco tempo e tão logo anuncia mais uma vez a dispersão, logo algumas famílias se **debandaram** para outros lados e iam fazendo outras aldeias com três, quatro famílias. Quando os índios retornaram da Barra do Corda o problema estava maior que antes, pois, os índios matavam o gado dos fazendeiros e eles se revoltavam e nos perseguiram. Nessa época tinha muito branco em nossa terra e muito gado (URBANO. Entrevista na aldeia São José em 25 de novembro de 2016. Grifo nosso).

A narrativa mostra, também, a omissão das autoridades em relação à desintrusão da terra que os indígenas viviam. Contrariamente, o que se constata é um volume de problemas que se arrastou por mais de um século. Enquanto os indígenas insistiam em permanecerem nas terras que consideravam suas e ali se reproduzirem culturalmente, crescia o número de fazendeiros utilizando a área para a criação de seus rebanhos, desmatando sem se preocupar com os estragos ambientais que poderiam vir a causar.

O problema só passa a ser reconhecido pelas autoridades, especificamente pelo prefeito do município de Montes Altos, Jocino Gomes, no início da década de 1960, quando os fazendeiros declararam guerra aos indígenas e exigiram solução para o problema, já que a transferência de parte deles para as proximidades de Barra do Corda não se concretizou como o SPI havia planejado.

De forma, o objetivo dos fazendeiros seria mais uma vez a expulsão dos indígenas, mas os caminhos encontrados foram outros, já que percebiam que eles estavam mais fortalecidos no sentido de insistirem em permanecer nas terras que afirmavam ser deles. Nessa perspectiva, a violência deixa de ser uma regra para os fazendeiros e passa ser parte de uma estratégia de negociações.

Figura 8: Mobilidade dos Krikati nas terras indígenas (séc. XIX até 1960)



Fonte: Kátia Núbia Correia (2016, p. 119)

É neste momento que prevalece a figura das lideranças indígenas para mediar o diálogo com autoridades locais em busca de alternativas para cessar o conflito, como veremos adiante.

2.4 Da dispersão à concentração na aldeia São José: uma estratégia de sobrevivência

A recordação dos anciãos traz para o presente os rastros dos caminhos que os Krikati percorreram para dar continuidade à história de seu povo. O mito da “aldeia grande” se faz presente em suas falas, sempre atualizando a “unidade e a dispersão” desse povo. O senhor Herculano mapeia em sua memória os lugares que foram sendo ocupados após a retração na aldeia Taboquinha: “algumas famílias que saíram da aldeia Taboquinha, já pelos anos 1960, fundaram outras aldeias chamadas de: Bateia, Baixa Funda, Cabeceiras das Cabras e a São José Velha, que ficava perto de um “caminho de terra”¹⁰¹ traçado pelos vaqueiros, homens dos fazendeiros” (HERCULANO. Entrevista na aldeia Jerusalém em 12 de fevereiro de 2016).

Entre as novas aldeias citadas, nos chamou atenção as explicações para falar da aldeia São José, acompanhada do adjetivo “velha”. A pesquisa revelou que a fundação desta teve como objetivo manter os Krikati distantes dos fazendeiros, vigiar quem trafegava pelo “caminho de terra”, acompanhar o movimento que aumentava a cada dia, e conhecer os não indígenas que utilizavam esse trajeto.

Mesmo diante da segurança dos interlocutores – os senhores: Urbano, Sabino e Herculano – em relação ao que falam para justificar a dispersão e a fundação de novas aldeias, acreditamos que os motivos para essa dinâmica variam de acordo com quem conversamos. Eles refletem o grau de envolvimento que cada ancião teve no processo e como cada um viveu a situação, ou ainda, se esses eventos foram narrados pelos seus antepassados. Envolve, igualmente, a confiança depositada em relação ao “estranho” que os questiona e até mesmo o momento escolhido para proporcionar as conversas, sejam elas informais ou por meio de entrevistas. Em suma, a memória dos anciãos krikati quanto à dispersão, traz apenas reflexo de alguns pontos comuns, entre eles, por exemplo, utilizar a dinâmica de se deslocarem constantemente dentro do território para se afastar dos não indígenas.

O senhor Herculano recordava, também, que quando vivia na aldeia “São José Velha” as mulheres sentavam à beira do caminho embaixo das árvores para catar piolho dos filhos e,

¹⁰¹O “caminho de terra” o qual se referem os Krikati, motivou a construção da primeira aldeia São José denominada “aldeia São José Velha”, que se localizava a beira desse caminho de terra. O caminho de terra é hoje a Rodovia MA/280 que fica à esquerda da aldeia São José atual.

assim, conheciam todos que ali passavam. Ou seja, o “caminho de terra” que é a atual rodovia¹⁰² que passa dentro da território krikati, era também lugar de afeto, de “contação” de histórias e de educar. Este último ponto só é compreensível se considerarmos como se dá a educação tradicional específica dos povos indígenas¹⁰³.

Esse tipo de educação é muito presente entre o povo Krikati. É comum presenciarmos mulheres afagando os cabelos de seus filhos – enquanto muitos chegam a cochilar –, contando histórias sentadas a beira da rodovia. Nesse sentido, o caminho que trocou a terra por asfalto, continua proporcionando um ponto de encontro e a certeza de que a história irá continuar por muito tempo na realidade e/ou no mundo dos sonhos.

A aldeia que ficava próxima do caminho de terra – São José Velha – foi abandonada por ocasião da construção de outra aldeia, a 1 km de distância da primeira – Aldeia São José da Barriguda¹⁰⁴. Esta última teve sua construção mediada por frei Aristides Arioli o qual, ao visitar os Krikati, encontrou parte deles na aldeia Baixa Funda, doentes e em condições deploráveis. Conta o religioso que: “naquela aldeia faltava água, o que tinha estava coberta por uma capa verde, cheia de lodo e de micróbios. [...] os filhinhos estavam com olhos doentes, remelados, disputados e assaltados por uma nuvem de mosquitos” (ARIOLI, 1993, p. 66).

Diante de tais condições, os velhos krikati da aldeia Baixa Funda convidaram o frei para ajudá-los a escolher um lugar mais limpo em que tivesse um riacho com água suficiente para todos. Nessa procura, “encontramos este lugar bonito, ventilado, que é a aldeia São José. Aqui tivemos condições de dar uma vida melhor para nossos filhos, netos e reunir nossos parentes que viviam em outras aldeias passando dificuldades e sofrendo ameaça de morte dos fazendeiros” (URBANO. Entrevista concedida na aldeia São José em 25 de novembro de 2015).

Assim, por volta de 1962, a atual aldeia São José (Figura 9) conhecida como a aldeia mãe – “aquela que acolhe todos os Krikati” – foi construída. Localizada próxima ao “caminho de terra” (lado esquerdo da imagem), observamos a que ela tinha, aproximadamente, uma dúzia de casas. O documento fotográfico confirma o que Ladeira (1989), Lave (1967), Melatti (1978)

¹⁰² A rodovia MA/280 tem 48 km de extensão e liga a BR 010 ao município de Montes Altos. Foi construída na década de 1970, permanecendo até 2010 como uma estrada de terra.

¹⁰³ Para maior aprofundamento ler: DIAS, Aparecida de Lara Lopes. *Formação Específica dos professores indígenas Krikati e a prática pedagógica bilíngue*. In: *Educação em espaços não formais de aprendizagens*. Dissertação de Mestrado. UNIVATES, 2015.

¹⁰⁴ A aldeia São José atual era conhecida como “Aldeia São José da Barriguda” como forma de se diferenciar da primeira: a aldeia “São José Velha”. O termo “barriguda” se refere à primeira árvore plantada pelo velho Tataira no pátio da aldeia.

e senhor Herculano (2016) relatam, ou seja, que a princípio de sua construção e durante toda década de 1960 a aldeia era pouco habitada. Estima-se que residiam nela 60 pessoas¹⁰⁵.

Figura 9: Aldeia São José na década de 1960



Fonte: Arquivo da Escola Indígena Krikati. Fotografia cedida por Silvia Puxcwj

Ladeira ao visitar os Krikati em 1979, afirma que eles ainda habitavam três pontos distintos de seu território, sendo eles: Bateia, São José e Areia. Já Mellati (1978, p.21), acrescenta a aldeia Dalgado além das citadas por Ladeira (1989). Isso significa que até 1970 existiam quatro aldeias nas terras ocupadas pelos Krikati. As informações confirmam o relato do senhor Urbano:

por muito tempo os indígenas permaneceram em outras aldeias, como: Cabeceiras das Cabras e Baixa Funda e Bateia. Mesmo com poucas famílias, cada aldeia tinha seu cacique para direcionar seu povo. Nunca deixaram de fazer as festas e os rituais. O cacique ensinava os mais novos o que era ser Krikati. Em 1980 todos se reuniram na aldeia São José, pois lá tinha escola para ensinar a ler e a escrever a língua do branco (URBANO. Entrevista concedida na aldeia São José em 25 de novembro de 2016).

¹⁰⁵ Podemos ver ainda, que a vegetação era bastante escassa, o que contrasta com a situação atual da área, uma vez que o manejo da mata pelos krikati permitiu uma recuperação da mesma.

Ainda para ele, a estratégia de reunir todos Krikati na aldeia São José, na década de 1960, fez parte do plano de desocupação de uma parcela da terra indígena ocupada pelos Krikati para beneficiar os fazendeiros. Corrêa (2016, p. 127) confirma essa versão e acrescenta que

a orientação do prefeito se conjuga à orientação da FUNAI: permanecer fixados na aldeia São José por não haver mais espaço no território que permita se “espalhar” (ajcrý) e se “ajuntar” (cohprô). A orientação de ambos, prefeito e FUNAI contribuiu para o processo de concentração dos Krikati na aldeia São José, fixação que altera a dinâmica Krikati de ocupação territorial pautada no espalhar e se ajuntar no território.

A orientação de congregar todos Krikati em um único espaço, dada pelo prefeito Jocino Gomes, partiu das exigências dos fazendeiros, para resolver o problema do abate de gado pelos indígenas, sob o risco de se presenciar uma tragédia envolvendo-os. Assim, em 1962, foi convocada uma reunião com lideranças de todas as aldeias e fazendeiros. Coube ao frei Aristides visitar as comunidades indígenas e sensibilizar os caciques a participarem desse momento.

O senhor Urbano que participou da reunião juntamente com Francisco – liderança na época –, relatou que a pauta se restringiu a queixas pela “matança dos animais (gado e porco) por nós Krikati. Ninguém falou que a terra era nossa e que os fazendeiros deveriam sair para acabar com as brigas. Foi feito um acordo que nós indígenas receberíamos uma cabeça de gado por ano para o consumo da comunidade” (Anotações feitas – caderno de registro – por ocasião de um encontro com os professores krikati, onde o senhor Urbano narrava a história do território krikati aos professores. Aldeia São José, 26/08/2016)¹⁰⁶.

Na ocasião, o prefeito, valendo-se da liderança dos senhores Urbano e Francisco (Figura 10) perante a comunidade, elegeu-os mediadores da negociação e fiscais do cumprimento do acordo se propondo a ajudá-los. A ajuda que nunca se efetivou, segundo o senhor Urbano, só poderia ser alcançada quando todos os Krikati passassem a viver em uma única aldeia. Essa estratégia diminuiria a quantidade de lideranças, o que facilitaria a ocupação da terra pelos fazendeiros, bem como o controle sobre os indígenas.

Nessa perspectiva, a responsabilidade de fazer cessar os conflitos recaiu exclusivamente sobre os indígenas e caciques presentes na reunião. Para o senhor Urbano, o prefeito pediu-lhes “uma coisa que ia contra nosso povo, ou seja, vigiar e ser contra nós mesmo quando algum índio descumprisse o acordo. Mas, fingíamos que não estávamos entendendo o que eles queriam e aceitávamos as propostas” (Anotações feitas – caderno de registro – por ocasião de um

¹⁰⁶ Nesta ocasião, o senhor Urbano de posse da fotografia (figura 13) como registro do momento de mediação entre os Krikati e o prefeito de Montes Altos -MA, pediu ao grupo de professores formadores, do qual faço parte, duas cópias ampliadas, sendo uma para escola e outra para entregar para seus netos.

encontro com os professores Krikati, onde o senhor Urbano narra a história da demarcação da terra indígena krikati. Aldeia São José, 26/08/2016).

Figura 10: Fotografia que registra os indígenas Urbano e Francisco – caciques e mediadores no período de conflito com fazendeiros pela demarcação da terra indígena krikati



Fonte: Fotografia cedida pelo senhor Urbano

Nota 1: Ao centro da fotografia e sem camisa estão senhor Urbano e, a sua esquerda, o senhor Francisco.

Já o senhor Herculano, que igualmente presenciou toda reunião, relata os pormenores do acontecido, inclusive um diálogo com o seu tio, o cacique Francisco, que antecedeu o encontro:

Meu tio Francisco me chamou e disse: vamos meu filho para acompanhar tudo que vai acontecer. Se acontecer alguma coisa com a gente, você volte correndo e avise ao nosso povo. Eu respondi: tá bom! Peguei meu feixe de flechas e acompanhei. Chegando lá, houve um tiro e os soldados acalmaram os fazendeiros que estavam pedindo para atacar os indígenas. O prefeito gritava e dizia que não aceitava, ‘não, não aceito’. Lá teve bate boca, empurrão e eu fiquei do lado de fora da janela só prestando atenção e pensando: se acontecer qualquer coisa entro aqui flecho eles e vou sair lá na frente e corro para aldeia. Nessa época, Montes Altos quase não tinha casa. O frei Aristides participou da reunião, de tudo. A língua dele era diferente, mas ele dizia: ‘não, o que é isso, não pode matar o índio, não pode’ Aí foi indo até resolverem tudo. Nessa reunião colocaram meu tio e Urbano para serem fiscalizadores das criações dos fazendeiros. Mas um dia eu ouvi eles conversando e dizendo assim: vamos largar de vigiar este gado, nós estamos nos vendendo. Vamos cuidar é de nós mesmo. Daqui uns dias os fazendeiro nos ataca. Aí tiraram eles da fiscalização

(HERCULANO. Entrevista concedida na aldeia Jerusalém em 12 de fevereiro de 2016).

Embora não fosse interesse das lideranças serem fiscalizadores de um acordo realizado sem a anuência do povo Krikati, é possível que o aceite para esta função fez parte de manobras destes. Para Corrêa (2016, p. 127), adquirir

outra função, a de juiz, também está fora dos quadros de relações de poder. A própria escolha desses indivíduos atende a um critério que é exterior à dinâmica Krikati de escolha de lideranças: ser escolhido para vigiar um acordo. Entretanto, apesar de os caciques terem sido escolhidos para esse fim, acabam por incorporar essa finalidade, misturando-a as demais que já eram determinadas para a função de cacique.

Mediante as alterações no papel dos caciques, por força das demandas externas, os relatos indicam que aceitação, temporariamente, pode ter sido uma tática forjada para alcançarem o objetivo maior daquele momento: a permanência na terra que a tinha como do povo Krikati. Para Certeau (2014, p. 93), “a estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos e ameaças”.

Nessa perspectiva, a reunião e permanência dos Krikati em um único espaço, ocasionaram contrariedades, mas pouco depois trouxe alguns benefícios, como: lidar com os próprios conflitos sem haver separação; articular com não indígenas – missionários das Novas Tribos do Brasil, frei Aristides e antropólogos, entre outros. A partir desta nova realidade, os Krikati começaram a exigir do governo a demarcação das terras que sempre habitaram e a desintrusão dos fazendeiros nesta. Assim, o “nós” se firmou e, como diz Corrêa (2016), a unidade com conotação étnica pautou-se na busca pela base territorial exclusiva: um território para o povo Krikati.

Nesse cenário, as lideranças tiveram um papel fundamental: saber lidar com a nova estrutura organizacional imposta pelos não indígenas; articular com a sociedade ocidental visando atingir seus interesses; utilizar os conhecimentos dos não indígenas para lutar legalmente pela demarcação da terra; utilizar a escola como instrumento de apropriação da língua portuguesa para facilitar a comunicação com os não indígenas, entre outros.

2.5 A escola como elemento de controle e libertação no Território Indígena Krikati

A implantação de uma escola na aldeia São José fez parte dos acordos firmados entre o prefeito, fazendeiros, FUNAI e lideranças krikati como já mencionamos. Em 1962 foi fundada a primeira escola com a qual tiveram contato. Ela recebeu o nome de “Pe. Aristides”, em virtude

de ter sido organizada pelo frei Aristides Arioli, missionário italiano que, como vimos, foi uma figura atuante no conflito entre os indígenas e os fazendeiros em 1962.

Os anciãos krikati confirmam que frei Aristides mediu a construção da escola para facilitar a integração de todos indígenas em uma única aldeia. Porém, durante os anos de pesquisa e trabalhos prestados ao povo Krikati, não consegui perceber se ele estava a favor dos fazendeiros ocuparem as terras com a unificação das aldeias, ou se sua preocupação com os indígenas era pela integridade física destes. Como ele era um estudioso dos indígenas falantes da língua Macro-Jê, tendo inclusive obras publicadas (Figura 11), acreditamos que sabia dos impactos que a unificação poderia causar nos aspectos sociais e políticas dos Krikati.

Figura 11: Viagens publicadas/livros, estudos e obras

VIAJENS INDICADAS REALIZADAS (por motivo de estudos ou de trabalho, excluídas pequenas viagens de férias ou outras sem motivação)

BRASIL				EXTERIOR			
ANO	UF	MOTIVO	TEMPO DE PERMANÊNCIA	ANO	PAÍS	MOTIVO	TEMPO DE PERMANÊNCIA
1952	Milão	estudo língua Portug.	um ano	1961	Italia	férias e public. livro	10 meses
1953-57	Prel. Frajão	Cooperador, desobrigas	cinco anos	1965	Italia	publicação livro e saúde um ano	
1958	Paraíba	pregando Missões	4 meses cond.				
1958	Urato. Ce.	retiros religiosos	2 semanas				
1959	Urato Ce.	retiro seminaristas	1 semana				
1959	Marbaha Ce.	retiro E.F. Salvatorian	1 semana				
1960	Caspiã urato	retiro irm. Marietas	1 semana				
1960	Guaranirapaga	retiro novicos capuchim	1 semana				
1960	Muzeteiro dom. Disc. Conv. e vigário		2 anos				
1961	Fortaleza Ce.	retiro Irmãs Capuchinhas	1 semana				
1962	Prelas. Carolina	encarr. indios e vig. consult. da Prelazia.	cinco anos				

ASSUNTO	ANO	OBJETIVO	DATA
"Unas sacre nella steppa" (Tit. Luz de Cruz, Milão 1961) e sobre os Indios Canelas entre os quais trabalhava etnologia, folclore, dialeto, ritos, crenças religiosas, mapa e documentação fotográfica.	1952 - 1957	científico e vocacional	1961.
"La Foresta Chiana" (Uomini Primitivi) Intergratia S.R.L. - Colagna S. (Milão) Sobre os Indios entre os quais trabalho desde 1962 etnologia-vida missionaria - medicina indígena. Movimento dos Missionários voluntários seculares na Luz do Concílio Vaticano II.	1962 - 1967	científico e vocacional	1966.

Fonte: Arquivo da Cúria Custodial dos Frades Capuchinos – São Luís / MA

Como se pode inferir, a partir de um documento do Arquivo da Cúria Custodial dos Frades Capuchinos em São Luís¹⁰⁷, frei Aristides, possivelmente, tinha considerável

¹⁰⁷Documento: Viagens publicadas/livros, estudos e obras. Arquivo da Cúria Custodial dos Frades Capuchinos – São Luís /MA.

Como estudou Indíologia de forma voluntária, talvez frei Aristides tenha tido acesso à obra intitulada: “Indíologia” do autor brasileiro Agyone Costa (1943), que fazia uma crítica à sociedade brasileira em relação ao desprezo pela história dos povos indígenas na Academia. Assim, discutia nos anos 1940, a necessidade das Instituições de Ensino Superior prestigiar disciplinas que tivessem como objetivo tratar sobre os povos indígenas brasileiros.

[...] no Brasil nossa atitude em face ao índio indicou-nos sempre um rumo diferente. Colocados diante do indígena, fortalecemos a nossa sobrecarga de preconceito ariano, distanciados da realidade com que os problemas de raça e povo são discutidos na Europa, onde nesta hora tumultuosa somos considerados pelos povos agressores como povo situado pouco acima dos negroides, abaixo dos amarelos, infinitamente distanciados dos brancos (COSTA, 1943, p. 11).

O autor indica leituras¹¹⁰ que considerava fundamentais para estudos sobre os indígenas, nos fazendo entender que talvez essas contribuíram para que frei Aristides compreendesse as especificidades dos povos indígenas brasileiros. Desse modo, ao concordar com a unificação das aldeias, ele poderia ter consciência de que os conflitos internos trariam irreparáveis prejuízos para a formação das novas gerações indígenas krikati. Por outro lado, talvez a conjuntura não permitisse outra conduta. Mantê-los juntos, então, seria a solução viável, mesmo que não livre de prejuízos. As lembranças de respeito e gratidão para com frei Aristides predominam na memória dos Krikati.

frei Aristides pediu ao meu tio Francisco – que foi um cacique por vinte e dois anos - para abrir um colégio dentro da Aldeia São José da tribo krikati que é do grupo Jê. Ele aceitou, pois na época tinha outras aldeias. Meu tio chamou os caciques da Baixa Funda, São Gregório e da Mão Torta, sempre junto com frei Aristides. Depois disso Frei Aristides fundou o colégio. **O professor que veio ensinar na aldeia era de Montes Altos, tinha uns oitenta a noventa e poucos anos.** Suas aulas eram em língua portuguesa. Por causa do colégio, meu tio Francisco chamou os caciques e juntaram todas as aldeias para fazer só uma aldeia do povo Krikati. Nessa época, eu não lembro a data, mas foi mais ou menos em 1964, só tinha 68 pessoas contando com as crianças (HERCULANO. Entrevista concedida na aldeia Jerusalém em 12 de fevereiro de 2016. Grifo nosso).

A escola para os Krikati, a princípio, surgiu com o papel de controlar e minimizar os conflitos. Nessa perspectiva, pensamos que foi a forma que o prefeito de Montes Altos, fazendeiros e o próprio frei Aristides, encontraram para que todos os indígenas espalhados pelo território viessem para uma mesma aldeia. Este agrupamento, de acordo os documentos já mencionados, demorou quase duas décadas para acontecer. Embora nos pareça contraditório, alguns anciãos krikati pensam que a imposição serviu para fortalecer a luta pela demarcação da terra indígena e, conseqüentemente, para a expulsão dos não indígenas.

¹¹⁰José Vieira Couto Magalhães (1837 a 1898), Ladislau Neto (1838 a 1894), Ricardo Latcham, entre outros.

Alessandro Portelli (1997, p.34) em um artigo intitulado: “O que faz a história oral diferente” discute que “frequentemente os narradores são capazes de reconstruir suas atitudes passadas mesmo quando não mais coincidem com as atuais”¹¹¹. Os anciãos krikati que hoje narram a história recente de seu povo, trazendo o passado à tona, talvez não tivessem consciência do que acontecia na sociedade nacional na época que iniciaram o processo de enfrentamento com os não indígenas pela demarcação da área em que sempre viveram. Jovens, naquele período em que o país vivia sob o regime militar, estrategicamente aderiam, por vezes, aos acordos firmados com os não indígenas como meio de continuarem a luta. Mesmo em uma situação de desigual em termos de poder, nenhuma das partes foi passiva ou ingênua.

Nos acordos firmados entre autoridades fazendeiros e lideranças indígenas, a escola se torna útil como instrumento de comunicação para os indígenas. Porém, a pesquisa revela que com a mesma rapidez que surgiu nos anos 1960, ela desapareceu poucos meses depois. Dessa forma, entendemos que esta foi muito mais um arranjo forjado pelo frei Aristides e as autoridades envolvidas no conflito, do que uma forma de contribuir com os indígenas. Não encontramos em documentos e nem nos relatos dos krikati ações tanto por parte do poder público quanto pelo missionário, que viessem fortalecer a escola como instituição formal.

Além do fato de que a fusão das aldeias tenha despertado nas lideranças a consciência de se fortalecerem no sentido de demarcar suas terras – assunto que retomaremos – percebemos que a escola se fez necessária apenas para suprir uma necessidade vital naquele momento de disputas pela terra: o mínimo de domínio da língua portuguesa. Como já afirmamos, ele era essencial para facilitar o processo de articulação com os não indígenas. Sobre isto, afirma o senhor Urbano

foi bom, pois os pais foram percebendo a importância da escola para seus filhos conhecerem o mundo do branco e, assim, poder reivindicar nossos direitos. Quem não dominava o português, não sabia conversar com os brancos, por isso é que a escola é importante. Eu e o Francisco fomos exemplos, pois viajamos muito até para a França, Espanha... Tudo isso em busca da regularização de nossas terras. Isso só foi possível porque falávamos o português (Anotações feitas no caderno de registro na ocasião de um encontro com os professores Krikati, na qual, o senhor Urbano narrava a história do processo de demarcação da terra aos professores. Aldeia São José em 26 de agosto de 2016).

¹¹¹ Alessandro Portelli (1977, p.34) se refere ao “caso com os trabalhadores da fábrica de Terni ao admitirem que violentas represálias contra os executivos responsáveis por dispensa em massa em 1953, podiam ter sido contraproducentes, mas ainda as recordaram com grande lucidez porque elas parecerem úteis e apropriadas no momento da ocorrência”.

O relato nos aponta o significado que a escola tem em cada contexto social e histórico para os indígenas. Desse modo, ela não foi e nem será um espelho da sociedade nacional, pois se reelabora na medida em que faz parte do contexto da aldeia.

A escola passou a existir na vida dos indígenas a partir de metade do XVI com a chegada dos colonizadores do qual objetivava catequizá-los e torna-los dóceis trabalhadores. Assim, não podemos achar que esta instituição seja estranha e nem que esta foi aceita na totalidade pelos indígenas. Neste sentido, o desafio atualmente é transformar esta escola em outra que faça parte da cultura indígena de cada povo, evidenciando possibilidades de incorporar aspectos da cultura do outro, se assim quiserem.

O senhor Herculano relata com saudosismo as primeiras “lições do professor Milton”, um padre italiano que vivia em Montes Altos.

o padre não sabia a nossa língua e nem muito bem o português, mas se esforçava para passar a lição e ensinar as primeiras palavras. Durou pouco, ele adoeceu e morreu. Ficamos sem professor por muito tempo. Nosso professor só ficou poucos meses nos ensinando. Depois de sua morte parou tudo. Frei Aristides só ia à aldeia fazer missa. Todos os anos ele rezava a missa de São Pedro, fazia, também, casamentos e batizados. Mas, nunca deixou de conversar com a comunidade no sentido de resolver os conflitos com os fazendeiros (HERCULANO. Entrevista concedida na aldeia Jerusalém em 12 de fevereiro de 2016).

Na aldeia São José, por mais de uma década, embora não existissem atividades escolares, nem mesmo um prédio, a escola, enquanto símbolo, continuava presente no imaginário dos indígenas, pois a comunidade a recebeu e lhe deu uma finalidade: se apropriar da língua portuguesa. Ainda é o senhor Herculano quem lembra¹¹²:

como caciques eu e Urbano largamos de estudar, mas aprendemos muita coisa em português em pouco tempo. Em 1976, o prefeito de Montes Altos, Vanderli Ferraz, nos deu um documento autorizando ir até Brasília falar com o presidente da FUNAI para ele mandar recursos para a escola funcionar. Falamos com o presidente, ele assinou, carimbou e nos entregou, dizendo: isso aqui é seu, voltem que eu vou mandar os recursos. E mandou para o prefeito de Montes Altos fazer a escola (HERCULANO. Entrevista concedida na aldeia Jerusalém em 12 de fevereiro de 2016).

Lourenço Acyxit, que acompanhou seu pai nessa viagem (1976) com apenas oito anos, reitera a narrativa e complementa como se deu a volta para a aldeia e a organização do ensino para atender as diferentes faixas etárias. Ressalta que os professores não eram indígenas e que a escola não trabalhava algo que se configurasse pertencente aos Krikati. A afirmação nos permite entender a força do plano civilizador das agências governamentais que tinham entre

¹¹²Para o senhor Herculano, a escola que foi criada em 1962 só funcionou “uns três meses”; já para o senhor Urbano, funcionou “mais ou menos um ano”. Aqui o marco temporal não é o mais importante. O que consideramos essencial é a simbologia em relação à existência da escola e sua finalidade.

outros objetivos “proteger e promover” os direitos dos povos indígenas. Sousa Lima (1995, p.191) resume o teor de atuação da escola coordenada por essas agências “para” os povos indígenas:

tratava-se, pois, de noções elementares da língua portuguesa (leitura e escrita) e estímulo ao abandono das línguas nativas, além de introduzir uma série de pequenas alterações no cotidiano de um povo indígena, a partir das formas de socialização características de sociedades que têm a escola seu principal veículo de reprodução cultural.

Dessa forma, não diferente de outras regiões do Brasil onde a escola para os indígenas se tornava instrumento de assimilação a escola na aldeia São José atendia os interesses, na época, dos órgãos de proteção ao índio, em especial da FUNAI. Ou seja, a educação orientava para a “integração do indígena na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como suas aptidões individuais” (Lei nº 6.001, arts 49 e 50, 1973).

Se por um lado a escola foi uma imposição de fora para dentro na aldeia, entendemos que a comunidade Krikati não a recebeu passivamente. O relato abaixo de Lourenço Acýxit demonstra os princípios determinados pela FUNAI, mas também como a escola foi sendo negociada e transformada pela comunidade.

Meu pai junto com o cacique tio Francisco fez uma reunião com toda comunidade para dizer que a escola ia voltar a funcionar. Todos ficaram ansiosos para aprender ler e escrever. Como foi um grupo grande que quis estudar, a professora Almerinda dividiu da seguinte forma: As crianças de minha idade (10 a 13 anos) estudavam pela manhã. Pela tarde os alunos eram um pouco mais velhos (14 a 20 anos) e a noite estudava os mais velhos. Velhos mesmo! Depois ela saiu e veio professora Rosário. Esta última foi a professora que me ensinou a falar um pouco de português. Não tinha luz elétrica. Era luz de lamparina. Meu pai e minha mãe voltaram a estudar. Naquela época, era assim mesmo: **o objetivo era ler e escrever em português, aprender a se comunicar com os não indígenas, tomar a frente de nossas terras e saber defender sem violência, mas usando as mesmas estratégias do branco, a caneta. A escola vem ajudando a conhecer outro mundo que não é do índio** (LOURENÇO ACÝXIT. Entrevista concedida em Imperatriz em 06 de abril de 2015. Grifo nosso).

Ao mesmo tempo em que narra as condições do surgimento da escola, Lourenço Acýxit define com poucas palavras sua finalidade e a forma processual como se organiza: “vem ajudando a conhecer outro mundo que não é do índio”. A frase expressa que existem outros conhecimentos, os quais, a escola precisa trabalhar, pois estes são necessários para viverem no contexto atual de contato.

O olhar com viés colonizador e “branqueado” nos trai quando não somos capazes de entender o esforço da metamorfose necessária para que a escola seja realmente indígena. Não presenciamos o cotidiano na sua complexidade para entender as pequenas coisas que acontecem

em uma aldeia e por isso é comum ouvir falar que os indígenas querem uma escola, mas na prática não sabem utilizá-la.

Bergamaschi (2012, p. 53) entende que “os indígenas querem uma escola que contribua para a construção de um patrimônio para a interculturalidade, para a interação com as sociedades não indígenas, mas que, ao mesmo tempo, não perca relação com a educação tradicional”. Assim, nas práticas cotidianas, a escola se torna um espaço de fortalecimento da cultura, de socialização de conhecimentos indígenas e não indígenas e de possibilidades para efetivação de seus direitos.

A necessidade da escola como instrumento de luta no território krikati e fortalecimento da identidade étnica é recente, e ainda não foi absorvida por todos, especialmente pelos anciãos em sua maioria. Esta escola está sendo construída lentamente, pois a história e sua utilidade em tempos recentes, mais precisamente há quatro décadas, era ensinar a ler e escrever a língua portuguesa. Esta aprendizagem surgia de uma necessidade sentida pela comunidade: saber dialogar com os não indígenas e assim resolver conflitos que assolavam a tranquilidade.

Precisamos então nos perguntar qual a escola que o não índio pensa para os indígenas? E ainda, quem pensa e qual o grau de envolvimento dos indígenas nesse processo? Invertendo a situação, não seríamos capazes de envolver os indígenas com igualdade de vozes a decidirem o currículo das escolas para os não indígenas. Então, já é tempo de deixá-los fazer suas escolhas nas escolas indígenas. A escola que a comunidade decidir ter, no tempo em que achar necessário, sem que isso possa impedir o diálogo com o não indígena ou vice-versa. Nessa perspectiva, Bergamaschi (2012, p. 52) interroga sobre o que se quer com a escola indígena e ressalta que

não será uma instituição para ensinar os conhecimentos tradicionais, pois estes ocorrem majoritariamente em outros tempos e espaços, que o não escolar. Não obstante, é uma escola que está em interação com a memória e a tradição, representada em geral pelos mais velhos, mas ensinando nela também os conhecimentos não indígenas. Escola intercultural que dialoga com o outro, não visando à integração, mas a interação que fortalece o modo de vida peculiar do grupo; escola como um lugar híbrido, mestiço, [...]. Esse é um duplo movimento de interculturalidade: assim como almejam a escola para dialogar com a sociedade nacional, querem também que essa escola dialogue com suas cosmologias.

O desafio ainda é gigantesco haja vista a distância que há entre uma legislação que garante uma educação específica e diferenciada e o compromisso do Estado para o avanço dessas políticas. Nessas circunstâncias, o desafio para lideranças tradicionais e políticas se torna basilar, diante da dinâmica do tempo e das exigências que este faz para cada comunidade e a dependência do Estado na realização das ações.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Art. 4º) de 2013 definem como elemento básico para a organização, estrutura e funcionamento da escola indígena, a “centralidade do território para o bem viver dos povos indígenas e para seus processos formativos”. Nesse sentido, o território é determinante para a cultura de um povo e para o desempenho da educação escolar. Laroque (2005, p. 57) quando estuda o papel de algumas lideranças Kaingang conclui que

a questão do território é fundamental para a sobrevivência da cultura e história tanto dos Kaingang como dos demais povos indígenas nos inúmeros encontros com o Outro, até porque o marco desses encontros, não se deu na data de 1500, segundo Amilton Krenak (1999, p. 28), ‘eles acontecem todos os dias e vão continuar acontecendo, até o terceiro milênio e, quem sabe além desse horizonte.

Nesse sentido, os conhecimentos tradicionais estão profundamente interligados com o lugar, espaço que vivem os indígenas. Gollois (2004, p.5) esclarece que essa importância se inicia pela compreensão que devemos ter sobre terra indígena e território. Para a autora “terra indígena diz respeito ao processo político jurídico conduzido sob a égide do Estado, enquanto território remete a construção e a vivência, culturalmente variável da relação entre uma sociedade específica e sua base territorial”.

É no território que se fortalece a cultura que vai além da língua e rituais: “a cultura está misturada com a preservação das sementes para nossos plantios como o feijão, arroz, milho e outras plantas que faz parte de nossa gente. A cultura é também pescaria, caçada, por isso é que precisamos da garantia do nosso território” (SABINO. Entrevista concedida na aldeia Jerusalém em 10 de fevereiro de 2017).

Nessa linha de raciocínio, território é uma construção histórica de processos sociais, culturais e políticos. Roberto D. Sack (1986, p. 19) define “a territorialidade como o esforço coletivo de um grupo social para ocupar, usar controlar e se identificar com uma parcela específica de seu ambiente biofísico, convertendo-a assim em seu território”.

A partir dessa compreensão, entendemos a persistência do povo Krikati para conseguirem homologar um direito garantido na Constituição de 1988, isto é, o território como segurança para a sobrevivência cultural, social e política. Para tanto, foi necessária uma retração durante três décadas resistindo à pressão interna pela dispersão e a pressão externa pela desocupação de suas terras. Corrêa (2016, p.136) comenta que

a conduta territorial dos krikati é ressignificada no período de concentração na aldeia São José. Ela pode ser percebida na forma como eles passam a resolver os conflitos entre famílias no interior da única aldeia, a São José, até a efetivação da demarcação da terra. Se anteriormente à concentração na São José os conflitos entre os grupos domésticos eram resolvidos pela dispersão, ao serem restringidos em suas possibilidades de movimentação e de relação com o espaço, por conta da presença

crescente do branco no território, eles passam a reelaborar as formas de se relacionarem entre si.

O contexto de concentração na aldeia São José traz às lideranças a necessidade de reinventar novas formas para lidar com os conflitos entre as famílias na comunidade. Foram tempos difíceis, diz o senhor Urbano:

principalmente pra nós caciques que tínhamos que resolver as brigas entre famílias. Antes quando o conflito era grave se resolvia com a construção de uma nova aldeia, mas diante da situação de permanecerem todos juntos, nós caciques e o Conselho¹¹³ resolvia com conversas para não deixar o povo se espalhar enquanto não tivéssemos garantia de nossas terras (URBANO. Entrevista concedida na aldeia São José em 10 de fevereiro de 2015).

Dessa feita, a tríade que formou os objetivos externos à unificação das aldeias – o acordo com o prefeito, a construção da escola e o Posto de Assistência da FUNAI – não foram suficientes para evitar os conflitos internos e externos. Mas podemos considerar como pontos de partida a demarcação do “Território Indígena Krikati” com garantia de limites de espaços e recursos naturais e o direito de viver o “jeito” krikati: se dispersar e se concentrar quando acharem necessário. Assunto que discutiremos a seguir.

2.6 Da concentração à dispersão: jeito de ser krikati

A concentração do povo Krikati na aldeia São José foi alterada com a demarcação da terra indígena após um longo processo de disputa com não indígenas. Ladeira sublinha que a retração de um grupo indígena será alterada com a segurança que a demarcação de suas terras proporcionará. Nesse sentido, deve-se prever a possibilidade de expansão do grupo e novas cisões “porque esta é a maneira tradicional que os Timbira utilizam para ocupar suas terras. Mas para que um grupo possa subdividir-se, se reproduzir, precisa ter acesso às terras que já ocupou” (LADEIRA, 1989, s/p).

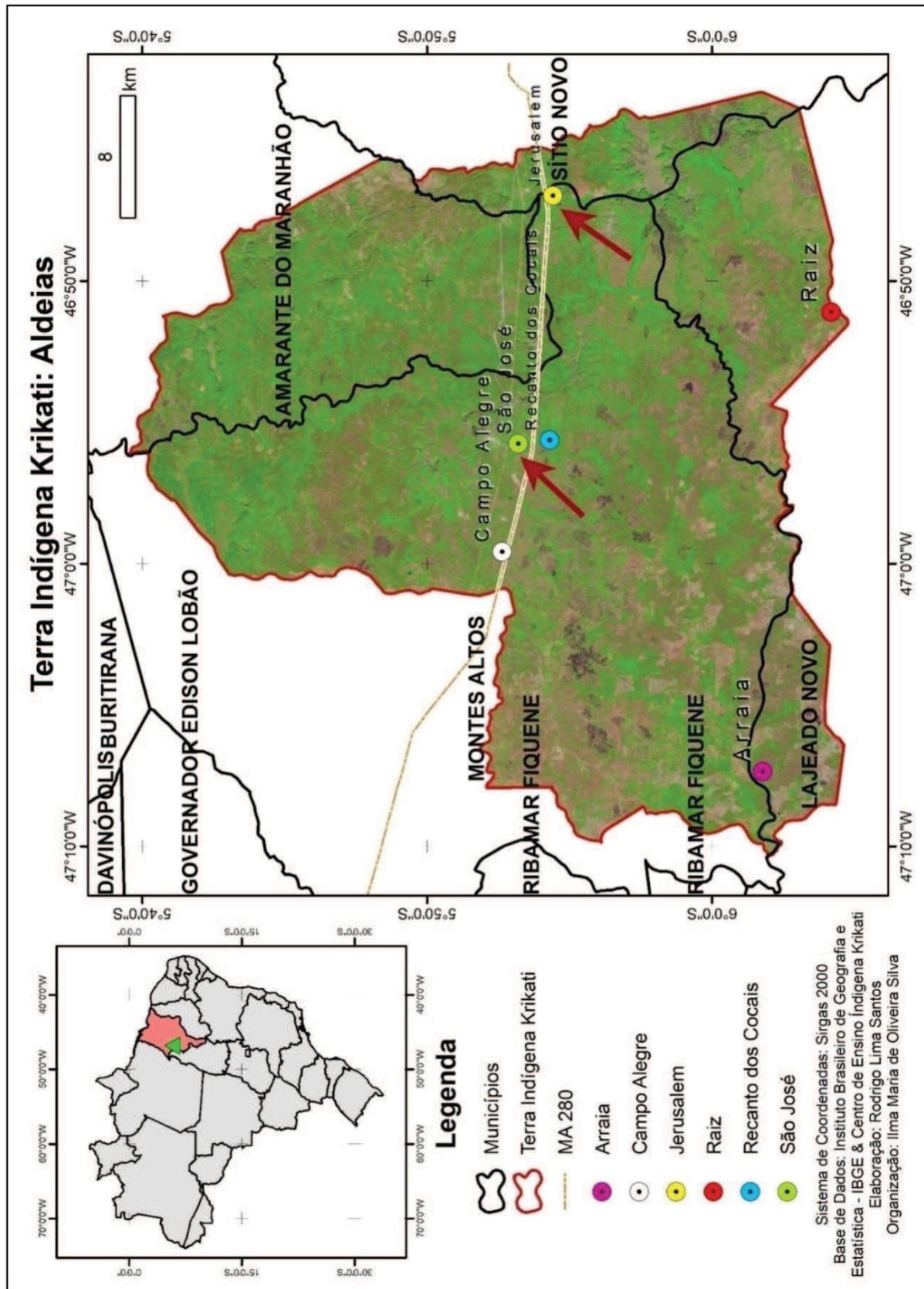
A população Krikati é de 1.016¹¹⁴ pessoas que habitam seis aldeias: São José, Raiz, Jerusalém, Campo Alegre, Arraia e Recanto dos Cocais. Esta última é habitada por

¹¹³O Conselho do qual trata o senhor Urbano é denominado de “Conselho Indígena Pep`cahay Krikati” – CIPK – que é formado por anciãos e caciques. Estes últimos podem ser tanto os que já exerceram a função, quanto os atuais. A função do CIPK é analisar, julgar e tomar decisões em favor do bem viver da comunidade. Tudo que pode vir alterar o cotidiano da aldeia, como penalidades, destituição de funções [de caciques, diretores de escola, professores], atitudes de reação contra o Estado e não indígenas, entre outras situações em que o CIPK reúne a comunidade no Centro do pátio da aldeia para discutir as questões e socializar as decisões.

¹¹⁴Dados cedidos pela Unidade Básica de Saúde Krikati (aldeia São José).

remanescentes do povo Guajajara. O mapa (Figura 13) apresenta a localização de cada aldeia no Território Krikati:

Figura 13: Mapa de localização das aldeias no Território Indígena Krikati

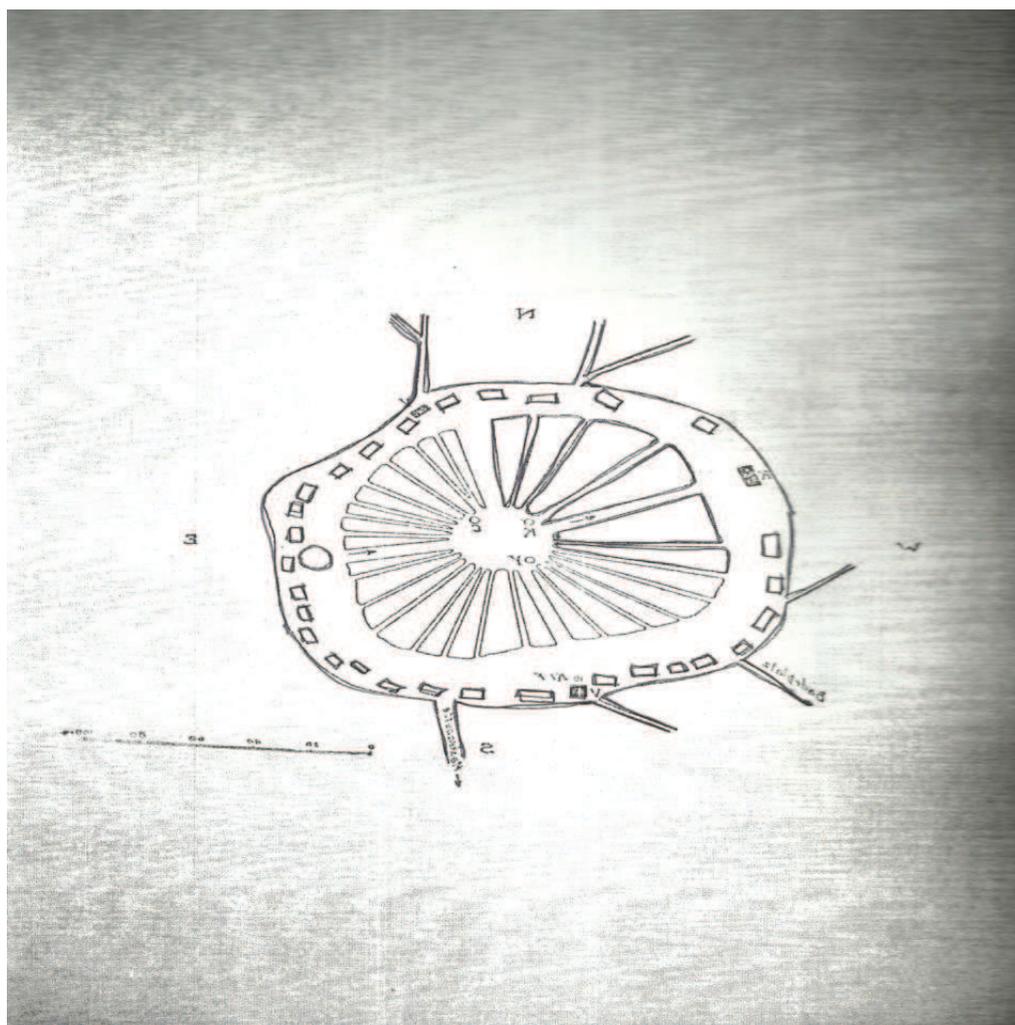


Como já referido neste trabalho, existem muitos fatores que contribuem para a dispersão do povo Krikati dentro do próprio território. O mapa nos mostra que a construção de novas aldeias (entre 1998 e 2011) se dá em pontos estratégicos como forma de continuar o processo de desintrusão e monitoramento do território pelos invasores. Entendemos também ser uma estratégia, principalmente das lideranças políticas, para que as aldeias se localizem o mais próximas dos municípios circunvizinhos aos quais pertencem e com isto, facilitar políticas de benefícios para as aldeias em particular, e para o território, no coletivo.

2.6.1 Estrutura das aldeias dos, Timbira

As aldeias no território indígena krikati preservam a estrutura da circularidade, padrão em todas as aldeias Timbira, como mostra a figura abaixo.

Figura 14: Estrutura das aldeias Timbira



Fonte: Curt Nimuendajú (1944)

Nimuendajú (1944, p. 41) assinala que uma das características predominantes para os povos indígenas pertencentes aos Timbira é a forma circular de suas aldeias. “Enquanto os Timbira ainda possuírem sua consciência étnica não os deixarão persuadir esta forma de habitar em conjunto, intimamente ligada a uma organização social e cerimonial”.

Nessa estrutura, as aldeias são divididas em duas metades (a parte de baixo e a parte de cima, como os Krikati se referem a tal configuração). Estas metades são divididas por uma linha imaginária que, por sua vez, correspondem às duas estações do ano: chuvosa e seca. Eles as subdividem em duas metades menores, formadas por três círculos concêntricos, como mostra a gravura: o externo, formado pelas casas, um caminho circular que separa o círculo das casas e o pátio central¹¹⁵.

O centro do círculo – pátio central – denominado (Ka), também chamado de “lugar dos homens”, tem 30 metros de diâmetro e deve estar sempre limpo, preparado para as rodas de conversas, danças, cantorias e outras formas de manifestação da cultura. Neste, o Conselho Indígena, caciques e comunidade se reúnem para tomar as decisões relativas à aldeia e planejar atividade. A ligação do pátio com as casas é feita por caminhos retos de 2 a 5 metros de largura que Nimuendajú (1944) denominou de “caminhos radiais”.

Nimuendajú (1944), Lave (1967), Melatti (1978) e Ladeira (1989) afirmam que a fundação de uma aldeia para os povos Timbira inicia-se pela escolha do espaço. Assim, é comum atenderem alguns critérios como o chão ser plano no alto dos campos e o solo não ser pedregoso nem arenoso. Deve ser formado de argila dura, pois sobre areia e pedras é impossível dançar com a segurança que os cerimoniais Timbira exigem. O lugar não pode ser distante mais de um quilômetro do curso de água e, nas proximidades, deve haver mata ciliar preservada para o plantio de roças por um período de aproximadamente dez anos.

Diante da política de demarcação de terras indígenas, recente e morosa no Brasil, alguns critérios elencados pelos autores, como as fontes de água e matas ciliares, se restringem a pouquíssimas terras demarcadas. Estas, em sua maioria, quando homologadas, se encontram em estado de devastação pela intervenção anterior dos não indígenas e desenvolvimento de atividades que não condizem com políticas internas dos indígenas.

A ocupação das terras indígenas krikati, durante dois séculos¹¹⁶, por não indígenas, proporcionou a devastação da fauna, flora e o desaparecimento de algumas fontes de água.

¹¹⁵ Pátio central é o lugar da vida ritual, onde os homens se reúnem ao nascer e ao pôr do sol. O pátio é, por definição, indivisível: uma metade não é nada sem a outra (NIMUENDAJÚ, 1944).

¹¹⁶ Desde o seu aparecimento nas fontes históricas, por Francisco de Paula Ribeiro em 1815, assim como em Nimuendajú (1944, 1946), entre outros autores, encontramos que os Krikati vivem em conflitos com os não indígenas em defesa de seu território. Se os Krikati afirmam que nunca saíram de suas terras, proposição

Embora a natureza tenha a capacidade de se restabelecer, atualmente os efeitos dessas intervenções são visíveis. A falta de caça, peixe e recursos naturais trazem mudanças significativas na organização social e do bem viver dos Krikati.

Diante de uma cultura sempre em movimento, os Krikati lutam diariamente para alimentarem seus valores étnicos e culturais. Criam possibilidades de viverem suas tradições, festas, rituais e outras atividades sem afugentar as trocas de experiências e contatos com outros povos.

confirmada por historiadores e antropólogos, isto significa que suas terras sempre foram invadidas por posseiros e fazendeiros.

3 CONSTRUÇÃO DE NOVAS ALDEIAS: estratégias e ações de lideranças krikati

Neste capítulo, consideramos pertinente destacar pontos importantes da história de cada aldeia do povo Krikati¹¹⁷ em seu processo de construção e especificidades. As aldeias São José e Jerusalém, porém, tem um relevo maior nesta pesquisa pelos seguintes motivos: a primeira por ser considerada referência para os Krikati e o espaço no qual vive Silvia Puxcwyj; a segunda por ter sido fundada por Lourenço Acÿxit e ser o lugar onde mora atualmente.

A construção de novas aldeias no território krikati faz parte de um plano de gestão e monitoramento. Corrêa (2006, p.83) esclarece que esse plano foi elaborado juntamente com a participação do “Centro de Trabalho Indigenista (CTI)¹¹⁸ na oportunidade em que a comunidade juntamente com as novas lideranças e os caciques propuseram a criação de seis novas aldeias como forma de ocupar espaços estratégicos da terra demarcada com a finalidade de evitar invasões”.

Desse modo, o plano de gestão e monitoramento do território indígena krikati faz parte de um plano maior que abrange os povos Timbira¹¹⁹. O primeiro sistematiza a dispersão dos Krikati pelo território de forma consensual, cujo objetivo é fortalecer a identidade étnica, propiciar melhores condições de vida para as futuras gerações através de uma gestão de desenvolvimento e monitoramento do território. Nesta perspectiva, alguns eixos fundamentam o plano, sendo eles: controle do território, manejo dos recursos naturais, atividades produtivas e econômicas e a educação para a gestão ambiental.

É fundamental destacar o papel das lideranças políticas na elaboração e execução desse plano, pois cada objetivo/eixo acordado com a comunidade requer projetos que exigem atitudes de mediação, tanto com a sociedade não indígena quanto com as lideranças tradicionais. Estas funções confirma o que diz Gersem Baniwa (2006, p.65), ou seja, “as lideranças políticas exercem funções específicas, como [...] intermediários e interlocutores entre as comunidades indígenas e a sociedade regional, nacional, e internacional [...]”.

¹¹⁷O trabalho não tem pretensão em fazer uma descrição minuciosa de cada aldeia, mas apresentá-las para o leitor.

¹¹⁸O objetivo do CTI junto aos Timbira é valorizar a sua unidade: garantir as manifestações e estratégias diferenciadas atualizadas pelos diferentes povos que compõem os grupos Timbira.

¹¹⁹Um plano de gestão territorial e ambiental é para os povos Timbira um instrumento que pode auxiliar o planejamento dos órgãos responsáveis pela implementação das políticas indígenas e ambientais. É ainda um instrumento para os não indígenas que tem potencial para orientar o trabalho das organizações indígenas em busca de sustentabilidade e autonomia, podendo também ser um facilitador nas relações com parceiros de projetos e ações. Para aprofundamento sobre o documento ler: O Plano de Gestão Territorial e ambiental das Terras Indígenas Timbira /Associação Wyty-Cate dos Povos Timbira do Maranhão e Tocantins. Centro de Trabalho Indigenista: Uberlândia, 2012.

A construção de novas aldeias krikati como um dos pontos principais do plano, ainda não foi realizada na sua totalidade¹²⁰. Fundar uma aldeia na concepção deste povo exige muita coragem, pois é um recomeço que traz várias complicações para as famílias. Existem fatores considerados críticos que impedem maior dispersão, como falta de água potável, energia, escola e saúde.

A dispersão do ponto de vista da organização social é visto pelos anciãos krikati com um certo temor, pois a maioria acredita que há um enfraquecimento da cultura. Preocupam-se com a possibilidade dos novos caciques não estarem preparados para acompanhar os jovens, organizar festas e rituais, reunir a comunidade para decisões, fortalecer as cantorias, entre outras. Quanto a cantoria o cuidado dos anciãos se faz pertinente, pois atualmente existem poucos cantores krikati e poucos jovens se dispõem em aprender a cantar. Para Corrêa (2016, p.150) “a cantoria é uma forma de mantê-los acordados e alertas para o perigo que possa vir de fora da aldeia. Com a cantoria a aldeia estaria em constante movimento, uma vez que há um revezamento para que sempre tenha alguém no pátio até o dia amanhecer”.

Diante da complexidade em compreender a organização social, cultural, econômica e política do povo Krikati, é que optamos por descrever aspectos gerais de cada aldeia, com o objetivo de encontrar as interferências das lideranças políticas no processo de dispersão e, conseqüentemente, na ocupação de pontos estratégicos do território.

3.1 Aldeia São José: “central”, “grande” e “principal”

A aldeia São José¹²¹ (Figura 15) é a maior e mais antiga do território krikati. Tem uma população, atualmente de 736 pessoas¹²² e uma grande importância na história do povo, pois é o marco de luta pelo direito a terra indígena krikati. Ela é referência “foi aqui que vivemos todos juntos por muito tempo, fortalecendo nossa cultura, nossas festas, nossas cantorias e ensinando nossos filhos a lutarem por nosso povo” (URBANO. Anotações no caderno de

¹²⁰ Das seis aldeias acordadas no plano, cinco já foram criadas, faltando apenas uma ao norte do território krikati.

¹²¹ Acreditamos que o nome “São José” teve influência da igreja católica, especialmente do frei Aristides de Arioli. No entanto, ao investigar sobre a origem do nome, os anciãos não conseguem vinculá-lo a quaisquer “santo” da Igreja Católica e nem mesmo relacioná-lo com o referido frei.

¹²² Dados fornecidos pela Unidade Básica de Saúde Krikati sediada na aldeia São José.

registro em 22 de setembro de 2017 na aldeia São José). Esta forma de pensar a aldeia São José é compartilhada por todos, em especial, os anciãos.

Mas, é comum ouvir queixas das lideranças tradicionais, espirituais e políticas em relação às dificuldades em administrá-la. Para eles, o tamanho da população contribui para os problemas gerados no interior da aldeia, como o alcoolismo e a dificuldade de educar a geração mais nova.

Figura 15: Aldeia São José



Fonte: Arquivo pessoal

O CIMI (2017) relata, com muita preocupação, a situação crítica vivenciada pelos Krikati nos últimos anos, em especial, entre 2016 e os seis primeiros meses do ano de 2017. Neste período foram registradas “15 mortes relacionadas a causas inseridas exclusivamente no duríssimo contexto a que estão submetidos: três suicídios, um assassinato e onze falecimentos decorrentes do alcoolismo”¹²³.

123Para saber mais acessar o site www.cimi.org.br. Acesso: 14/08/2017.

Senhor Herculano, que viveu seus últimos dias na aldeia Jerusalém, a qual ajudou a fundar, enfatiza que foi na aldeia São José que

unidos sofremos para enfrentar o “cupê” e autoridades para conseguirmos nossa terra. Hoje já podemos caminhar por ela, nos arrancar em qualquer lugar do território. É preciso fazer isso para continuarmos a **assegurar o que já conquistamos** e impedir que outras pessoas entrem e derrubem nossas árvores, tirem de nossa terra mãe as riquezas que são importantes para continuidade de nosso povo e de nossa cultura. Mas é preciso muito cuidado com os jovens, pois estão bebendo e não querem mais atender os idosos (HERCULANO. Entrevista concedida na aldeia Jerusalém em 12 de fevereiro de 2016. Grifo nosso).

A dinamicidade da cultura krikati se manifesta nas palavras sábias do senhor Herculano quando realça que é preciso caminhar, deixar rastros, em outras palavras, fazer história. Uma história de muitas conquistas, retrocessos e lutas. Daí surgiram as preocupações citadas que para ele são extremamente perigosas na continuidade da história de seu povo.

A frase, “assegurar o que já conquistamos”, representa o contexto atual, ou seja, a homologação da terra krikati. Porém para efeitos práticos, a desintrusão continua inconclusa. Existe uma preocupação constante entre o povo Krikati, especialmente com o futuro das novas gerações, pois ainda persiste o medo da violência pelo fato de mais de duas centenas de famílias não indígenas permanecerem na área demarcada.

Na compreensão de Silvia Puxcwyj (2017), o crescimento da população indígena na aldeia São José dificulta sua administração. São muitas as atividades que envolvem o trabalho dos caciques¹²⁴, como: “fazer a interlocução com representantes da saúde, da educação, cuidar dos conflitos internos, reunir a comunidade e socializar as demandas advindas da sociedade não indígena e, ainda, tomar decisões junto à comunidade” (SILVIA PUXCWIJ. Entrevista concedida na aldeia São José em 30 de setembro de 2017).

As lideranças desenvolvem papéis de acordo com a demanda da sua comunidade. Ora como interlocutores com a sociedade envolvente ora como lideranças tradicionais. Há situações em que a cultura indígena e a sociedade ocidental se encontram de maneira dramática como presenciei em uma ocasião de “fim de barriguda”¹²⁵. É sabido que, ao final de um período de luto, por um período de três dias, proíbe-se a realização de qualquer atividade que não esteja ligada a este contexto. Naquela oportunidade, mesmo de luto, o cacique teve que convocar, por meio do serviço de som da aldeia, altas horas da noite, uma reunião com o representante da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) e lideranças indígenas.

¹²⁴ Cada aldeia tem, como lideranças tradicionais, o cacique e o vice- cacique.

¹²⁵ O ritual que determina o término do período de luto é chamado de “fim de barriguda”. Barriguda se refere ao fato da tora ser feita especificamente da árvore que leva este nome.

Esta reunião nos possibilitou compreender outras situações, pois foi feita na residência do cacique. Buscamos saber o porquê de ela não ocorrer no pátio ou na escola, como de costume. Sabemos, com efeito, que as reuniões “com lideranças no pátio é ao amanhecer e entardecer. Precisamos olhar nos olhos das pessoas, nossos gestos de aprovação e reprovação são também vistos pelas lideranças que ficam atentos. Nas noites são realizadas as cantorias, a festa do fogo que acontecem no pátio” (SILVIA PUXCWYJ. Anotações no caderno de registro em 15 de outubro de 2017). Assim, essa reunião foi uma exceção, pois o representante da SESAI estava de passagem e resolveu trazer ao cacique e a outras lideranças que ali se encontravam, os assuntos discutidos numa reunião em Grajaú em relação à saúde dos indígenas da região, na qual um representante da comunidade estava presente.

A maioria das reuniões com os não indígenas – representantes da Eletronorte, das agências de saúde, educação, políticos, professores e acadêmicos de Instituições de Ensino Superior – acontece na escola. Ela também hospeda pesquisadores e orientadores dos acadêmicos que estudam licenciatura Intercultural na Universidade Federal de Goiás (UFG) e acadêmicos da região que desenvolvem pesquisa.

Nesse sentido, a escola é um espaço de muitas funções. A escola na aldeia São José (Figura 16) vem se modificando desde sua estrutura física à sua concepção. Já no final dos anos de 1980, a escola foi construída com os recursos provenientes de compensação da Eletronorte na aldeia São José. Ao seu lado esquerdo (metade do prédio), ficava a residência da professora Luzia Limeira – funcionária da FUNAI –, a qual viveu nessa aldeia no período de 1987 a 2011. As aulas eram voltadas para as séries iniciais do Ensino Fundamental e se organizavam de forma multisseriada¹²⁶. Silvia Puxcwj, nos conta que os que aprendiam a língua portuguesa ajudavam, posteriormente, a alfabetizar os alunos com mais dificuldades. Rememora que a “professora Luzia comentava que este era um exercício para preparar os futuros professores. Isto se tornou realidade” (SILVIA PUXCWYJ. Anotações no caderno de registro. Aldeia São José em 15 de abril de 2014).

A razão de a escola existir se traduzia em ensinar a língua portuguesa, já que os professores (década de 1970 e 1980) eram contratados pela FUNAI e não dominavam a língua materna krikati. Lourenço Acỳxit diz que a maioria das crianças desistia de estudar porque não entendia o que os professores diziam. Nestas circunstâncias, pondera que sua determinação em aprender o português para facilitar a comunicação com os não indígenas, foi decisivo para continuar seus estudos.

¹²⁶Forma de organização de ensino, na qual o professor trabalha com várias séries do Ensino Fundamental, simultaneamente, atendendo alunos com idades e níveis de conhecimento diferentes.

Figura 16: Segunda escola construída no Território Indígena Krikati – aldeia São José



Fonte: Arquivo pessoal

Entre 2001 a 2003, sob a responsabilidade do Estado¹²⁷, os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio foram implantados. Diante da demanda, mais dois espaços (Figura 17) foram construídos: o do lado esquerdo com recursos da própria comunidade e o do lado direito em uma adequação de um prédio sem utilização, construído pela Eletronorte para ser uma cantina comunitária.

¹²⁷O Decreto nº 26 de 1991 retira a responsabilidade exclusiva da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) na condução da educação das comunidades indígenas, atribuindo ao Ministério da Educação (MEC) a coordenação das ações, o que implicou, por sua vez, na estadualização das escolas indígenas e, em alguns casos, na municipalização. Ou seja, cabe aos Estados, por meio das Secretarias de Educação, executar as ações referentes às escolas indígenas em consonância com as diretrizes traçadas pelo MEC.

Figura 17: Escolas na aldeia São José



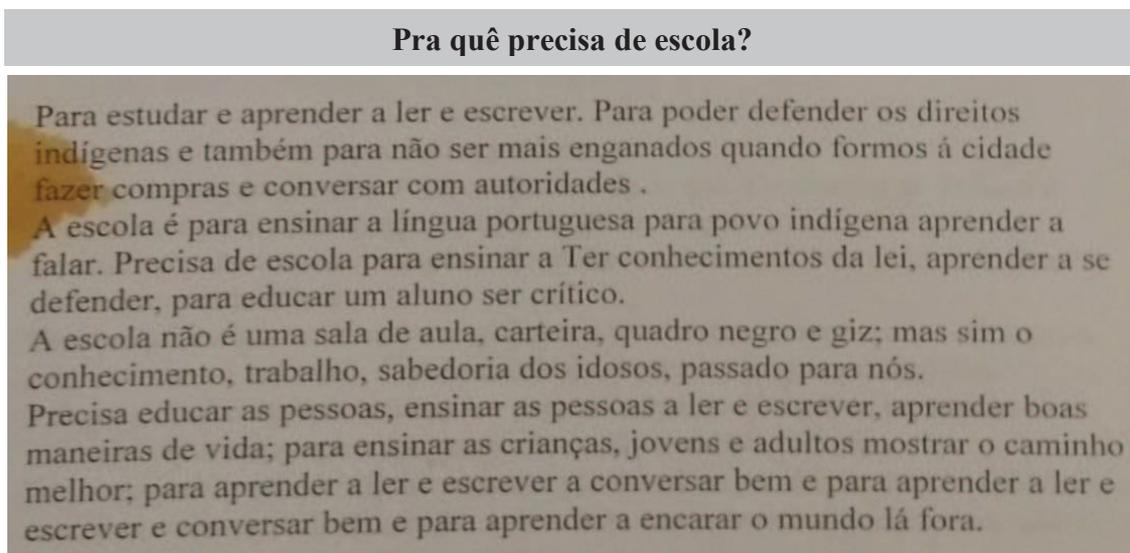
Fonte: Arquivo pessoal

A implantação de todos os níveis de ensino da Educação Básica nessa aldeia foi resultado de muitas reivindicações do povo Krikati por meio das lideranças tradicionais e políticas. Lourenço Acýxit e Silvia Puxcwyj, protagonistas desse processo, defenderam arduamente junto a Secretaria de Educação do Estado do Maranhão uma proposta pedagógica (Figura 18) que viesse atender a escola que desejariam, como anunciam fragmentos do documento que registrou as primeiras discussões com a comunidade.

O documento datado de 2001, repetidamente expressa o anseio pelo domínio da leitura e escrita na língua portuguesa, pelo qual se verifica que os indígenas querem uma escola que contribua para a construção da interculturalidade, de forma que haja interação com a sociedade não indígena e, ao mesmo tempo, não se perca a relação com a educação tradicional.

A perspectiva de quererem aprender outra língua e outros conhecimentos e ainda apropriarem-se de algo que venha a contribuir para uma vida melhor, não significa recusar a condição de serem indígena, mas “fazer algo para si próprio” como explica Certeau (2014, p.227). Com essa concepção, os indígenas que já tem conhecimento de suas histórias através da oralidade, têm a vantagem, no dizer de Néstor G. Canclini (2007, p.25), de “conhecer pelo menos duas línguas, articular recursos tradicionais e modernos, combinar o trabalho pago com o comunitário, a reciprocidade com a concorrência mercantil”.

Figura 18: Fragmentos da Proposta de Implantação de 5^a a 8^a séries na Escola Indígena Krikati da aldeia São José



Fonte: Unidade Regional Estadual de Imperatriz (UREI)

Na concepção de Lourenço Acýxit, a interação com os não indígenas, além de ser necessária é inevitável. Entretanto, quem “conhece as necessidades do índio é ele próprio. Muitos brancos lutam por nossas causas, mas defendo que o índio é que tem que dizer o que sua comunidade precisa e articular para fazer valer nossos direitos. Assim, precisamos discutir o que nossos filhos precisam aprender” (Anotações feitas no caderno de registro na ocasião de um encontro com os professores indígenas ao discutirmos a necessidade de construir o currículo da escola. Aldeia São José em 26 de setembro de 2016).

Foi nessa perspectiva que os Krikati, por meio de suas lideranças políticas, buscaram interagir com o poder público para a construção de uma escola (Figura 19) a qual atendesse todos os níveis de ensino da Educação Básica em um único espaço na aldeia.

O Centro de Ensino Indígena Krikati (CEIK) inaugurado em 2011 pelo governo de Estado¹²⁸, dispõe de seis salas de aula, uma secretaria, cozinha e banheiros. Não se pode negar o avanço em relação à construção do prédio escolar. Contudo, destacamos o descuido do Estado em não respeitar à ordem espacial tradicional da aldeia e a planta discutida e acordada entre os Krikati. Silvia Puxewyj (2017) entende que o Estado não escuta a comunidade e tão pouco compreende suas especificidades. “O Estado entende que somos todos iguais, por isso nossa escola é igual a escola do povo Guajajara” (Anotações feitas no caderno de registro na ocasião

¹²⁸Na época, a governadora era Roseana Sarney.

de um encontro com os professores Krikati ao discutirmos a necessidade de construir o Proposta Curricular da escola. Aldeia São José em 26 de setembro de 2016).

Figura 19: Centro de Ensino Indígena Krikati



Fonte: Arquivo pessoal

Embora o poder público não perceba as especificidades de cada povo indígena, é importante destacar aspectos relevantes que a escola proporciona para os Krikati: conquista do próprio povo por meio de suas lideranças; garantia da continuidade dos estudos para os jovens sem que saiam de sua comunidade; injunção em buscar formação inicial e continuada de seus professores na ausência do Estado; gestão escolar assumida pelos professores indígenas, entre outros.

No que diz respeito às dificuldades de relação do Estado com a educação escolar indígena¹²⁹, já se percebem avanços no sentido da construção de uma escola como espaço intercultural baseada no diálogo entre saberes e sociedades. Como Gersem Baniwa (2013, p.90)

129 No estado do Maranhão quase 50% dos professores que trabalham nas aldeias são não indígenas. O vínculo empregatício se dá através de contratos, sendo que a rotatividade dos profissionais se torna comum.

diz: “a história, todavia, sempre se faz por caminhos tortuosos e a luta dos povos indígenas por uma educação escolar indígena não tem sido diferente”.

Para Silvia Puxcwyj, diretora do CEIK, a escola faz diferença na vida da comunidade.

A escola não é apenas o prédio. É um conjunto de coisas que nem sempre temos como explicar para o “branco.” É um espaço que podemos contribuir para o fortalecimento de nossa identidade, de nossa cultura. Mas, temos consciência que precisamos dos conhecimentos da sociedade ocidental. Acho que estamos caminhando e construindo uma escola intercultural, isto é, o que defendemos no nosso Projeto Político Pedagógico do qual participei como coordenadora. Discutimos este PPP com a comunidade por cinco anos. Os jovens hoje participam dos rituais da nossa cultura, das cantorias, das pescarias, do plantio coletivo sob a orientação dos idosos e tudo isso faz parte do calendário da escola, mesmo que o Estado quisesse que trabalhássemos com o mesmo calendário do branco. É na aldeia que fazemos e construímos uma escola Krikati específica e diferenciada (SILVIA PUXCWYJ. Entrevista concedida na aldeia São José em 19 de novembro de 2015).

A narrativa ressalta que a necessidade de uma escola intercultural, bilíngue e diferenciada surge de uma realidade vivenciada “no chão da aldeia”. Ou seja, é no cotidiano que os conhecimentos tradicionais são aprendidos, porém, outros conhecimentos relacionados à sociedade não indígena são essenciais para a formação dos jovens:

Como professora krikati descobri que era preciso buscar formação de Licenciatura Intercultural Indígena. O estado do Maranhão não tem políticas voltadas a nossa formação, assim busquei na UFG. Fui a primeira a enfrentar este desafio. Precisava enquanto liderança ser exemplo. Hoje me orgulho em dizer que todos os professores krikati fizeram e outros estão concluindo o curso superior, mesmo diante de muitas dificuldades. Mesmo fazendo licenciatura, senti necessidade de continuarmos estudando, pois acredito que o professor não aprende tudo em uma licenciatura. Uma formação continuada seria de responsabilidade do Estado. Não esperamos e há dez anos contamos com a FEST para assessorar nossos trabalhos. Uma parceria de troca de experiências, de confiança e de respeito. Já temos várias publicações, e nossas publicações falam por si só do resultado do nosso trabalho. Eu chamo isto de diferenciada (SILVIA PUXCWYJ. Entrevista concedida na aldeia São José em 19 de novembro de 2015).

No campo da educação podemos observar que os professores Krikati vão se apropriando dos conhecimentos não indígenas e paulatinamente assumindo o ensino em todos os níveis da Educação Básica. Isto não acontece sem conflitos, pois ao mesmo tempo em que desejam a autonomia, sentem as fragilidades em termos de domínio de conteúdos que lhes são estranhos ou que não conseguiram ter como base na sua formação acadêmica.

Esses conflitos nem sempre são externados de forma clara para os não indígenas, pois seria negar a própria capacidade de gerir o processo da educação escolar e contradizer a lutas das lideranças políticas pela implantação de escola nas aldeias. Porém, fica evidente a falta de segurança no ensino e aprendizagem das crianças e adolescentes, quando algumas famílias

preferem que os filhos se desloquem para realizarem as séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nos municípios vizinhos.

Como em qualquer outra sociedade, as contradições fazem parte da organização social e política dos Krikati. Enquanto lutam pelo direito da Educação Básica nas aldeias, eles a negam no momento que fazem preferência pela educação escolar na cidade.

Quanto ao atendimento à saúde, o povo Krikati conta com uma Unidade Básica de Saúde (Figura 20) localizada na aldeia São José:

Figura 20: Unidade Básica de Saúde Krikati



Fonte: Arquivo pessoal

A Unidade Básica de Saúde Krikati foi construída com recursos do Governo federal e inaugurada em 2015 com a presença de autoridades como o Ministro da Saúde e o Governador do Estado do Maranhão. Atualmente o quadro de seus funcionários é formado por um médico cubano do “Programa Médico Sem Fronteiras”, três agentes de saúde indígenas (AIS), um técnico de enfermagem krikati e uma enfermeira não índia.

Apesar de essa unidade ser localizada na aldeia São José e a equipe de enfermeiros e médico permanecerem neste local, o atendimento se estende a todas outras aldeias localizadas no território krikati. Para tanto, contam com dois carros e uma ambulância que fazem o deslocamento dos agentes de saúde e enfermeiros para as outras aldeias quando solicitados,

para trazer pacientes ou para os conduzir aos hospitais dos municípios vizinhos, com mais frequência para Imperatriz. A ambulância que fica permanentemente nessa aldeia foi adquirida pelos Krikati por meio de recursos de compensação da construção da rodovia MA 280, doada a SESAI¹³⁰.

A aldeia São José, portanto, conta com a escola que oferece a Educação Básica e uma Unidade Básica de Saúde. A concentração de recursos financeiros e benefícios fazem com que muitos Krikati considerem São José como a “aldeia grande,” sendo referência para aldeias menores. Os adjetivos atribuídos: grande, central e principal podem ser uma reelaboração ou reinterpretação do mito da “aldeia grande”, atualizando-o a partir da realidade histórica contemporânea. Esta, como vimos, envolve um maior contingente de pessoas, centralidade de recursos e serviços, possibilidades para a realização das grandes festa e rituais, devido ao número de habitantes e ao espaço de que dispõe para acomodação das pessoas indígenas e não indígenas.

Para o senhor Sabino, por “ter muita gente e ser mais movimentada, as maiores festas acontecem lá. Agora que as outras aldeias estão aqui acolá fazendo alguma coisa. Na Jerusalém, já aconteceu o ceveiro, eles correm de tora, mas é na “aldeia grande” que acontece tudo. Tudo fica lá” (Anotações no caderno de registro na ocasião em que o senhor Sabino explicava como se dava o processo do ritual do ceveiro. Aldeia Jerusalém em 15 de maio de 2017).

Já o senhor Urbano denomina essa aldeia de “central”. Acrescenta “que por tudo se concentrar ‘aqui’ – aldeia São José – talvez por isso que as famílias não fundam outras aldeias, porque aqui tem tudo: energia, água, casas do governo, os anciãos para orientar os mais novos, cantores. Aí a aldeia vai só crescendo e ficando mais difícil de organizar este povo todo” (URBANO. Entrevista concedida na aldeia São José em 25 de novembro de 2016).

Sobre os recursos financeiros, os quais chegam até a aldeia via Associação de Pais e Mestres, Lourenço Acýxit afirma que são distribuídos

para todas as aldeias conforme as necessidades de cada uma. Esta distribuição se dá em reunião com a presença de todos os caciques que discutem a partilha. Nem sempre todos saem satisfeitos, às vezes um ou outro não concorda e aí prevalece a maioria e a palavra dos mais velhos. Existem os interesses de cada cacique, e não deixa de surgir alguns conflitos entre nós. Nossa obrigação, enquanto liderança política é buscar estes

¹³⁰A compensação está diretamente ligada às ações de controle dos impactos ambientais negativos. No território krikati, após estudos e análise dos impactos ambientais, o representante da empresa “Engenharia Ducol” – responsável pela pavimentação da rodovia MA 280 –, a FUNAI e os Krikati se reuniram na aldeia Jerusalém para elaborar um Plano Básico Ambiental, no qual, ficou acordado que o governo do Estado entraria com a compensação das seguintes ações: construção de lombadas, guaritas na entrada das três aldeias: São José, Jerusalém e Campo Alegre; doação de uma ambulância, instalação de cerca de proteção dos quilômetros da estrada que passam dentro do território, construção de uma casa para reuniões quando estas não puderem ser no pátio e duas caminhonetes.

recursos, mas a distribuição fica a cargo dos caciques e Conselho Indígena (LOURENÇO ACÏXIT. Entrevista concedida em Imperatriz em 10 de março de 2017).

Esclareceu que considera naturais os conflitos que ocorrem entre seu povo, principalmente entre os caciques, quando defendem interesses diferentes para as aldeias. Porém, ressalva que os as disputas são diferentes dos não indígenas, haja vista que eles existem com o intuito de contribuir com as comunidades a partir de uma perspectiva coletiva. Questionado se essa concepção e pensamento é do povo Krikati, Lourenço AcÏxit argumenta que

como em qualquer outra sociedade existem aqueles que lutam por interesses individuais ou familiares. Somos humanos, embora com uma cultura baseada na solidariedade e comunidade, erramos, sentimos raiva e nos pegamos por muitas vezes sendo individualistas, mas para isso que existe o Conselho Indígena, para nos mostrar que não podemos pensar como o branco. Lutamos constantemente contra esses princípios, mas não estamos isentos dessas armadilhas (LOURENÇO ACÏXIT. Entrevista concedida em Imperatriz em 10 de março de 2017).

Assim, entre conflitos e alianças é que vem acontecendo progressivamente a fundação de novas aldeias no território, com base nos eixos definidos pelo plano de gestão e monitoramento.

3.2 Aldeia Jerusalém: estratégia de uma liderança

A fundação da aldeia Jerusalém¹³¹ (Figura 21) por Lourenço AcÏxit em 2011, está vinculada ao plano de gestão e monitoramento do território krikati. Entretanto, diante das entrevistas com ele realizadas, percebi um elemento a mais nesta decisão. Ao perder a função de chefe de posto (2010) e sentir sua liderança desacreditada, estrategicamente, Lourenço AcÏxit buscou meios para recuperar a confiança de sua comunidade. Sabe-se que o “prestígio” e a legitimidade da liderança política como representante de um povo requer aceitação da comunidade e que a palavra proferida não deve se distanciar das ações a serem realizadas para o bem viver de todos.

Para os Krikati, a perda da função de Lourenço AcÏxit se deu porque ele não estava resolvendo os problemas de sua alçada. Diante da situação, se sentindo ameaçado, ele reagiu

¹³¹Devido a família de Lourenço AcÏxit ser evangélica da Igreja Nova Aliança, talvez tenha influenciado na escolha do nome “Jerusalém”. Sendo ele questionado sobre este nome justificou que tirou da Bíblia Sagrada. Ratificou que não teve influência de religiosos nesta decisão, sendo apenas discutida com a comunidade. Mesmo omitindo a influência dos religiosos que estão sempre presentes nas aldeias do povo Krikati, não podemos negar que a igreja influencia em algumas decisões desse povo, mesmo que isto seja indiretamente. Como o trabalho não tem objetivo de analisar a questão, não nos interessamos no momento aprofundar a relação igreja, missionário com o povo Krikati, pois acreditamos que seria outra tese.

buscando fazer o que a comunidade considera como atributo para uma forte liderança, como: fundar aldeia em pontos estratégicos para monitorar o território, fazer roça, buscar parcerias com autoridades dos municípios vizinhos, construir espaço para escola, reunir parentes consanguíneos e afins no mesmo lugar, entre outras. A partir destas ações e de outras em prol da comunidade, Lourenço Acyxit aos poucos foi adquirindo o respaldo da comunidade como seu representante legitimado.

Figura 21: Aldeia Jerusalém



Fonte: Arquivo pessoal

Bittencourt (2007) ressalta que o papel do líder é ouvir a comunidade buscando articular o consenso. Corrêa, ao se reportar às lideranças indígenas que ocupam cargos na FUNAI, esclarece que a indicação para esta função deve ser aprovada pelo povo de pertencimento, principalmente pelas lideranças mais velhas. No caso de Lourenço Acyxit, ele

seria para o Estado brasileiro “representante” de seu povo. Representaria uma demanda do coletivo Krikati, apesar de ser contratado e remunerado pelo Estado. Apesar de estar a serviço do Estado brasileiro, ele é “subordinado” ao seu povo, e não tem poder de decisão. Esta deve ser tomada, ouvindo e consultando aqueles a quem representa. Deve prestar contas ao povo de seus serviços (CORRÊIA, 2016, p.176).

As práticas das lideranças, sejam elas tradicionais e /ou políticas, são questionadas e observadas constantemente pela comunidade, principalmente pelos anciãos que formam o Conselho Indígena. Neste caso, penso que a destituição de Lourenço Acýxit da função que exercia teve interferência da comunidade. Para Lave (1967, p.123), isto é perfeitamente aceitável pois “o lugar da atividade política dos Krikati se encontra nas cisões dos grupos domésticos¹³². Esses grupos funcionam como uma facção dentro da comunidade”. Nesse sentido, compreendemos que a construção da aldeia Jerusalém, suscitada por Lourenço Acýxit, teve dois motivos além do que ele já mencionou anteriormente: recuperar o prestígio de liderança que estava arranhada pelos seus pares; arregimentar seus parentes consanguíneos e afins para fortalecer esta liderança.

Ao narrar sobre o processo de construção da aldeia Jerusalém, Lourenço Acýxit destaca que buscou um lugar que contemplasse o plano de monitoramento, bem como que tivesse características adequadas para a construção de uma aldeia. Nessa busca ele diz ter passado

trinta dias sozinho no mato, pensando, analisando, conversando com a natureza buscando um encontro comigo mesmo; refletindo meus erros, meus acertos e planejando como poderia ser melhor para minha família e minha comunidade. Neste período fiz uma pequena roça. A minha ausência deixou minha família preocupada e foram me buscar para eu comunicar minha decisão à comunidade em reunião no pátio [...]. Fui. Fiz a reunião e comuniquei ao Conselho e recebi apoio de todos. [...] eu falei: gente eu decidi fazer uma roça para a gente trabalhar, produzir e também vigiar porque está tendo muito roubo de madeira. [...]. Após a reunião, trinta e seis famílias decidiram que me acompanharia e no mesmo dia escolhemos o cacique Edivaldo Cohhi Krikati.

Atualmente 26 famílias vivem na aldeia contabilizando 123 pessoas¹³³. Desde sua fundação, 10 famílias retornaram para a aldeia São José. A falta de água encanada, escola para atender os últimos anos do Ensino Fundamental e o Ensino Médio são as causas principais para a volta dessas famílias, segundo Lourenço Acýxit. A escola nessa aldeia (Figura 22) funciona em uma casa sem parede, construída pelos moradores e serve, também, para reuniões da comunidade.

A aldeia Jerusalém se localiza no município de Sítio Novo, a 10 km desta cidade e a 18 km da aldeia São José. Ao concluir os primeiros anos do Ensino Fundamental os alunos se deslocam para a cidade e não para aldeia São José. Questionado sobre o fato de os pais não

¹³²O grupo doméstico é composto por pais, irmãos com seus respectivos cônjuges e filhos de uma determinada pessoa. É a unidade básica de integração social, pois, a relação é estabelecida entre parentes consanguíneos ou afins. É um grupo não perene, que pode desagregar-se em momentos de crise, morte ou desacordo sem prolongar os conflitos.

¹³³ Fonte: Unidade Básica de Saúde Krikati.

optarem pela escola da aldeia, Lourenço Acÿxit destaca vários fatores: ficar próximo a cidade; é uma forma de manter relações amistosas com as autoridades e assim trazer benefícios para a aldeia; o prefeito apoia com o transporte escolar; na cidade há aulas todos os dias; não faltam professores. E por último, diz que há fragilidade no ensino da aldeia devido à formação dos professores.

Figura 22: Escola na aldeia Jerusalém



Fonte: Arquivo pessoal

Observo que seu argumento em relação a educação escolar de seus filhos e parentes de sua comunidade, vai contra outras falas quando insiste em repetir que foi estudar na cidade porque não tinha escola na aldeia, bem como sua luta juntamente com Silvia Puxcwyj para que o estado do Maranhão implantasse uma escola que funcionasse com todos os níveis de ensino na aldeia São José. Além do mais, devido a sua decisão, diminuí os recursos financeiros para escola localizada na aldeia São José, motivo de constantes conflitos entre eles.

A decisão em colocar os jovens para estudar na cidade reflete sua trajetória escolar e de vida, ou seja, a sua história sendo o espelho para os jovens krikati. Neste aspecto, compreendo que a “memória é constituída na relação entre passado e presente, mas é a partir da situação atual que adquire sentido, é produzida e recriada”, como pensa Bergamaschi (2010, p.140). Nessa perspectiva, verifico claramente o resgate da memória tanto de Lourenço Acÿxit quanto de seus familiares consanguíneos e afins, por compartilharem da mesma ideia – colocar os

filhos para estudar na cidade – e evocarem sua trajetória de vida e de outras lideranças como exemplo para a formação escolar dos jovens krikati, contrariando o discurso proferido durante todas as entrevistas, ou seja, que sua decisão de estudar na cidade se deu pelo fato de querer aprender de não existir escola na aldeia em sua comunidade.

Um ponto também a destacar em relação a Lourenço Acýxit são as ideias empreendedoras para sua comunidade. Essas estão sendo alimentadas por ações que estão sendo realizadas com o objetivo de beneficiar a comunidade, valorizar o artesanato e gerar renda. Um exemplo é a parceria com a empresa Suzano Papel e Celulose¹³⁴, que incentivou as mulheres krikati da aldeia a participar de um projeto que vem sendo consolidado. Este projeto surgiu do fato das mães e esposas sentirem falta dos artefatos e utensílios usados no período de festas e rituais, devido, principalmente, à falta de materiais naturais como sementes, fibras, entre outras para a confecção das peças.

Para o primeiro ano, o projeto visa a doação de equipamentos e materiais como: miçangas, linha de naylor, argolas para o preparo de colares, brincos, braceletes, faixas, entre outras. Assim também, de equipamentos, entre os quais, furadores de sementes, máquinas de costuras, etc. Para o segundo e o terceiro ano está projetado o plantio nos quintais das casas de espécies nativas como tiririca, sabonete, etc.

Como avaliação da primeira etapa do projeto, a Suzano promoveu a elaboração de um catálogo onde vão estar expostas as peças produzidas, pois o excesso poderá ser comercializado, contribuindo com a renda familiar. Para isso, reuniram-se todos da comunidade para demonstrações das peças confeccionadas, corrida de tora, cantorias e danças.

3.3 Aldeia Raiz: encanto de uma liderança

Lourenço Acýxit relata que a aldeia Raiz (Figura 23) foi fundada por meio da liderança de João Piauí. “Ele foi uma pessoa muito importante para nós. Apesar de muito jovem, na época da demarcação enfrentou em todos os momentos os conflitos e lutou utilizando argumentos de igual com os brancos. Ele já havia sido cacique da aldeia São José e os anciãos confiavam muito nele” (LOURENÇO ACÝXIT. Entrevista concedida em Imperatriz em 10 de setembro de 2017).

¹³⁴Ler: O que estamos fazendo para um mundo melhor? Disponível: www.suzanoblog.com.br/o-que-suzano-estamos-fazendo-porummundomelhor/Acesso: 23/11/2017.

O espaço para a construção da aldeia, segundo Lourenço Acyxit, foi escolha de João Piauí, ainda quando trabalhava na abertura das faixas¹³⁵ para fazer o marco da demarcação. “Ele gostou do lugar, principalmente do rio que atravessa a aldeia. Naquele momento de incertezas e tensões, disse que logo que a terra fosse demarcada iria fundar uma aldeia nesse lugar” (LOURENÇO ACYXIT. Entrevista concedida em Imperatriz em 10 de setembro de 2017).

Figura 23: Aldeia Raiz



Fonte: Arquivo pessoal

O apreço pelo lugar que João Piauí escolheu para construir a aldeia, deveu-se a três fatores foram levados em consideração: ser uma área plana, ficar ao lado do rio Arraia e se localizar no limite extremo da terra. Como vimos, os dois primeiros são destacados por Nimuendajú (1944) como características fundamentais na escolha do espaço de uma aldeia entre todos os Timbira. O último, Lourenço Acyxit afirma fazer parte do

plano de gestão e monitoramento da terra, ou seja, pensamos em fundar sete aldeias em pontos estratégicos do nosso território. Já criamos seis e falta somente uma que seria no Norte da aldeia, extremando com o município de Amarante do Maranhão. Esta seria Arlete que deveria construir, mas não é fácil fundar uma aldeia, precisa ter

¹³⁵Abertura de trilhas feitas manualmente para demarcar os limites da terra.

coragem. Começa-se do zero. Temos que deixar tudo para trás e começar fazendo negociações e alianças com os municípios, e precisa de muito apoio da família e persistência. Pois, quando fundamos uma aldeia, não temos no início água de poço, energia, escola, posto de saúde e nem plantas medicinais que plantamos próximo as nossas casas. Vamos com o objetivo de proteger nossa família e nosso território. Tudo isso faz que algumas famílias voltem para a aldeia São José, lá já tem certa estrutura que representa a luta de mais de meio século (LOURENÇO ACÝXIT. Entrevista concedida em Imperatriz em 10 de março de 2017).

Atualmente a população da aldeia Raiz é de 105 pessoas¹³⁶. O cacique atual é Dórcio Hoh'heh Krikati que no período da fundação, havia sido vice-cacique. Ele relatou para Corrêa (2016) que após a morte de João Piauí, em 2012, a aldeia teve poucos caciques, sendo estes parentes de João Piauí: Agnaldo sobrinho, depois seu cunhado Tsipadzabe (índio Xerente) e, por fim, sua esposa Gracemir, até o dia que ele (Dórcio) deixou a aldeia São José e assumiu a função de cacique.

Para Lourenço Acýxit, o cacique da aldeia Raiz enfrenta um sério problema deixado pelos caciques anteriores, ou seja, a permissão da presença de homens não indígenas que para se instalarem na aldeia casam-se com mulheres krikati. As consequências são vistas e vividas diariamente, pois esses últimos sentem dificuldades de seguir as regras estabelecidas e insistem em comercializar madeira do território para os não indígenas.

Em uma entrevista à Corrêa (2016, p. 218), o cacique Dórcio diz como trabalha para amenizar os problemas causados pelos não indígenas na aldeia Raiz:

Tenho que usar a lei. É para isso a lei existe. Ele vai ter que se encaixar em uma dessa lei. Já pedi a FUNAI que resolva e não está resolvendo, então vou encaixar ele em uma lei que vai fazer entender que ele não está em uma área que é dele. Ele está em um reserva indígena, em uma área federal, então não pode desobedecer. Vamos supor que está errado, e se um dia a polícia levar por esse crime que está cometendo, ele não pode me culpar, que fui eu que fiz, porque eu vou só entregar a lei. É a lei que vai resolver com ele. Assim com tem um que está preso. A esposa pediu que eu fosse resolver. Eu disse: negativo! Eu não tenho nada a ver com ele. Ele fazia coisas erradas, roubando por aí, vendendo drogas. Eu vou apoiar uma pessoa assim para mais tarde fazer alguma coisa comigo? Mas eu não posso fazer esse papel de tirar ele, pois, está cumprindo o erro dele. Eu não vou ajudar de forma alguma.

Diante de tal relato, a intrusão no território se manifesta pela presença de fazendeiros dentro dos limites do território bem como a permanência de não indígenas nas aldeias por meio de matrimônios. Lourenço Acýxit diz que como liderança política tem a obrigação de analisar essas questões e se reunir com as lideranças tradicionais para juntos solucionarem os problemas nas aldeias. Este declara que vem: “apoiando a comunidade para ajudar a resolver o problema e fortalecer as decisões tomadas pelo o cacique Dórcio. Este impõe as regras mostrando que

136 Dados cedidos pela Unidade Básica de Saúde Krikati.

para viver em território indígena todos devem seguir os princípios defendidos há séculos pelos indígenas krikati” (LOURENÇO ACYXIT. Entrevista concedida em Imperatriz em 10 de setembro de 2017).

A aldeia Raiz tem uma escola (Figura 24) com cinco espaços para salas de aula e atende os anos iniciais do Ensino Fundamental¹³⁷. Após o término deste nível de ensino, os alunos continuam os estudos em um povoado vizinho – Passagem Boa, a uns 4km da aldeia. O deslocamento é feito de bicicleta, moto e carros dos moradores.

Figura 24: Escola da aldeia Raiz Crowacuteh



Fonte: Arquivo pessoal

Em um momento de visita e trabalho de formação pedagógica dos professores que acontecia nessa escola, observamos que em um dos espaços funcionava “um posto de saúde”¹³⁸ e outro foi adaptado como residência para uma família. Durante o encontro, os professores krikati lamentaram a ausência do estado do Maranhão para com a educação escolar, pois quase não tinham aulas por falta de professores contratados.

Podemos observar ao adentrar o universo de cada aldeia, uma complexidade de relações estabelecidas bem antes de o lugar ser construído. Estas, por sua vez, ajudam a construir peculiaridades de cada espaço em um mesmo território.

¹³⁷Ao término das séries iniciais os alunos se deslocam para continuarem os estudos nas cidades vizinhas.

¹³⁸Este espaço denominado de “Posto de Saúde” por uma professora atende minimamente algumas situações de emergência, como: aferir pressão, curativos simples e entrega de analgésicos.

3.4 Aldeia Recanto dos Cocais: Guajajara em Território Krikati

A Aldeia Recanto dos Cocais (Figura 25) é habitada por famílias Tenetehara/Guajajara. Atualmente eles são uma população de 82 pessoas¹³⁹, entre estes, quatro Krikati casados com Tenetehara/Guajajara.

Figura 25: Aldeia Recanto dos Cocais



Fonte: Arquivo pessoal

Recorri ao senhor Urbano e a Lourenço Acyxit para compreender as razões de uma aldeia do povo Tupi no território krikati. Esta relação para o primeiro se deu

muito tempo atrás. Quando os “Guaja”¹⁴⁰ brigaram na Barra do Corda aconteceu mortes e aí uma família veio se escondendo por dentro das matas e chegou até nossa terra, assim conta os nossos antepassados. No começo moraram em uma aldeia chamada Urucum perto da Serra da Desordem. Quando o capitão Lourenço deu morada pra eles. Estes ficavam pra lá quase sem contato com a gente. Mas, depois chegou um senhor chamado Manoel Jacu que foi se aproximando dos Krikati e hoje vivem aqui misturados com a gente (URBANO. Anotações feitas no caderno de registro em 20 de setembro de 2017).

¹³⁹Dados fornecidos pela Unidade de Saúde Indígena Krikati (2017).

¹⁴⁰ Termo utilizado pelos Krikati para se referir aos Guajajara.

A falta de contato com a família Tenetehara/Guajajara, a qual o senhor Urbano se remete, foi rompida com a aproximação de Manoel Mendes Guajajara, conhecido pelos Krikati como Manoel Jacu¹⁴¹, no período da demarcação das terras krikati.

Manoel Jacu acompanhou todo processo de marcação dos limites do território e foi participando dessa luta que o assassinaram. Diante deste fato, os Krikati decidiram que seria criada uma nova aldeia para acomodar as famílias Tenetehara/Guajajara. Porém, essa aldeia não fazia parte do referido plano de monitoramento elaborado após a demarcação. Corrêa (2016, p.83) esclarece que

Não havia previsão para sua construção e nem definição do lugar onde seria construída. Pensavam em construir uma aldeia para os Tenetehara/Guajajara no lugar onde eles sempre viveram próximo Serra da Desordem. Entretanto, David Milhomem Krikati, segundo Crÿ'hyh, queria se candidatar a vereador nas eleições de 1998 pelo município de Montes Altos e buscou o apoio dos Tenetehara/Guajajara e, em troca, a aldeia Recanto dos Cocais foi construída a 6 km da aldeia São José. Crÿ'hyh atribui a construção dessa aldeia, nesse contexto, à intenção político eleitoreira de David.

As relações que foram estabelecendo, primeiro por meio da aproximação de Manoel Jacu e, posteriormente, com matrimônios, em 1998 tomaram outro percurso. Ou seja, interesses individuais assumiram lugar de uma decisão que seria coletiva. Lourenço Acÿxit relata que os Tenetehara/Guajajara tinham se “espalhado entre a aldeia São José, na cidade e poucos viviam em sua antiga aldeia e se sentiram acomodados com a proposta do David Milhomem, pois era uma oportunidade de ficar mais perto da aldeia São José. Foi uma troca de interesses que até hoje não é aceita pelos anciãos” (LOURENÇO ACÿXIT. Entrevista concedida em Imperatriz em 10 de março de 2017).

A atitude de David Milhomem não foi rechaçada pelas lideranças tradicionais por estas nutrirem em suas memórias muito respeito por Manoel Jacu. Elas o consideram uma pessoa que fortaleceu o movimento de demarcação do território e morreu em consequência desta luta. Por meio dos anciãos krikati, percebemos que não aceitam o fato dos Tenetehara/Guajajara não falarem a língua krikati, considerando ainda, que não podem tomar decisões que “cabem somente ao povo Krikati. Eles participam da distribuição dos recursos no pátio, mas sabem que nos problemas nossos não devem mostrar sua opinião. Mas gostamos muito deles e do cacique porque sabe que não podem ultrapassar nossas leis” (URBANO. Anotações pessoais no caderno de registro. Aldeia São José em 20 de setembro de 2017).

O formato da aldeia Recanto dos Cocais não é totalmente circular, situação que incomoda os anciãos. Lourenço Acÿxit (2017) relata que esses Tenetehara/Guajajara “não têm

¹⁴¹ Manoel Mendes Guajajara, conhecido por Manoel Jacu pelos Krikati, era membro da família acolhida por uma antiga liderança, capitão Lourenço, no início do século XX.

identidade. Não falam a língua materna de seu povo e nem a dos Krikati. Participam das festas e rituais krikati, porém, sentem dificuldades em organizar em sua aldeia. Até entre os que vivem na aldeia São José¹⁴² a participação nos rituais é inexpressiva” (LOURENÇO ACÏXIT. Entrevista concedida em Imperatriz em 10 de março de 2017).

Em outros momentos da mesma entrevista, ele se contradiz ao afirmar que a festa que encerra o período de luto – “fim da barriguda” – já acontece nessa aldeia. O senhor Urbano (2017), por sua vez, contraria esta versão quando esclarece que isto “só seria possível se os Tenetehara/Guajajara soubessem cantar, pois quando precisam, convidam os cantores krikati. Eu não me lembro de nenhum final de luto como o nosso na aldeia deles” (URBANO. Anotações feitas no caderno de registro em 20 de setembro de 2017)

Entre o diálogo do senhor Urbano e a jovem liderança política Lourenço AcÏxit, observamos a resistência do primeiro em aceitar outro povo em sua área, principalmente, a sua preocupação com a língua materna e os rituais. Por outro lado, temos a aceitação do segundo, embora seja perceptível certa inquietação em relação à forma como os Tenetehara/Guajajara escolhem para viver em terra Krikati.

A aldeia Recanto dos Cocais tem uma escola (Figura 26), a qual atende alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Após o término deste nível de ensino continuam os estudos no Centro de Ensino Indígena na aldeia São José.

No entendimento de Silvia Pucwyj

na escola os alunos são tratados com muito respeito, mas tem que atender os costumes do Krikati, ou seja, se é aula no Pátio todos devem participar. Eles entendem um pouco nossa língua, não falam bem porque os pais não dominam. Eles falam a língua do branco, não sabem a língua deles e nem a nossa. Mas a convivência é muito boa e não há disputa se é ou não é Krikati. Até porque nasceram participando de alguma maneira de nossa cultura. Assim aprende a gostar e a respeitar. Gostam de nossas comidas, alguns participam das caçadas e é assim não podemos excluir. Já sofri isto na pele: ser excluída porque não sou branca, portanto, sei o quanto isto dói na alma (Anotações feitas no caderno de registro na ocasião de um encontro com os professores Krikati ao discutirmos a necessidade de construir o currículo da escola. Aldeia São José em 26 de setembro de 2016)

Embora os espaços simbolicamente sejam demarcados na aldeia São José, percebemos que a escola não exclui, mas também não fortalece a identidade de outro povo. A expressão “tem que atender aos costumes do Krikati, ou seja, se é aula no pátio, todos devem participar”,

¹⁴²Na aldeia São José, segundo Lourenço AcÏxit, moram aproximadamente uns quinze Tenetehara/Guajajara.

Figura 26: Escola Indígena Muzuhu



Fonte: Arquivo pessoal

significa que há prevalência de uma cultura sobre outra possível. Possível porque a Silvia Puycwj de certa forma sobreleva sua cultura em detrimentos da cultura dos Tenetehara/Guajajara pelo fato de viverem no território krikati. É contraditório, pois critica todos aqueles que não a compreenderam ou apenas a toleravam quando estudava nas escolas não indígenas.

Enfim, embora a presença dos Tenetehara/Guajajara no território krikati se estenda por mais de um século, ela ainda causa estranheza para alguns Krikati. Durante uma década de trabalho neste território, podemos concluir que existem vários olhares em relação aos primeiros. São parceiros em circunstâncias de conflitos externos, aliados de situações individualizadas de pequenos grupos ou famílias. Mas, se tornam incômodos por usufruírem dos recursos financeiros oriundos do Estado brasileiro destinados aos Krikati.

3.5 Aldeia Arraia: uma volta ao passado

A aldeia Arraia (Figura 27) tem uma singularidade em relação às demais que foram construídas após a homologação da terra indígena krikati. Os antepassados da família de João Grande Krikati viveram neste lugar há muito tempo atrás. Por esta razão, João Grande fundou a aldeia Raiz em memória de seus familiares. Ressaltamos ainda, que para os Krikati os mortos

permanecem no mesmo espaço dos vivos, manifestando-se por meio da fauna e flora, enfim nos elementos presentes da natureza. Nesse sentido, Cunha (1978, 95) assinala que “a morte não se limita a pôr fim a existência corporal, ela destrói ao mesmo tempo o ser social enxertado sobre a individualidade física, ao qual a consciência coletiva atribuía uma maior ou menor dignidade”.

Figura 27: Aldeia Arraia



Fonte :Arquivo pessoal

Nessa interpretação, a ancestralidade foi fundamental na construção da aldeia, mesmo que esta, como as demais, faça parte do plano de gestão e monitoramento do território. Os anciãos contam que seus antepassados passavam parte do ano às margens do rio Arraia. Lá improvisavam morádias temporárias, faziam pescarias coletivas, caçadas e roças, pois o lugar tinha água em abundância e terras férteis para o plantio.

As memórias do lugar “Arraia” pelos anciãos ecoam tradição, ligação com as lembranças de um passado recriado no presente. Bosi (1994, p. 19) enfatiza que “uma lembrança é diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho da reflexão e da localização seria uma imagem fugida. O sentimento também precisa acompanhá-la para

que ela não seja uma repetição do estado antigo, mas uma reparação”. Assim, as famílias que hoje vivem nesta aldeia, têm o passado como referência, sobretudo, constroem novos significados para permanecerem e manterem laços de afetividade com o lugar.

Na aldeia, construída em 2011, atualmente habitam 36 pessoas¹⁴³ sendo a maioria da mesma família. O atual cacique, sobrinho do fundador, se depara com problemas de conflitos, ameaças de mortes e intrusão de mais de duas centenas de famílias não indígenas.

Além dos critérios já discutidos neste trabalho para definir o lugar para implantar uma aldeia, dois elementos foram fundamentais na construção da aldeia Arraia: a ancestralidade como já acentuamos e a questão política que já faz parte do plano de gestão e monitoramento do território.

Na aldeia Arraia não existe posto de saúde, poço artesiano e nem escola. As crianças são alfabetizadas por uma professora não indígena do município de Lajeado Novo com o qual a aldeia faz limite. A estrutura física da escola (Figura 28) é uma “latada”¹⁴⁴ construída pelos moradores, assim como em Jerusalém e Campo Alegre.

A imagem mostra que não existe mobília que se assemelhe a de uma escola. Busquei saber de uma moradora que observava a nossa movimentação, sobre os assentos para as crianças e o mínimo de recursos para a professora lecionar. Obtive a seguinte resposta: “quando tem aula os alunos levam um banquinho ou sentam no chão. A professora ‘passa a lição’ para os alunos que tem caderno”¹⁴⁵.

A partir dessa resposta, reforço minha compreensão de que há um rompimento com a história de que a escola indígena é o espelho da não indígena. Na minha convivência com os Krikati, percebi que a escola se relaciona com espaço, lugar e sobretudo, com as negociações entre famílias, professores e os alunos para dar forma a ela e ao modo de vida específico de cada aldeia.

Bergamaschi (2012, p. 51) ressalta que talvez essa

perspectiva de considerar os momentos e lugares anuncie não mais a educação escolar indígena no singular, mas expresse a pluralidade de escolas indígenas que se fazem hoje no território brasileiro, cada uma buscando a relação específica com o seu espaço, com o seu tempo. Reconheço que esse é um enorme desafio, pois a escola que conhecemos tem como base a homogeneização: em que se ensina para todos, em que se agrupam por idade similares, se igualam e disciplinam conhecimentos e saberes, modos de agir, sintetizados na homogeneização dos tempos e espaços.

¹⁴³ Dados fornecidos pela Unidade Básica de Saúde (2017)

¹⁴⁴“Latada” é um termo utilizado pelos Krikati tomado de empréstimo da língua portuguesa para se referir a uma estrutura de uma casa segurada por troncos de madeiras e coberta de palha.

¹⁴⁵Em relação ao questionamento, não houve da minha parte planejamento prévio, portanto, foi uma pergunta diante da situação da escola a título de curiosidade.

Figura 28: Escola da aldeia Arraia



Fonte: Arquivo pessoal

Dessa forma, precisamos entender, que a escola em cada aldeia precisa de um tempo, que não é o do não indígena, para se ressignificar, visando a possibilidade da diferença, especificidade e o diálogo com outros saberes que não os seus. É verdade que a escola se instalou como imposição em cada aldeia revestida de um currículo ocidental, mas, não se pode negar também que esta foi desejada por boa parte dos indígenas, especialmente, pelos mais jovens que a vê como canal de possibilidades, principalmente, para adquirirem futuramente um trabalho remunerado.

3.6 Aldeia Campo Alegre: entre alianças e conflitos

A aldeia Campo Alegre (Figura 29) situada a 12 Km do município de Montes Altos – MA e 8 km da aldeia São José, como as demais construídas após a demarcação da terra krikati, faz parte, também, do plano de gestão e monitoramento. Foi fundada em 2010 por Bernadino Pre'cohpa Krikati, cacique desde então.

A área que foi escolhida para construir a aldeia tem uma longa história de alianças e conflitos com as famílias Milhomem, da qual tratei em alguns fragmentos no primeiro capítulo. A menos de 100 metros da aldeia encontra-se um cemitério registrando, assim, a ocupação deste

lugar no decorrer de todo século XIX. Porém, o cacique e fundador da aldeia nega qualquer resquício da história na escolha do espaço. Para ele, nesta eleição predominaram os seguintes aspectos: ser próxima da rodovia MA/280, atender ao plano de gestão e monitoramento, ficar próxima aos riachos Campo Alegrim e o Ricarda e ser área de mata.

Figura 29: Aldeia Campo Alegre



Fonte: Arquivo pessoal

Essa aldeia é habitada por 51 pessoas, sendo todos parentes consanguíneos de cacique e de sua esposa, com exceção de uma família. Esta estabeleceu com os demais, um vínculo de parentesco porque um de seus filhos se tornou esposo da filha do cacique.

Das novas aldeias construídas, Campo Alegre foi a única a ser beneficiada pelo Estado com abertura de um poço artesiano autorizado pela Fundação Nacional de Saúde (FUNASA). Mas o cacique resolveu cedê-lo para comunidade Jerusalém devido à inexistência de água de riachos nesta aldeia. Esta decisão não foi compartilhada com as pessoas da aldeia, portanto, contrariando os princípios de atuação de um líder tradicional, principalmente porque atinge diretamente a comunidade que, no período de inverno, não conta com água potável. Neste caso, as famílias se deslocam para aldeia São José, visto que é a mais próxima e possui poço artesiano.

A decisão do cacique soa autoritária, talvez evidenciando que ele se sente seguro na função por ter sido o fundador da aldeia. Convém notar que uma liderança indígena não encontra respaldo, como já esclarecemos, numa autoridade coercitiva. Para Lévi-Strauss (1996) é o consentimento que está na origem do poder e é também o consentimento que mantém a legitimidade a uma liderança indígena. Nesta mesma direção, Corrêa (2016, p.198) ressalta que o fato do cacique

viver entre os seus parentes consanguíneos e afins não lhe garante a estabilidade da função. Essa pode ser sempre contestada. Na aldeia [...] moram também os irmãos da esposa, os cunhados, tios primos, primos da mulher que são os parentes afins e que podem se tornar potenciais 'inimigos' e contestadores dessa chefia. A própria divisão da família da esposa entre a aldeia Campo Alegre e Jerusalém, deixa certa instabilidade no ar quanto à composição da aldeia e a própria chefia.

Assim, a atitude desse cacique pode trazer ameaças para a sua liderança. Procuo entender esta questão a partir de Lévi-Strauss (1976, p.293) que assinala que “um comportamento repreensível ou manifestações de má vontade por parte de um ou dois descontentes podem comprometer o programa do chefe e do bem estar de sua pequena comunidade”. Por outro lado, percebo que há atributos importantes em sua atitude dignas de uma boa liderança indígena, como a relação de cortesia com outras lideranças, empatia e generosidade com seus pares.

Outrossim, a pesquisa revela que cada liderança seja ela tradicional ou política, age e reage de acordo seu contexto, das relações estabelecidas com não indígenas, de vivência fora da aldeia, da sua relação com os idosos indígenas e com a comunidade em geral, entre outros fatores. O fato de pertencer a um povo indígena, não significa homogeneizar comportamentos. Mesmo que discutam e alinhem os mesmos critérios para ser um líder, cada um vai liderar no cotidiano de maneira diferente. Quando um líder extrapola os limites do mínimo exigido pela comunidade, ele é destituído de sua função.

Após sete anos de existência, a aldeia Campo Alegre não dispõe, ainda, de posto de saúde e nem de escola (prédio). Até 2014 a escola funcionava na casa da professora que ensinava, de forma multisseriada, os primeiros anos do Ensino Fundamental. A comunidade, a exemplo de outras aldeias – Jerusalém e Arraia –, construiu um espaço, que é utilizado como escola (Figura 30) e lugar de reuniões com não indígenas. A imagem mostra que a escola é também espaço de interação, de discussão e de aprendizagens diversas. Ela não se fecha para um grupo. Está literalmente aberta para todos. As cadeiras são ocupadas por pessoas sem critério de idade, seja em aula formal ou em uma reunião com não indígena como mostra a foto.

Figura 30: Escola da aldeia Campo Alegre e suas funções



Fonte: Arquivo pessoal

Entendemos que as lideranças indígenas, – tradicionais e políticas – na ausência do Estado, vêm estabelecendo suas formas próprias de lidar com os problemas que surgem em todos os aspectos de suas vidas. Na educação buscam parcerias com Instituições do Ensino Superior (IES) públicas e privadas, empresas, conselho indígena, prefeitos dos municípios vizinhos, com intuito de fazer uma escola diferente e que atenda às necessidades das comunidades.

Ações como deslocar alunos de uma aldeia para outra seriam de responsabilidade do Estado por meio do transporte escolar. Todavia, na ausência deste, o cacique de Campo Alegre faz a locomoção dos jovens que cursam do sexto ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio para o CEIK na aldeia São José, utilizando como transporte, o caminhão da aldeia.

É dado o tempo de considerar a voz dos professores e lideranças indígenas, valorizando a escola que desejam para as futuras gerações, porque hoje ninguém é mais autorizado a decidir o currículo escolar do que eles mesmos.

Em síntese, as aldeias fundadas após a demarcação do território têm suas singularidades, contudo, existem em comum algumas características: são habitadas pelos grupos domésticos afins e passam por situações de privação também comuns: água potável, posto de saúde, escolas, sendo estes requisitos que as tornam dependente da aldeia São José.

Os conflitos internos que provocaram a criação de algumas das “novas aldeias” são de certa forma ocultada para os não indígenas. Utilizam-se da expressão “faz parte do plano de gestão e monitoramento” para justificar a fundação das aldeias. Alegam ainda, que a quantidade de pessoas em São José contribui para o aumento do alcoolismo dos jovens, portanto, é preciso dispersar o grupo em prol do bem estar de todos.

Outro aspecto importante observado diz respeito à participação de todas as lideranças tradicionais e políticas nas reuniões que tratam das questões do território, especialmente quando ocorrem com empresas, com a Eletronorte, FUNAI, representantes do estado do Maranhão, entre outras instituições. Estas sempre se deram na aldeia São José; contudo, atualmente já acontece um deslocamento para a aldeia Jerusalém.

A pesquisa revelou que a maioria das famílias que migram para as “aldeias novas” possuem residência na aldeia São José com pertences suficientes para retornarem quando sentirem necessidade. Talvez, seja por essa atitude que alguns anciãos se refiram a São José como aldeia mãe. Por fim, na circulação de um espaço para outro, os Krikati vão ocupando pontos estratégicos do território indígena e compondo teias de relações interna e externamente. Nessa teia a configuração do significado de ser liderança – tradicional e política – vai se metamorfoseando para se movimentarem em duas sociedades: indígenas e não indígenas.

4 AS IMPLICAÇÕES DAS ESCOLAS NÃO INDÍGENAS E SEUS ECOS NA FORMAÇÃO DE DUAS LIDERANÇAS KRIKATI

Para nos determos no processo de escolaridade de Lourenço Acýxit e Silvia Puxcwyj nas escolas não indígenas e nas implicações desta escolaridade em suas trajetórias devidas, seguimos uma linha de conexão, que inicia com o seu ingresso no sistema e os acompanha até retorno às suas aldeias. Assim, mediante as narrativas dos dois, analisamos os lugares de onde falam, o tempo ao qual se remetem e os fios que foram tecendo para dar forma ao projeto de vida de cada um.

Diferentemente de outras lideranças indígena, como: Gersem Baniwa¹⁴⁶, Alvaro Tukano¹⁴⁷, Daniel Munduruku¹⁴⁸, entre outros, os quais narram as duras experiências vividas em escolas de missões e internatos, Silvia Puxcwyj e Lourenço Acýxit estudaram em escolas não confessionais. Todos relatam o anacronismo em relação a suas culturas, saberes e histórias

¹⁴⁶Como professor da Universidade Federal do Amazonas, antropólogo e intelectual indígena, Gersem Baniwa analisa seu processo de escolaridade como aluno de diversos centros missionários salesianos da região do rio Negro e em Manaus. Para ele, a escolaridade em regime de internato, o fez conhecer “o lado cruel da vida no mundo do branco: disputas, injustiça, desigualdade, falta de solidariedade e hospitalidade [...]. Na missão, as melhores comidas eram produzidas pelos indígenas, que não podiam comê-las. As casas dos padres eram construídas pelos indígenas, estes tão pouco, podiam usá-las em caso de necessidades. Os missionários sempre ficavam com a melhor parte. O internato era espaço de imposição doutrinária e ideológica repressiva do processo civilizador eurocêntrico, em nome de um Estado e de Deus. Os maus tratos, os castigos físicos e a repressão moral sofridos nos internatos foram fortes e são inesquecíveis. Ainda assim, a minha formação universitária se tornou possível graças a boa formação recebidas nas escolas – internato” (GERSEM BANIWA, 2013, p. 21).

¹⁴⁷ Considerado pelos seus pares como uma importante liderança indígena, Álvaro Tukano fez parte de algumas das mais relevantes organizações indígenas do Brasil: União das Nações Indígenas e a Federação de Organização Indígenas do Rio Negro. Atualmente coordena em Brasília o Memorial dos Povos Indígenas. Álvaro foi levado pelo seu pai para o internato salesiano com menos de oito anos. Avalia que esta atitude foi muito bem pensada, pois “meu pai ao ouvir do padre italiano, espanhol [...] que era preciso acabar com as tradições [...] preferiu manter as tradições, percebeu que precisava tratar com os colonizadores, e me colocou no colégio para aprender a ler e a escrever, para poder defender melhor um diálogo com nossos pontos de vistas estratégicos, para poder falar de nossas coisas, tecer novos aliados entre nós, e dizer claramente que os nossos valores tem que ser mantidos por nós e reelaborados por cada povo. Os estudos foram e são importantes para poder liderar discussão e falar com pessoas externas” (Entrevista com Álvaro Tukano sobre sua trajetória de militante na condição de liderança, concedida à Kaká Werá, Idjahure Kadivel e Sergio Cohn no Acampamento Terra Livre. Brasília: 19 de abril de 2017).

¹⁴⁸ Daniel Munduruku, em sua trajetória de vida e de líder, reúne vários elementos que desafiam estereótipos sobre o que é ser indígena no imaginário da sociedade brasileira. Graduado em Filosofia, História e Psicologia, tem mestrado em Antropologia Social e é doutor em Educação. Membro da Academia de Letras em Lorena, ele é autor de mais de 40 livros na área de literatura infantil. Em uma entrevista cedida ao Diário da Liberdade em 2013, afirma que é “fruto da Igreja Católica. Estudei com os salesianos do fundamental ao superior. Quis tornar-me padre por ter muita admiração pela atuação missionária. Com o passar do tempo fui percebendo que isso não era um caminho para mim. Minha consciência crítica – alcançada graças à minha educação salesiana – foi surgindo aos poucos e percebi que a atuação missionária em terra indígena é nociva. Tenho clareza que se não tivesse recebido tal educação, talvez não alcançasse o que alcancei. [...]. Hoje sou radicalmente contra a presença missionária em terra indígena e acho que essa presença é uma afronta ao caráter laico do Brasil, uma vez que as populações indígenas são de responsabilidade do governo brasileiro. Deixar as instituições religiosas operando em terra indígena é entregar esses povos ao extermínio cultural” (Entrevista cedida ao Diário da Liberdade em 04 de abril de 2013.)

nessas escolas. Todavia, reconhecem que os conhecimentos adquiridos serviram de base para a formação do que hoje se consideram ser: lideranças políticas.

Entendem que essa formação proporcionou acesso a espaços de trabalho com vistas a solucionar, pelo menos em parte, problemas vividos na comunidade. Entre eles, dominar a língua portuguesa para redigir documentos sem a intercessão do não indígena, saber articular com a sociedade nacional em defesa de seus direitos e lidar com a burocracia para a garantia destes, entre outros.

Gersem Baniwa (2006, p.83) aponta que a necessidade da escolarização em todos os níveis de ensino surgiu entre os indígenas, nas últimas três décadas, como uma possibilidade de “reverter o processo de dependência dos povos indígenas em relação ao governo ou aos brancos para resolver seus problemas simples, para as quais a própria comunidade poderia encontrar soluções internamente”. O canadense Alfred Taiaiake Kanien’kehaka¹⁴⁹(1999) corrobora com a concepção do autor citado acima e acrescenta que a inclusão dos jovens nas decisões que dizem respeito ao futuro destes é um passo importante para que sejam respeitados e promotores de influências tanto em seus comunidades, quanto fora delas.

Nessa perspectiva, os conhecimentos da sociedade ocidental são fundamentais para que os indígenas possam enfrentar as mudanças que vêm acontecendo em todos os setores da sociedade nacional, inclusive quanto ao risco de retrocessos¹⁵⁰ em direitos já garantidos na CF de 1988. Sem estes conhecimentos, ficam desprovidos “de instrumentos” para dialogar com o Estado. Metaforicamente, seria como entrar em uma luta com o exército usando apenas arcos e flechas. Taiaiake Alfred (1999, p.133) afirma que a melhoria do bem viver em suas comunidades.

Indigenous education, therefore, should take place both in the Western conventional sense as a means to root young people in their traditional cultures – na ideal to be sought out by indigenous people but still far from reality in most cases: in time, such education will produce a new generation of sound and highly skilled leaders with the changing dominant society as from a force rooted in cultural true. These leaders will practice a new style of indigenous politics that will reject the colonial assumptions and mentalities that allowed state domination to keep on. It will recognize and cope with the efforts of the state tocoopt, share and conquer communities. It will be founded on the essential wisdom of tradition. It will blend respect for ancestral wisdom with a commitment to live by its example.

¹⁴⁹Taiaiake Alfred Kanien’kehaka é Professor de Ciências Políticas na Universidade de Vitória em Columbia Britânica no Canadá. Atualmente, dirige o Indigenous Governance Program nessa mesma universidade. Autor de vários livros escreveu, entre outros, “Peace, Power, Righteousness: An Indigenous Manifesto”, que discute a libertação dos povos indígenas da opressão do colonialismo.

¹⁵⁰Podemos citar como exemplo de retrocesso dos direitos indígenas, a Proposta de Emenda Constitucional (PEC 215) de 2004 que objetiva garantir ao Legislativo o direito de apreciar as demarcações de áreas indígenas. De acordo com o artigo 231 da CF de 1988: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”.

Silvia Puxcwj e Lourenço Acÿxit em suas narrativas confirmam essas ideias, embora suas trajetórias escolares e atuações como lideranças apresentem diferenças acentuadas. O foco principal da primeira, no papel de líder de seu grupo, se centra na construção de uma escola diferenciada com práticas que não se encaixem nos padrões das escolas ocidentais: trabalha para que crianças e jovens aprendam a valorizar a história e cosmologia do povo Krikati e das sociedades indígenas em geral, para que os jovens se enraízem em suas culturas tradicionais sem dispensar os conhecimentos da sociedade ocidental.

Apesar de reconhecermos que a escola defendida por Silvia Puxcwj, aponte sinais importantes no sentido de uma estrutura curricular específica – em elementos como a valorização dos saberes tradicionais, calendário próprio¹⁵¹, língua materna, entre outros – não deixamos de perceber que existem nela contradições anunciadas entre o querer e o fazer.

Tais contradições se manifestam quando o Estado, por meio da Secretaria de Educação, contraria as expectativas de uma escola indígena específica, ou seja, o calendário, censo escolar e outras documentações não se distinguem das escolas não indígenas. Essa situação é ressignificada de forma muito sutil no interior da escola pelos professores krikati de tal forma que um olhar pouco atento não percebe que eles não absorvem as determinações sem questionamentos ou transformações.

Nesse processo de ressignificação, os professores que atuam como protagonistas revestem-se como projeto social, de uma dimensão coletiva. São interlocutores, entre mundos ou entre muitas culturas, tendo que acessar e incluir conceitos, ideias, categorias que não são apenas de sua própria formação cultural.

Assim, é, sobretudo, sobre os professores que incidem as principais responsabilidades relacionadas à escola. Tais responsabilidades “lhes são conferidas por suas comunidades e pelo Estado, e dizem respeito à qualidade esperada em sua atuação na prestação de um serviço público com forte dimensão comunitária” (BRASIL, 2005, p.21).

Sobre as dificuldades de tornar a escola indígena realmente específica, encontramos indícios destas dentro da própria comunidade. Algumas famílias que tiveram experiências em escolas não indígenas, acreditam que esta deve seguir fielmente os parâmetros das escolas não indígenas, enquanto outras – uma minoria – pensam que a escola distancia os jovens de suas

¹⁵¹ Destacamos que o calendário escolar específico do povo Krikati registra como atividades escolares: festas, rituais, caçadas coletivas, plantio na roça. Enquanto o calendário oficial – determinado pela Secretaria de Educação do estado do Maranhão – considera que deve conter a mesma programação das escolas não indígena. As contradições são vistas pelos professores como necessárias para tornarem a escola específica e diferenciada.

culturas e, por fim, de forma sutil, existe a ambiguidade de um querer e um não querer a escola diferenciada.

Essas ambiguidades não são específicas apenas do povo Krikati. Bergamaschi (2010, p. 144) analisando como as comunidades Guarani e Kaingang se apropriam da escola que constitui propostas pedagógicas diferenciadas, informadas pela tradição e conhecimentos ancestrais, diz que estas são marcadas

por contradições. Mas, são pistas importantes que precisam ser consideradas, pois essa instituição que parece não funcionar na aldeia porque não se coloca nos termos da escola ocidental moderna, pode estar apontando para uma ‘indianização’ da escola, processo de escolarização informado pela história e cosmologia de cada povo.

Diante da complexidade de construir uma escola diferenciada, bilíngue, comunitária e específica do povo Krikati é que consideramos o espaço de atuação de Silvia Puxcwyj e sua determinação em contribuir com a formação de crianças e jovens consciente para atuarem em mundos diferentes de extrema importância. Ela entende que os conhecimentos da sociedade ocidental não desqualificam os conhecimentos tradicionais, – necessários no currículo escolar indígena – mas contribui para o desenvolvimento social, político, econômico de sua comunidade, através da formação dos jovens krikati

A escola, a qual Silvia Puxcwyj enseja, está em construção e ainda não se sabe como será e quanto tempo precisa para que a comunidade e órgãos da sociedade brasileira ligados à educação percebam que as diferenças e especificidades da escola indígena se estabelecem dentro de cada aldeia. Entendemos que são grandes os desafios para a edificação da escola desenhada pelo povo Krikati. Nesse sentido, é que se faz pertinente a luta de Silvia Puxcwyj como liderança, professora e gestora da escola, pois ela acredita que esta se organiza a partir das contradições, conflitos, mas principalmente, do sentido que a comunidade vai atribuindo a cada passo dessa construção.

Lourenço Acyxit é uma liderança política que atua dentro e fora da aldeia. Os caminhos por onde escolheu trilhar se tornam mais abrangentes se os compararmos com os da Silvia Puxcwyj. Os passos largos que marcam sua estrada tiveram início ainda no período de sua trajetória escolar. De estagiário¹⁵² a chefe de posto da FUNAI (1994 a 2010), ele ganhou experiência para se movimentar entre os diversos espaços compartilhados por indígenas e não indígenas.

¹⁵² O estágio fazia parte da estrutura curricular do curso de Administração, o qual ele cursou na Escola Estadual Amaral Raposo.

Ao ser questionado sobre a importância dos conhecimentos da escola não indígena no seu processo de formação, respondeu que

os conhecimentos que adquiri na escola do “branco”, principalmente o domínio da língua portuguesa, foram importantes, mas foi com a vivência na FUNAI que aprendi a “negociar”. Lidava com o movimento indígena e o governo ao mesmo tempo. Esse período foi importantíssimo em minha vida, pois passei a conhecer mais sobre outros povos, as necessidades de cada um, a luta pela melhoria das condições de vida de todos e não só dos Krikati. Passei a conviver com os problemas que angustiam os povos indígenas de uma forma geral: descaso do governo para elaborar políticas que venham garantir o que está na Constituição de 1988; demarcação de terras; conflitos com os brancos; falta de escolas; falta de atendimento à saúde indígena e outros problemas. Ajudei a conciliar conflitos entre “brancos” e índios. Viajei muito para Brasília, sempre em grupo ou acompanhando os caciques para acelerar o processo de demarcação de nosso território. Tudo isso **foi importante para minha vida**, me tornando aos poucos uma liderança e reconhecido como tal pelo meu povo (LOURENÇO ACÝXIT. Entrevista concedida em Imperatriz, 19 de novembro de 2015. Grifo nosso).

No trecho da narrativa, o domínio da língua portuguesa adquirido na escola não indígena é apresentado como passaporte para o mundo do trabalho e conveniente para seu trânsito entre as duas sociedades: ocidental e indígena. Ao mesmo tempo, enfatiza outro espaço como aprimoramento deste conhecimento, ou seja, a FUNAI, como promotora da prática ou como responsável pela sua formação de liderança.

Lourenço Acýxit diz ser premente a continuidade dos estudos para sua vida, enquanto liderança. Daí as contradições em suas falas: ora minimiza a necessidade dos conhecimentos da sociedade ocidental, ora as destaca como necessidade no seu cotidiano.

Parei de estudar nos anos 1994 quando conclui o Ensino Médio. Iniciei o curso de Veterinária, mas não consegui continuar. Senti dificuldade de conciliar estudo com as atividades do meu trabalho. Somente agora – 2015 – decidi retornar aos estudos. Hoje faço Economia com o objetivo de usar os conhecimentos para gerir os projetos, especialmente de nossas riquezas naturais em benefício do meu povo. Eu sempre digo: somos ricos e pobres. Ricos porque temos uma quantidade de terra, diversidade de vegetação e outras riquezas naturais. Pobres porque não temos conhecimentos para cuidar dessas riquezas e trazer recursos financeiros por meio delas para nosso povo. Por isso defendo que o conhecimento gera mudanças na vida das pessoas e é necessário se quisermos viver melhor (LOURENÇO ACÝXIT. Entrevista concedida em Imperatriz em 01 de março de 2017).

Mais uma vez percebo imprecisões quando Lourenço Acýxit tem consciência que não é suficiente o saber ler e escrever para gerir seus projetos. Como diz Gersem Baniwa (2006) o conhecimento ocidental é necessário para os indígenas se tornarem independentes dos não indígenas em questões como a elaboração de projetos e comunicação com outros sem mediação de terceiros.

Mesmo diante de algumas contradições nas narrativas, consigo enxergar o desejo tanto da Silvia Puxcwyj quanto do Lourenço Acýxit de se fortalecerem de conhecimentos universais

para tocar seus projetos em prol do povo Krikati. É neste querer e não querer que encontramos as inconstâncias sobre o que esperam da escola não indígena. Sobre isto Bittencourt (2007, 69) ressalta que

Aprender a ler e a escrever a língua do país, mais do que a sua própria língua, converteu-se em uma arma política poderosa nas mãos de grupos indígenas, apoiada inicialmente, pelos missionários. A escrita se impôs rapidamente nas relações com a sociedade não indígena e tornou-se um critério fundamental nas comunidades que buscam se organizar. Portanto, não é surpreendente constatar que a maior parte dos líderes atuais são produtos da educação ocidental.

A ênfase na leitura e escrita da língua portuguesa é compartilhada por outros povos indígenas. Tónico Benites¹⁵³, que pesquisa sobre sua própria cultura, busca analisar a escola na ótica dos Ava Kaiowá e aponta que esta tem caráter estratégico e pragmático ou até mesmo seletivo para seu povo:

no entendimento da família Kaiowá, a escola se constitui como uma instituição externa, tida como complementar de sua educação, não algo para ensinar-lhes o modelo de vida ideal, como decorre de algumas de suas práticas. A função dela é somente ensinar as crianças interessadas a ler, escrever e contabilizar [...]. É importante ressaltar também que, para determinadas famílias ler, escrever e contabilizar, assim como assegurar a continuidade dos estudos, se torna necessidade cotidiana, exatamente para garantir no futuro um cargo assalariado à criança (BENITES, 2012, p.99).

O que se observa, embora seja predominante o interesse em saber ler e escrever como ferramenta de luta para muitos indígenas, é que outros avançam neste pensamento como afirmou Tónico Benites. Nesta direção, Gersem Baniwa (2009, p.198) comenta que a continuidade dos estudos, atualmente, é uma reivindicação dos jovens indígenas, pois a formação acadêmica tem como objetivo constituir grupos indígenas para atuar dentro e fora de seus territórios:

Por meio de suas organizações e outras formas de representação, os povos indígenas têm reivindicado a universidade, enquanto espaço de formação qualificada de quadros não apenas para elaborar e gerir projetos em terras indígenas, mas também acompanhar a complexa administração da questão indígena no nível governamental. Querem ter condições de dialogar sem mediadores brancos, pardos ou negros, com estas instâncias administrativas, ocupando espaços de representação que vão sendo abertos à participação indígenas em conselhos, comissões e grupos de trabalho ministeriais em áreas como a educação, saúde, meio ambiente e agricultura, para citar as mais importantes. Desejam poder viver de suas terras aliando seus conhecimentos em outros oriundos do acervo técnico-científico ocidental, que lhes permitam enfrentar a situação de definição de um território finito.

Nesse sentido, as lideranças sabem da importância dos conhecimentos da sociedade ocidental além do domínio da língua portuguesa, bem como entendem que estes são

¹⁵³Tónico Benites Ava Kaiowá é liderança política indígena e antropólogo. Ele é o principal porta-voz da Aty Guasu, uma organização que representa os líderes indígenas Guarani-Kaiowá.

instrumentos úteis na formação dos jovens indígenas. João F. Lisboa (2017) ressalta que esta necessidade é sentida cada vez mais por aqueles povos constrangidos pelo avanço das forças exógenas sobre seus territórios e culturas como um imperativo urgente, uma forma de dar continuidade a sua luta. Nessa ótica, é salutar que entendamos que os saberes tradicionais e ocidentais são complementares, porém conflitantes, dado o histórico de coação de um sobre o outro.

4.1 Estudar na escola do “branco”: duas histórias; dois trajetos

“Estudar na escola do branco” é uma frase bastante repetida nas comunidades indígenas Krikati ora com um tom de negação, ora supervalorizando-a em detrimento da escola indígena. No processo da pesquisa com Silvia Puxcwyj e Lourenço Acÿxit, os anciãos sempre se aproximavam tentando contribuir com suas lembranças sobre a escola de seus filhos na cidade e na própria aldeia. Procurei entender esta situação a partir das palavras de Bosi (1994, p.82):

Quando a sociedade esvazia seu tempo de experiências significativas, empurrando-o para a margem, as lembranças de tempos melhores se convertem num sucedâneo de vida. E a vida atual só parece significar se ela recolher de outra época o alento. O vínculo com outra época, a consciência de ter suportado, compreendido muita coisa, traz para o ancião alegria e uma ocasião de mostrar sua competência. Sua vida ganha uma finalidade se encontrar ouvidos atentos, ressonância.

Assim, o processo de coletar os dados nas aldeias São José e Jerusalém, foi também uma oportunidade de ouvir histórias narradas pelos anciãos, os quais sempre iniciavam pela temática “escola” ou “demarcação da terra”. Penso que aproximação destes se dava por conhecerem o trabalho de formação continuada que desenvolvemos com os professores krikati. Assim, em qualquer oportunidade tendem a discorrer sobre o que pensam sobre a escola na aldeia, a função da família nesse processo, sempre evocando experiências do passado como referência para o presente. Esses foram momentos importantes por acrescentarem informações e permitirem que outras pessoas opinassem neste trabalho ressaltando sobre a construção da escola que desejam.

Sair da aldeia e estudar na cidade foi a temática das primeiras entrevistas. Nesse sentido, buscamos compreender as razões que levaram Silvia Puxcwyj e Lourenço Acÿxit a tomarem esta decisão ainda tão jovens. Para tanto, foram questionados sobre quem os apoiou e que lembranças marcaram suas trajetórias.

Para Silvia Puxcwyj, a decisão esteve diretamente ligada ao “bem viver da comunidade”. Quando questionada sobre sair de sua zona de conforto, do aconchego e proteção

da família e ir estudar na cidade, prontamente respondeu que era “para ajudar meu povo”. No entendimento de Alessandro Portelli (1997, p.29),

algumas narrativas contêm recursos na ‘velocidade’ da narração, isto é, na proporção entre a duração dos eventos descritos e a duração da narração. Um informante pode relatar em poucas palavras experiências que duraram longo tempo ou discorrer minuciosamente sobre breves episódios.

Os relatos de Silvia Puxcwyj são atravessados por essas duas situações. Ou seja, a princípio parece querer encerrar a entrevista com expressões curtas que correspondem a longas experiências; em seguida fraciona os acontecimentos em pequenas partes e utiliza um tempo maior para relatá-las.

Assim, inicialmente assegura que a decisão de estudar em escolas não indígenas seria para “ajudar o seu povo”. Contudo, ao longo de suas falas, ao esmiuçarmos sua trajetória escolar, surgem novos contornos para esta realidade, quando ela conta que, ainda muito jovem, não se sentia confortável com a visão de que a mulher indígena se limitava ao papel assinalado pelo casamento, maternidade e trabalho na roça, como já refletimos no primeiro capítulo:

meu sonho era estudar na cidade, mas a comunidade não permitia que as jovens estudassem fora da aldeia. Eu ficava refletindo **o que ia fazer da minha vida**. Um dia retornando da roça me perguntei: será que a minha vida vai ser igual de minha mãe: ser dona de casa, com filho e ir para roça? Minha mãe me levava para a roça e passávamos maior parte do tempo lá. Eu vinha para aldeia, estudava e voltava para ajudar na roça. Certo dia, voltando, ouvi Milton, Dórcio, Raimundo e Jair conversarem sobre a oportunidade de estudar em Montes Altos. Eu chorei discretamente e quando eu cheguei em casa falei pra minha mãe que eu queria estudar também. A partir deste dia tomei a decisão que eu precisava estudar. Comecei minha batalha (SILVIA PUXCWYJ. Entrevista concedida na aldeia São José em 19 de novembro de 2015. Grifo nosso).

A projeção de contribuir com sua comunidade, como destacou Silvia Puxcwyj, não condiz com o seu relato. Contrariamente a esta possibilidade, havia uma rejeição aos modos tradicionais dos Krikati, especialmente ao papel da mulher em seu meio social. Refletir o que “ia fazer da sua vida”, de certa forma nega as condições que a comunidade podia lhe proporcionar a partir de uma cultura arraigada no chão das aldeias.

Assim, o que talvez potencializasse o “querer estudar na cidade”, me parece que estava muito mais voltado ao sonho de liberdade de uma jovem com pouca idade (16 anos), do que uma consciência social tão precoce, embora o sentimento do coletivo e de seu bem estar pudessem estar amadurecendo nela, também.

Já Lourenço Acýxit diz que sua decisão em sair da aldeia para estudar na cidade surgiu a partir de uma história que ouviu seu avô contar:

No passado uma mulher krikati presenciando um conflito entre índios e brancos foi pedir paz. Ela foi mal interpretada e por isso houve mortes. Isso aconteceu porque ela

não sabia a língua portuguesa. A partir do dia que meu avô contou esta história coloquei um colar invisível no meu pescoço e prometi que eu ia fazer o que ela não conseguiu fazer: falar de igual para igual com os brancos. Quando sai de minha aldeia deixando minha família, firmei o compromisso de obter conhecimentos para cuidar da terra e de meu povo (LOURENÇO ACÝXIT. Entrevista concedida em Imperatriz em 16 de maio de 2015).

Bosi (2003, p.70) comenta que “cada geração tem, de sua cidade, a memória de acontecimentos que são pontos de amarração de sua história”. De fato, Lourenço Acýxit se utiliza das lembranças as quais evocam um acontecimento e um lugar para que estas tenham reflexos na sua história de vida atual. Nesse sentido, busca no passado e nas aspirações do seu povo elementos para afirmar suas decisões e escolhas do presente.

Sua narrativa parece recriar o trajeto escolar a partir do presente. Ou seja, ela esconde o jovem inexperiente que tinha desejos independentes de sua comunidade e apresenta uma história de superação, conveniente ao papel que assume hoje: liderança engajado nos movimentos, cujo objetivo último é cuidar do bem estar dos Krikati. Nessa perspectiva, a memória como presença do passado recriada é uma “reconstrução psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação seletiva do passado, um passado que nunca é aquele do indivíduo somente, mas de um indivíduo inserido num contexto familiar, social” (HENRY ROUSSO, 2006, p.94).

Dessa forma, as razões que levaram Lourenço Acýxit e Silvia Puxcwyj a estudarem em escolas não indígenas, talvez representem apenas um retalho de um tecido cheio de tramas e cores que não será mais revisitado e sim reelaborado. Quanto a isto, Bosi (1994) diz que é preciso reconhecer que muitas de nossas lembranças ou mesmo de nossas ideias não são originais: foram inspiradas nas conversas com outros. Com o correr do tempo, elas passam a ter uma história dentro da gente, acompanham nossa vida e são enriquecidas por experiências e embates.

4.1.1 Escola do “branco” não sabe ensinar “coisa” de índio

Estudar na cidade no final dos anos 1980 era algo questionável para os anciãos krikati, haja vista o processo de conflito que viviam com não indígenas neste período e suas memórias referentes à relação com a sociedade ocidental. Halbwachs (2013, p.12) diz que a memória do indivíduo “não está inteiramente isolada e fechada. Para evocar seu próprio passado, em geral, a pessoa precisa recorrer às lembranças de outras e se transportar a pontos de referência que existem e fora de si, determinados pela sociedade”.

Nesse sentido, duas questões imperavam para que algumas famílias krikati não concordassem com a saída dos jovens para a cidade em busca dos estudos. Primeiro tinham consciência do preconceito e discriminação que esses podiam vir a sofrer, depois entendiam que os conhecimentos tradicionais poderiam ser secundarizados ou até mesmo questionados mediante os ocidentais. Mas, indubitavelmente queriam que seus filhos aprendessem a língua portuguesa. A partir desta última questão, outros membros da comunidade eram e são a favor de que jovens estudassem e estudem na cidade, como veremos mais adiante.

Se o desejo dos homens estudarem na cidade era questionado, o das mulheres era inconcebível, pois determinavam para cada fase de desenvolvimento destas, rituais que impediam de se afastarem das famílias e de ter outras escolhas, além das que lhes determinavam. Atualmente podemos perceber sobre isto uma mudança, haja vista que não há tanta interferência dos anciãos e das famílias quando os jovens – homens e mulheres – decidem estudar na cidade. Entretanto, foi naquele contexto que Silvia Puxcwyj decidiu lutar pelo mesmo direito que permitia aos jovens Krikati, estudar fora da aldeia. Encontrou resistência especialmente de seu pai. Afirma que repetiu

o atual quinto ano três vezes na aldeia porque não tinha opção. O meu pai não aceitava que eu saísse para estudar na cidade. Minha mãe concordava, mas não queria contrariar meu pai. As mulheres da aldeia não estudavam fora, só os homens. Os primeiros a saírem da aldeia foram: João Nonoy, meu irmão, Davi, Bernadinho, Lourenço e Valdir. Certo dia fui conversar com meu pai, mas logo respondeu que moça não estudava fora...Ai então eu pensei: se eu perder a virgindade papai deixaeu estudar fora. Quando comuniquei o fato, ele disse: você tem que me dar um neto. Aceitei, embora correndo o risco de ter uma menina. Tomei remédio de plantas medicinais conhecidas pelas mulheres indígenas para que meu filho fosse homem, e assim foi. Hoje meu filho tem vinte e sete anos. (SILVIA PUXCWYJ. Entrevista concedida na aldeia São José em 19 de novembro de 2015).

Embora Silvia Puxcwyj tenha se submetido às regras impostas pelo pai, ele continuou a impedi-la de estudar na cidade. Em sua situação – a de ser mãe – sair da aldeia seria uma transgressão, ou seja, a educação da criança pequena indígena é de responsabilidade exclusiva da mãe e o período de amamentação é sagrado para que esta se torne um adulto saudável. Diante das circunstâncias, Silvia Puxcwyj com ajuda de uma senhora não indígena, fugiu para a cidade de Barra do Corda, transferindo a responsabilidade de criar o filho para sua mãe que, de certa forma, era cúmplice de suas decisões.

Nessa cidade, a promessa de estudar foi quase interrompida.

A senhora que me ajudou me fez de doméstica. Então eu lavei roupa, cozinhei, lavei louça, tudo isso. E daí hoje eu não gosto da palavra “doméstica”. Mas um dia quando lavava roupa desta senhora conheci a Dona Lourdes Guajajara. Conteí minha história e ela me convidou para morar em sua casa. Lá eu cuidava da casa e fui realizar meu sonho: estudar. Ela me tratava como filha e conseguiu uma vaga no CENEC¹⁵⁴. Lá eu

¹⁵⁴ CENEC significa: Centro Educacional Cenecista de Barra do Corda-MA.

consegui me incluir. Participava de esportes, mas no final do ano soube que minha mãe estava doente. Retornei para casa e mais uma vez meu sonho seria adiado (SILVIA PUXCWYJ. Entrevista concedida na aldeia São José em 20 de fevereiro de 2017).

As interrupções durante o processo de escolaridade de Silvia Puxcwyj, as quais fazem parte de sua trajetória de vida, podem ser vistas também no histórico escolar, (anexo 2). As ausências que observamos neste podem ser pensadas como os entraves que teve superá-los diante de seus objetivos.

Após seu retorno, sem apoio da família e sem continuar os estudos no município mais próximo, passou três anos acompanhando o crescimento do filho e cuidando de sua mãe enferma. Silvia Puxcwyj afirma que este tempo foi suficiente para torná-la madura. Compreendeu que a comunidade não estava contra a sua pessoa, mas preocupada com sua proteção na cidade, uma vez que conhecia o quanto os povos indígenas eram e continuam sendo discriminados.

Relata ainda, que durante este vácuo que o tempo lhe reservou, “comprava revistas para aperfeiçoar a língua portuguesa. Eu tinha umas colegas em Montes Altos- MA que me davam livros e revistas de quadrinhos. Acho que foi melhor assim, porque quando retornei a estudar em Imperatriz já dominava bem as duas línguas” (SILVIA PUXCWYJ. Entrevista concedida na aldeia São José em 20 de fevereiro de 2017).

O seu regresso à cidade já não foi tão doloroso. Recebeu o apoio do cacique, seu tio Francisco e passou a morar com parentes (primos e irmãos) que estudavam em Imperatriz. Relata que sua mãe lhe pedira para continuar os estudos, mesmo que tivesse que passar dificuldades. Assim, concluiu os anos finais do Ensino Fundamental em uma escola pública de Imperatriz e o Ensino Médio em Montes Altos-MA.

Em relação ao período de estudos suas lembranças são seletivas e fragmentadas. Ao rememorar faz cortes, silenciando por várias vezes no momento das entrevistas. Parece-me que procura um caminho para organizar o que pode ser externado ou compartilhado. Ao discorrer suas memórias, penso que segue pequenos flash pondo em relevo a situação de acomodação – lugares de hospedagem –, as dificuldades financeiras, apoio de alguns professores e pessoas de sua comunidade e, por último, sinto que tem prazer de falar sobre as estratégias que utilizava como forma de se defender, adquirindo respaldo e notoriedade dos colegas e da escola, assunto que retomaremos no próximo tópico. Pollak (1992, p.202) nos ajuda entender que este emaranhado de relações é porque

a memória não se resume à vida de uma pessoa, mas também é uma construção coletiva, um fenômeno construído, organizado a partir do presente, e em parte

herdada. Quando se trata da memória herdada, podemos dizer que há uma relação muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade, entendida aqui como a imagem que se constrói e se apresenta a si próprio e aos outros, a maneira como se quer ser percebido.

As experiências vividas dentro e fora da aldeia, atualmente são colunas para Silvia Puxcwyj criar em torno de si a imagem de uma mulher forte, de uma guerreira que rompe paradigmas quando estes tendem a minimizar seu papel na sociedade indígena. Esta imagem é transmitida por meio de suas falas, gestos que são carregados de fragmentos que fazem parte do mosaico de sua vida, sendo costurada pelo sentimento de pertencimento ao povo Krikati e por um projeto de vida que foi se tornando real com a maturidade dos anos.

Para as mulheres krikati os desafios surgem muito cedo. Em sua maioria vivenciam os rituais de passagem – iniciação à fase adulta – os quais as preparam para o casamento. A comunidade espera delas apoio afetivo: boas esposas e donas de casa, companheiras dos esposos para o plantio de roças e cuidadoras dos filhos. Porém, esta realidade vem mudando. Assim como na sociedade ocidental, as mulheres indígenas, entre elas as Krikati, estão conquistando espaço dentro e fora da aldeia.

Devido às novas posições sociais¹⁵⁵, a formação escolar se torna instrumento precioso para o processo de mudança como já ressaltou Silvia Puxcwyj, devendo ir além do ler e escrever a língua materna, o português ou outras línguas. Sua formação deve ser fundamentada “em conhecimentos ocidentais que nos ajudem saber defender políticas educacionais que respeitem a diversidade de povos indígenas, entre outros direitos que já conquistamos com muita luta e com a própria vida de muitos que morreram lutando por nós. Ainda hoje os direitos estão longe de serem colocados em prática” (SILVIA PUXCWYJ. Anotações pessoais feitas no caderno de registro na aldeia São José em momento de estudo com os professores Krikati em 25 de novembro de 2016).

Álvaro Tukano (2017, p.15) diz que a formação acadêmica dos indígenas na atualidade é considerada importante, não como uma regra, mas para os que optarem, contribuirá para

defender melhor um diálogo com nossos pontos de vistas, tecer novos aliados e dizer claramente que os nossos valores têm que ser mantidos por nós [...] O Brasil só será moderno se conseguir encaixar em seus programas educativos as leis que tratam de assuntos indígenas e de outras minorias que merecem respeito e dignidade. É isso o que nós sempre defendemos.

Nesta mesma ótica, Gersem Baniwa (2013) aponta que a formação acadêmica deve proporcionar aos egressos indígenas habilidades para viver a interculturalidade, bem como,

¹⁵⁵Entre os povos indígenas, ao invés de poder e autoridade, é mais adequado falar de tarefas, funções e posições sociais. Para maior aprofundamento ler Gersem Baniwa (2013, p. 125-131).

terem atitudes mais críticas em relação a práticas tutelares perpetuadas nas comunidades, organizações indígenas, organizações indigenistas, academias e no governo.

Há quase meio século, mais precisamente a partir dos anos 1970, muitas lideranças tradicionais visionavam o conhecimento como possibilidade de emancipação, ou pelo menos como meio de lutar por direitos negados por séculos, mesmo quando as práticas escolares que conheciam tinham como proposta pedagógica a visão integracionista e assimilacionista proporcionadas pelo SPI e FUNAI. Sabiam que poderiam se apropriar dos conhecimentos e valores da sociedade ocidental que lhes interessavam para lidar com os não indígenas.

Por certo foi este pensamento que motivou senhor Herculano, pai de Lourenço Acýxit, a incentivar seus filhos a estudarem tanto na aldeia, como em escolas não indígenas:

Meu pai e meu tio Francisco são meus exemplos. Eles estudaram pouco tempo na escola que frei Aristides fundou na aldeia São José. Eles queriam apenas saber assinar o nome e saber um pouco da língua portuguesa. Sabiam conversar com os brancos de forma educada sabendo ouvir, respondendo só o necessário para não se prejudicar e nem a comunidade. Eles eram caciques que davam exemplos. Reuniam no pátio e ensinavam para comunidade como devíamos nos relacionar com os brancos. Eles eram a favor que as crianças e os jovens soubessem ler e escrever. Foram eles que negociaram com a Eletronorte para pagar escola em Montes Altos para nós na escola Vitória Régia da diretora Toinha. Ela foi muito boa para nós. Meu pai e tio Francisco tiveram que enfrentar muitos parentes na aldeia. Meu avô Sabino sempre dizia: **‘Escola de branco não sabe ensinar coisa de índio**, Herculano (LOURENÇO ACÝXIT. Entrevista concedida em Imperatriz em 16 de maio de 2015. Grifo nosso).

Contrariamente às condições que Silvia Puxcwyj enfrentou para estudar, Lourenço Acýxit recebeu apoio de seus familiares, embora sair para cidade não tenha sido acordado por todos da comunidade. Ele conta que ainda nos dias atuais, alguns anciãos atribuem problemas que acontecem na aldeia à relação que os jovens mantêm com os não indígenas. Porém, considera normal este posicionamento, já que estes na visão dos mais jovens, são como “bibliotecas”, ou seja, mantêm os registros importantes da história por meio dos antepassados, entre eles, a forma de como se deu o contato com o não indígena.

A compreensão e respeito pelas concepções dos anciãos só é possível porque consideram que a história é registrada por meio da memória deles. Halbwachs (2006, p.30) elucida que

nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isto acontece porque jamais estamos sós. Não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco certa quantidade de pessoas que não se confundem.

Lourenço Acýxit elegeu como critério para estudar na cidade, além do apoio familiar, sua determinação pessoal:

Foram nossas lideranças tradicionais que nos deram condições para chegarmos até aqui. Porém, não foi tão fácil. Quando estávamos no Ensino Fundamental, em Montes Altos, às vezes, nossos pais iam para cidade bebiam muito e saiam pedindo alimentação para levar pra gente. Eles levavam para fazermos a comida e para comeremos juntos. Isso é interessante porque se envolviam e sofriam para nos manterem. Hoje eles não estão vivos, mas essa história não morreu; ainda está viva em nós a lembrança do momento que não tínhamos nada e chegavam de repente com uma sacola com alguma coisa (carne, feijão ou arroz) e diziam: Está aqui para nós fazermos pra comer. Eles sabiam que sofríamos com fome e eles sofriam juntos. Mesmo aqueles que não queriam que saíssemos da aldeia não nos abandonaram, iam sempre lá levavam uma caça, abóbora. O apoio deles nos ajudou muito. Então, sei que as pessoas nos veem como liderança que está se preparando para defender o futuro de todos. Pessoalmente, quando saí da minha aldeia para estudar na cidade, foi com esse objetivo e também de retornar com esse conhecimento em benefício do meu povo e hoje tenho orgulho de lutar para que meus filhos, netos e parentes não sofram como nós sofremos (LOURENÇO ACYXIT. Entrevista em Imperatriz em 16 de maio de 2015).

Ele e outros indígenas concluíram os anos finais do Ensino Fundamental no município de Montes Altos-MA, a 20 km da aldeia São José. A escola em que estudaram é particular – Escola Vitória Régia – e, na época,¹⁵⁶ atendia aos filhos de comerciantes, políticos, ou seja, de pessoas de detinham certo poder aquisitivo.

Ao dividirem espaço com esses alunos causaram estranhamento tanto ao corpo docente, quanto aos colegas e suas respectivas famílias já que no imaginário social o lugar do índio seria na aldeia, não precisam de escolaridade e não tinham recursos para arcar com os custos da escola. De fato, a Eletronorte arcava com todas as despesas de sua escolaridade, sendo esta uma das ações compensatórias aos impactos causados ao território e conseqüentemente ao povo Krikati. Quanto às duas primeiras hipóteses, os indígenas parecem ter clareza do que pensam sobre eles. Nos dias atuais ainda se observa essa postura da maioria das famílias krikati, ou seja, são educados para lidar com a diversidade de opiniões, sem que isto os atinja psicologicamente.

no início ficamos tímidos, **mas eu fui com a intenção de superar as barreiras e não ficar para trás, pois queria competir com os brancos.** No primeiro dia de aula fizemos um teste de redação por meio de um ditado. Me destaquei nos acertos das palavras, graças a minha professora Rosário que me ensinava a escrever em português na aldeia. A partir daí fui me envolvendo com os alunos e envolvendo os outros indígenas. Fazia muitas perguntas aos professores. Procurava ajudá-los a arrumar a sala e chamava os outros alunos para deixarmos tudo organizado. Os professores gostavam de nossas atitudes (LOURENÇO ACYXIT. Entrevista concedida em Imperatriz em 16 de maio de 2015. Grifo nosso).

Notamos, a partir da narrativa, que os indígenas criavam meios de proteção de acordo as circunstâncias. Certeau (2014, p.94) chama isto de tática, onde o indivíduo não consegue planejar ações numa visão global da situação e nem totaliza “o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe, por golpe, lance por lance. Aproveita as ocasiões e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas”.

¹⁵⁶ Final dos anos 1980 e início de 1990.

Talvez a expressão “fui com a intenção de superar as barreiras e não ficar para trás, queria competir com os brancos”, revele as táticas diárias que os krikati buscavam e buscavam para sobreviver em um espaço onde eles, na qualidade de “outros”, “diferentes”, nem sempre são vistos, ouvidos e valorizados. Estas são reflexos de uma sociedade que constrói situações de divisão social e cultural, onde os seres humanos são limitados em espaços diferenciados, tendo acesso somente os considerados “iguais”. Atualmente, ainda se cria, no dizer de Candau (2010, p.31), “as grades, os muros, as distâncias, não somente físicas, como também afetivas e simbólicas entre pessoas e grupos cujas identidades culturais se diferenciam por questões de pertencimento social, étnico, de gênero, religioso, etc”.

Lourenço Acýxit propõe-se a falar de suas experiências na escola não indígena ressaltando sua determinação pessoal. Lamenta por aqueles que iniciaram com ele e não suportaram os desafios que se faziam presentes dia após dia. Como Silvia Puxcwyj, ele destaca que os obstáculos se encontravam dentro e fora da escola, sendo estes suficientes para qualquer ser humano desistir, como:

O pior desafio era a falta de alimentação. Foram momentos tão difíceis que pensamos em desistir, porque nem todos os dias tinham como nos alimentar... (choro). Às vezes faltava tudo. Não tínhamos dinheiro e nem a quem pedir, por isso íamos e retornávamos a pé nos finais de semana da aldeia. Não podíamos trazer nas costas nossa alimentação porque era pesado e muito longe para Montes Altos (LOURENÇO ACÝXIT. Entrevista concedida em Imperatriz em 06 de abril de 2015).

A narrativa destaca fatores críticos para permanência dos indígenas na cidade, como a falta da alimentação. Mas, o silêncio e o choro por um tempo considerável durante a entrevista, talvez tenham trazido à tona outras lembranças que ainda não conseguiu superar. Arriscamos a dizer que a ausência do aconchego e segurança que a família proporciona, o ambiente da aldeia, a participação nos rituais que congregam o grupo, são suficientes para entristecê-los quando por alguma razão se encontram na cidade.

O fato de serem privados de coisas já causa, de certa forma, a discriminação social e étnica, que é reforçada por uma questão econômica. Esta, por sua vez, assume diversas faces e se manifesta de formas diversas e sutis, da mesma maneira que são interpretadas pelos indígenas. Assim, a interação entre indígenas e não indígenas nos contextos escolares, está muitas vezes marcada por situações de exclusão, pois se exclui aquilo que não é importante para o outro. Neste sentido, esta não pode ser considerada unilateral.

Porém, se levarmos em consideração o currículo escolar como espinha dorsal da escola, chegamos à conclusão de que ela continua construída tendo por base a afirmação de conhecimentos tido por universais, mas de uma universalidade assentada na cultura ocidental e europeia. Isso nos faz pensar que embora se questione nos dias atuais o universalismo que

informa o nosso modo de lidar com o conhecimento escolar e o conhecimento de modo geral, ainda se encontra uma força que minimiza, porém não mais impede de construirmos um currículo negociado entre os diferentes, como pensa Candau (2010).

Mesmo que muitos currículos escolares estejam concentrados numa concepção etnocêntrica, a qual dissolve características particulares e locais, é possível advertir que

as consequências desse processo são contraditórias e incluem, ao mesmo tempo, o reforço das diferenças culturais e alternativas híbridas. A cultura transformou-se, assim, em um dos elementos mais dinâmicos e imprevisíveis das mudanças históricas na contemporaneidade (CANDAUI, 2014, p.8).

As contradições podem ser notadas nas narrativas dos sujeitos e fontes desta pesquisa. Ora se apresentam como o “outro”, excluído do processo nas escolas não indígenas ora perfuram estas concepções e se colocam como sujeitos. Diferentes sim! Mas, no sentido de ter uma identidade própria, sendo capazes de provocar mudanças nesse mesmo contexto escolar. Lourenço Acýxit faz uma breve síntese de sua escolaridade, na qual, pelo menos em parte, as implicações desse processo se fazem presentes:

Quando sai da aldeia para estudarem Montes Altos foi difícil, pois eram meus primeiros passos sem minha família por perto. Na escola não me sentia excluído porque a diretora se preocupava com o nosso envolvimento com os outros alunos. Com o tempo os colegas iam para nossa casa fazer trabalho juntos. Quem mais se aproximava da gente eram os colegas que não pertenciam à elite. Quando nos ajudavam com a língua portuguesa, falávamos de nossa cultura e eles respeitavam. Alguns foram nos visitar e hoje ainda mantenho boas relações com alguns. Esses colegas sabiam de nossa situação, então levavam as coisas das suas casas e preparavam almoço para gente. Essas pessoas que davam atenção também nos aproximaram de suas famílias, que passaram a serem nossas famílias também. Passaram a conhecer mais sobre nossa cultura e nossa história. Guardo isso como boas lembranças (LOURENÇO ACÝXIT. Entrevista concedida em Imperatriz em 16 de maio de 2015).

O primeiro ponto que merece atenção nesta narrativa, é a afirmação de que não era excluído porque havia uma preocupação da diretora da escola em proporcionar o entrosamento da turma. Entendemos que esta interação, na concepção da diretora, não ocorria de forma natural, como era habitual entre os ditos “iguais”, portanto, em suas boas intenções havia uma exclusão velada. O segundo aspecto é relacionado aos que se aproximava deles: pessoas que não eram da “elite”. Observa-se que sutilmente havia os grupos que respeitavam as diferenças como possibilidades de ampliar seus horizontes culturais e outros que apenas toleravam uma cultura diferente, neste caso a dos indígenas. Para os primeiros, Lourenço Acýxit retira a condição de “elite” e considera que havia uma relação de respeito e de igualdade. Acreditamos, que a subtração ou omissão da classe social de pertencimento do grupo – do qual se refere como não sendo da elite – se dava pelo simples fato de se sentir aceito por este.

Sousa Santos (2001) estuda sobre “igualdade e diferença” e enfatiza que a produção da diferença é um processo social, não algo natural ou inevitável. Mas, se assim fosse, poderíamos desafiá-lo, contestá-lo e desestabilizá-lo. Diz ainda, que as pessoas têm direito à igualdade sempre que a diferença as tornarem inferiores, mas têm direito à diferença sempre que a igualdade ameaçar suas identidades. É nesse contexto que as ações dos indígenas – sujeitos desta pesquisa – se posicionavam mediante as circunstâncias.

Nesse sentido, as implicações da escola não indígena, nas histórias e trajetórias de vida tanto dos indígenas quanto de todos outros indivíduos que faziam parte desse processo, passam a se manifestar por meio do diálogo, troca de conhecimentos, escuta, independentemente da vontade dos professores, alunos e de um currículo, enquanto documento oficial. Estas se entranham em um currículo oculto que provoca inquietações nas práticas escolares e interações entre pessoas com culturas diferentes. Lourenço Acýxit narra que:

Em Castanhal (Pará), em uma escola agrícola em forma de internato, fiz o primeiro ano do Ensino Médio, não me adaptei e vim embora. Em Imperatriz fiz o curso de Administração – Nível Médio– durante três anos na escola Amaral Raposo. Durante todos esses anos não presenciei preocupação da escola em saber sobre a origem, cultura e tradições dos povos indígenas do Maranhão. Não se incomodavam por não dominarmos totalmente a língua portuguesa. Falávamos entre nós (indígenas) a nossa língua materna. Nunca vi uma atividade que falasse de nós indígenas como pessoas inteligentes. Alguns professores falavam do descobrimento do Brasil, que os europeus encontraram os índios e fingiam que não existiam índios na sala. Foram poucos professores que se dirigiam a nós como indígenas. Eu destaco somente três: Siney Ferraz, professor de História. Este foi meu professor em Montes Altos, Carlão, professor também de Administração no Amaral Raposo, e outro que não lembro no momento o nome. Poucos professores se preocupavam se íamos passar de ano, se tinha aprendido alguma coisa, se tínhamos alimentos em casa, onde morávamos e quem nos ajudava, com exceção dos que já mencionei. Nossa vida não fazia parte da escola. Tínhamos que nos virar sozinhos para aprender, até porque tínhamos vergonha de dizer que não tinha aprendido, porque mesmo que disséssemos iam pensar que não aprendemos porque somos índios. O branco ainda pensa assim. Sinto isso ainda hoje na Faculdade. Mas sempre me imponho, quando querem colocar meu nome do trabalho, eu digo: Não! Eu quero fazer. Eu sou capaz! As vezes na Faculdade digo para meus colegas se eles soubessem minha língua seria mais fácil para conversarmos. Digo para eles também que estou aprendendo muita coisa do branco e eles não aprendem nada sobre os povos indígenas brasileiros. Ainda sinto muito forte que nossos saberes, nossa cultura não desperta interesse para boa parte dos ditos intelectuais. Nem na Faculdade percebo a valorização da diversidade de línguas, cultura e a riqueza do povo brasileiro. Mesmo assim, sempre me respeitaram fui líder de turma em todas as escolas que estudei. Fiz grandes amizades e ensinei muita coisa tanto aos professores quanto aos meus colegas. Por onde passei fiz questão de deixar claro que somos inteligentes e nossa cultura é muito rica. Por isso gosto do meu amigo professor Siney, ele nos respeita, passa dias com o nosso povo, come com a gente. Ele sim foi meu grande professor, da escola e da vida (LOURENÇO ACÝXIT. Entrevista concedida em Imperatriz em 16 de maio de 2015).

A narrativa acima ratifica que as práticas nas escolas não indígenas parecem carregar a marca da identidade (no singular) como fundamento para “formar” sujeitos imersos em uma

cultura homogeneizada, onde os traços da diversidade se tornam inexpressivos, quando estes são invariavelmente presentes. Entender essas características sociopedagógicas e políticas da escola e, assim mesmo reconhecê-la como ferramenta indispensável para se afirmarem como sujeitos de identidade própria, é sem dúvida, não ver-se em uma cidadania condicionada.

Miguel Arroyo ressalta que muitos dos quais se encontram em condição desfavorável, excluídos e marginalizados lutam pelos processos históricos de se afirmar e se formar como pessoas que tem uma história, reconhecendo-se como tal. Suas lutas por educação e “conhecimento ultrapassam a visão de condições para serem reconhecidos cidadãos. Adquirem outra densidade política. Autorreconhecem-se pensantes, conscientes, cidadãos, membros da comunidade política, escolar e de se própria comunidade” (ARROYO,2014, p.173).

Dessa forma, Lourenço Acyxit, Silvia Puxcwyj e tantos outros indígenas krikati que estudaram (final de 1980 a 1990) em escolas não indígenas, filtraram os conhecimentos necessários para se tornarem líderes em suas comunidades, ocuparem espaços políticos e administrativos nos âmbitos local, regional e nacional. A pesquisa aponta ainda, que a resiliência e a capacidade deles de se mostrarem existentes, muitas vezes reagindo ao ocultamento e a invisibilidade de suas presenças no espaço escolar, permitiu-os que retornassem as suas origens com projetos voltados a serviço dos Krikati.

Esta atitude é compartilhada com várias outras experiências de estudantes indígenas em diversos lugares do Brasil, que saíram de suas aldeias para estudar com aval de suas comunidades. Uma vez formados, voltaram ou continuaram trabalhando em sintonia com anseios de seu povo de origem. Gersem Baniwa (2006, p.167) reflete sobre o processo de escolaridade de indígenas que se dá em escolas na cidade e afirma que

apesar de todas as contradições, o processo histórico de escolarização dos povos indígenas tornou-se uma das condições e uma das causas da formação da consciência de cidadania, na medida que possibilitou o domínio dos códigos básicos estruturantes da sociedade não indígena; a consequente capacidade de reformulação de estratégias de resistência e de promoção de culturas, valores e conhecimentos; a apropriação de outros saberes úteis e necessários à melhoria das condições de vida.

Os conhecimentos que o autor destaca como úteis para o bem viver dos indígenas, são objetivados tanto pela comunidade quanto por aqueles que saem de suas aldeias em busca destes. Entretanto, ressaltamos que neste processo muitos outros sujeitos fizeram parte destas trajetórias. Ao rememorar episódios difíceis na caminhada da escolaridade, tanto Lourenço Acyxit quanto Silvia Puxcwyj destacam professores, que desenvolvendo práticas pedagógicas

inclusivas, souberam utilizar-se de estratégias criativas para que os alunos indígenas pudessem participar ativamente no processo da construção do conhecimento.

4.2 Práticas pedagógicas e suas implicações no processo de formação de lideranças Krikati

A chegada de alunos indígenas em escolas da cidade¹⁵⁷ ainda causa estranhamento e certo desconforto aos professores, principalmente quando eles vêm direto da aldeia. Deveria ser uma oportunidade para refletirem tanto as concepções que ainda se tem sobre os indígenas, como povos exóticos, protetores da natureza, selvagens, menos inteligentes¹⁵⁸, quanto sobre a possibilidade de inovar um currículo escolar que não mais atende às mudanças ocorridas na sociedade. Entre estas, aquelas que se referem aos direitos dos indígenas balizados pela CF de 1988 e as demais legislações que garante o acesso destes em escolas não indígenas, devendo suas línguas maternas e culturas serem respeitadas.

É comum ouvir de professores nas escolas da nossa região que têm alunos indígenas matriculados, que estes estão “perdendo sua cultura” e estão deixando de “ser índios” pelo simples fato de escolherem estudar na cidade. Isto demonstra que apesar de uma quantidade de produção e acumulação de um conhecimento considerável sobre as sociedades indígenas brasileiras,

ainda não lograram ultrapassar os muros da academia e o círculo restrito aos especialistas. Nas escolas a questão das sociedades indígenas, frequentemente ignorada nos programas curriculares, tem sido sistematicamente mal trabalhada. Dentro da sala de aula, os professores revelam-se mal informados sobre o assunto e os livros didáticos, com poucas exceções, são deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural existente no Brasil. As organizações não governamentais, que têm elaborado campanhas de apoio aos índios e produzido material informativo sobre eles, têm atingido uma parcela muito reduzida da sociedade (GRUPIONI, 2000, p.13).

Apesar de serem pouco valorizados pela sociedade ocidental como protagonistas de suas histórias e sujeitos de direitos como destacou Grupioni, os indígenas vêm ao longo das últimas quatro décadas, reivindicando uma nova forma de relacionamento com o Estado e com os segmentos da sociedade não indígena com as quais têm contato. Gersem Baniwa (2013, p. 38) diz que “a escola, seja qual for a qualidade, quase sempre é desejada pelos indígenas porque

¹⁵⁷Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que, no Brasil, em 2012, 324.834 índios vivem na zona urbana. O número equivale a 36,2% do número de indígenas no país, que totalizam 896.917 pessoas. Segundo o IBGE, outros 572.083 indígenas vivem na zona rural. A maioria engrossam a fila dos invisibilizados vivendo nas periferias das cidades e quando são matriculados em escolas públicas poucos conseguem concluir a Educação Básica.

¹⁵⁸Em 2012 realizamos um projeto de extensão –Pibex – cujo tema era: Leitura e Escrita: um olhar inclusivo para os alunos indígenas Guajajara da Escola Paulo Freire em Imperatriz. O Projeto partiu de observações durante o Estágio supervisionado de alguns alunos do curso de Pedagogia da UEMA, os quais constataram que os indígenas repetiam a mesma série por três anos consecutivos. Durante a execução do trabalho, uma das professoras me disse que eles não teriam capacidade de aprender, e estavam matriculados porque a Promotoria Pública obrigava a escola a recebê-los.

pode contribuir para o acúmulo do capital político, capaz de propor novas formas e estratégias de defesa e garantia de direitos”.

A apropriação de vários saberes, independente do contexto em que queiram adquiri-los faz parte da nova história indígena, a qual questiona a ideia de que estariam presos ao passado, a uma cultura estagnada e atrasada. Esta nova história vem sendo escrita no Brasil por muitas mãos, entre elas a dos próprios indígenas, os quais acreditam na dinamicidade da cultura e no seu protagonismo em suas próprias histórias. Assim, a história que rejeita a passividade dos indígenas está se fazendo presente incorporando nas vidas dos indígenas brasileiros e formando novas lideranças que os representam no âmbito do local ao global.

4. 2.1 “Escola de branco”: memórias de Silva Puxcwyj

Como já afirmamos neste capítulo, os indígenas se preparam para romper os preconceitos da sociedade não indígena e muitos prosseguem buscando seus objetivos. Silvia Puxcwyj narra que é impossível esquecer alguns olhares e concepções explícitas de colegas, bem como de alguns professores sobre sua cultura, língua, características físicas e desenvolvimento cognitivo. Ela tinha 20 anos quando cursou a 6ª série na Escola Dorgival Pinheiro em 1995, enquanto a faixa etária predominante dos alunos era de 12 a 14 anos.

Quando cheguei na Escola Dorgival Pinheiro logo percebi uma separação dos alunos por tamanho e idade. Nós éramos maiores que todos devido à defasagem de idade/série, mesmo assim ficamos em uma turma dos alunos menores. Com o tempo descobrimos que entre a turma dos maiores alguns alunos eram usuários de droga. Acho que por esse motivo nos matricularam nesta turma dos pequeninhos, já que diariamente as pessoas (alunos) nos perguntavam se vendíamos maconha, se na nossa aldeia tinha esta droga. Não sei porque razão achavam que éramos drogados ou podia vender algum tipo de droga (SILVIA PUXCXYJ. Entrevista concedida na aldeia São José em 30 de setembro de 2017).

A falta de informação e formação sobre a cultura dos povos indígenas fazem que o imaginário social reproduza imagens estereotipadas que os colonizadores deixaram. Atualmente os próprios indígenas combatem estas efigies se fazendo presentes em vários setores da sociedade e contrariando com astúcia essas representações. Silvia Puxcwyj diz que jamais condenou qualquer questionamento, ao contrário tornou-se amiga dos ditos “drogados”, pois esta foi uma maneira que encontrou para que eles descobrissem que os estudantes indígenas não usavam e nem comercializavam drogas, em especial, “maconha”.

Quanto a essa postura, Gersem Baniwa (2013) entende que toda relação humana se baseia no conhecimento de si próprio e do outro. No diálogo ou na convivência intercultural, o conhecimento do outro é uma necessidade e uma meta primordial para que se chegue um nível

de compreensão mútua. Nesse sentido, o diálogo foi para Silvia Puxcwyj, como para outros indígenas, um instrumento poderoso para sua permanência nas escolas não indígenas.

Entretanto, esse diálogo não foi uma constante e nem penetrava em todos os espaços da escola. As narrativas apontam que durante o percurso da escolaridade a voz dos indígenas muitas vezes foi silenciada, seja nos currículos ou nas práticas pedagógicas. A atitude de a escola colocá-los junto aos alunos menores sem ouvi-los, mostra que não tiveram oportunidade de escolha. Podemos pensar tanto que esta foi uma forma dos coordenadores de “protegê-los”, ou a evidência de preconceito. Esta última hipótese pode representar concepções do século XIX de que certas sociedades “teriam ficado na estaca zero da evolução, e que eram, portanto algo como fósseis vivos que testemunhavam do passado das sociedades ocidentais. Foi quando as sociedades sem Estado se tornaram sociedades ‘primitivas’, condenadas a uma eterna infância” (CUNHA, 1992, p.11).

Para os indígenas, a atitude trazia constrangimento, já que as diferenças físicas, modos de se relacionar e uma distorção idade/série visível, reforçava o pressuposto de que eram, talvez, incapazes.

Junto com as crianças menores me sentia envergonhada e por isso ficava no cantinho da sala como forma de disfarçar meu tamanho. Não sei bem o que sentia e nem gosto de me lembrar de muitas situações desagradáveis. Já passou. Venci! Alguns professores sequer se direcionavam pra nós indígenas. Não saíamos para o recreio das crianças, pois quando faziam fila para receber o lanche alguns alunos ficavam zombando da gente. Os maiores perguntavam quantas vezes tínhamos reprovados para estudar com as crianças. Era constrangedor, mas nunca fiquei calada. Sempre respondi educadamente o porquê de sermos diferentes em termos de idade em relação aos não indígenas. Quando eu começava falar meus parentes se aproximavam para me proteger e geralmente falávamos em nossa língua materna. Era como se fossemos bichos exóticos no começo, depois por eu falar calma e respeitando cada um, os alunos pequenos e os maiores considerados drogados foram se aproximando e não mais faziam chacota. Queriam saber sobre nossa cultura, queriam nos visitar e assim fui mostrando que é possível viver em paz com culturas diferentes (SILVIA PUXCWYJ. Entrevista concedida na aldeia São José em 30 de setembro de 2017).

A atitude narrada por Silvia Puxcwyj não teria condições de promover mudanças no currículo da escola por esta ser individualizada e não institucional. Porém, a consideramos importante porque desestabilizou uma rotina e se tornou algo a ser refletido pela escola.

O professor Nelson nos chamou para conversar, quis saber como vivíamos na casa na qual morávamos, quem nos ajudava, os responsáveis pela nossa alimentação, pelo aluguel. Ele quis saber tudo e pediu nosso endereço. A partir dessa primeira conversa que ficou sabendo um pouco de nós passou a se preocupar com nossa aprendizagem e, principalmente, nossa segurança e alimentação. Então ele nos chamava para organizar a fila dos meninos e assim saímos da fila e passávamos a colaborar com as pessoas que organizavam o lanche. Hoje entendo que era uma estratégia para diminuir nosso constrangimento e poder lanchar um pouco mais antes ou depois dos meninos para compensar a falta de alimentação. É impossível esquecer o cuidado que ele tinha

com a gente, passou a nos visitar e cobrar as tarefas de casa (SILVIA PUXCWYJ. Entrevista concedida na aldeia São José em 30 de setembro de 2017).

Reconhecemos que houve uma interferência no processo como já afirmamos, no entanto, a escola como instituição não foi transformada. Os alunos indígenas continuaram a receber um tratamento desigual e ainda passaram a servir a quem os hostilizava para se tornarem aceitos e assim, aparentemente, amenizar uma discriminação que causava desconforto. O que se põe em relevo, é que a escola, na época e atualmente, continua ignorando as diferenças socioculturais nos seus currículos e nas práticas pedagógicas, quando estas são fundamentais para as relações sociais.

Isso se confirma quando Silvia Puxcwyj diz que “alguns professores sequer se direcionavam para nós indígenas”. Se a relação professor aluno em sua maioria se dava dessa forma, a discriminação social se tornava inevitável, ou seja, o fato de nivelar os alunos em termos de aprendizagem, tendo como parâmetro, os que tinham uma situação mais favorável, como: domínio da língua portuguesa, condições socioeconômicas melhores, entre outros, evidencia que não havia preocupação com o processo de aprendizagem desses alunos.

A indiferença, pelos indígenas na sala de aula, talvez seja uma resposta ao desconhecimento de práticas curriculares que incorporem diferentes universos culturais coerentes com a possibilidade de promover a interculturalidade. Para Candau (2014) escola deveria ser concebida como espaço vivo, fluido e de complexo cruzamento de culturas que luta contra a discriminação questionando nossas formas de relacionamento com a diferença e a diversidade.

Para Luis López (2009, p.202), abrimo-nos ao diálogo intercultural, “escutando as vozes daqueles que aprenderam a ser interculturais à força e descobrindo as estratégias por eles empregadas no curso do tempo pode nos ajudar a transpor a brecha que separa a retórica discursiva e legal da realidade educativa em matéria de interculturalidade”. O silêncio do currículo etnocêntrico nas escolas nas quais estudaram os indígenas, não calaram suas vozes. Não os impediram de corrigir as percepções incorretas sobre eles e de promover interações possíveis nas pequenas oportunidades que surgiam. Assim, embora anônimos, inexistentes nos currículos, nos conteúdos, no material didático, seus rostos foram se revelando na “escola do branco”. Silvia Puxcwyj narra que

Quando chegamos à escola Dorgival Pinheiro era muito suja. Então falei com a professora Ana Célia que ia organizar um grupo e limpar a nossa sala. Essa professora sempre me apoiava, eu gostava das aulas dela. Trabalhava com plantas, experiências e sempre nos pedia para falar sobre os remédios medicinais. Eu gostava, pois meu pai era um profundo conhecedor de plantas medicinais. Então convidei os colegas e o primeiro passo foi limpar a nossa sala. Lavamos o chão, levamos caixas para colocar o lixo, lavamos as cadeiras, o quadro. Tudo isso foi em um sábado. **Eu ficava**

organizando, trabalhando junto, mas todos tinham a mesma responsabilidade. Quando perguntavam quem estava organizando eu dizia que era a turma toda¹⁵⁹. As outras turmas começaram a fazer a mesma coisa e com pouco tempo estávamos limpando a escola toda. Essa experiência marcou e a escola passou a fazer gincana para limpar a escola. Às vezes até os pais iam ajudar a pintar as paredes. Também fiz um grupo para estudarmos. Tinha colega que era boa língua portuguesa, outra em matemática, outra em história e outra em geografia. Então tive ideia de formar uma equipe e caso um faltasse deveria justificar porque faltou em determinado trabalho. Eu não era de falar muito, ficava observando e falava quando era preciso. Por isso que alguns professores achavam que eu não entendia os conteúdos. Deixava-os pensarem. Uma vez uma professora de História pediu para o nosso grupo apresentar um trabalho sobre o rei Nabucodonosor. Eu não conseguia falar corretamente este nome e ela me constrangeu, me mandou falar cem (100) vezes para eu aprender. Eu falei um monte de coisa ruim pra ela na minha língua e como ela não entendia perguntou para outro indígena o que eu tinha dito. Ai ele disse que eu estava falando que ia estudar e ela acreditou. Depois fui estudar e nunca mais esqueci este nome, mas ele sempre me lembra da arrogância da professora (SILVIA PUXCWYJ. Entrevista concedida na aldeia São José em 30 de setembro de 2017. Grifo nosso).

A narrativa mostra que houve um deslocamento do jeito de viver dos indígenas para os espaços que ocupavam, mesmo que temporariamente. Ao mesmo tempo, acrescentaram hábitos além das aprendizagens, metamorfoseando-os e tornando-os seus, os quais ecoam em seus lugares de origem. Penso que “lavar a escola, lavar as cadeiras”¹⁶⁰ foi uma tática para construir laços, promover a interação naquele momento de adaptação em um lugar que em nada pontuava sua cultura, se tornando posteriormente uma atividade significativa na escola da aldeia da qual Silvia Puxcwyj é gestora.

Efetivamente, a interculturalidade é, como diz Canclini (2007, p.17), “a confrontação e ao entrelaçamento, àquilo que sucede quando os grupos entram em relação de troca e para que esta exista de fato é necessário admitir que todos grupos culturais se constituem em relação de negociação, conflito e empréstimos recíprocos”. Assim, acreditamos que o espaço das escolas não indígenas foi sendo afetado e questionado com a presença ativa dos indígenas

Ainda nos reportando à narrativa, percebemos que os indígenas nas escolas da cidade viviam de certa forma em “alerta” e aproveitavam as pequenas fendas para imprimir marcas de sua cultura e, ao mesmo tempo, se transformava a partir das interações coletivas. Os conflitos e as tensões iniciais parecem que foram minimizados ou até mesmo negados, embora as diferenças permanecessem como forma de identidade. Sabemos que, embora as categorias étnicas tomem em consideração as diferenças culturais, não podemos deduzir disso que elas desaparecem com o contato. As características que são levadas em consideração no pensar de

¹⁵⁹Como já nos referimos ao tratar de sua organização social no segundo capítulo, os Krikati organizam atividades em equipe. Não há uma função mais importante do que outra e os méritos vão para todos.

¹⁶⁰ Não faz parte da cultura Krikati o excesso de limpeza. Não existe o hábito de lavar o piso de suas casas, até porque a maioria é de “chão batido”.

Barth (2011) não são a soma das diferenças objetivas, mas somente aquelas que os próprios atores consideram significantes.

Para a professora “Ana Célia”¹⁶¹,

Silvia Krikati sempre demonstrou liderança em suas atitudes quando foi minha aluna. Era bastante aplicada, observadora e não faltavam às aulas. Eu trabalhava com a disciplina de Ciências. Sempre procurei trabalhar de forma prática, contextualizada com a realidade e como sei da importância da natureza para os índios pedia que eles falassem como eras em suas aldeias, como lidavam com as plantas medicinais e assim interagíamos. Os alunos, até por serem menores que os índios gostavam de ouvi-los. Não eram alunos questionadores na sala de aula, apesar de instigá-los preferiam ficar calados. Acho que era uma forma de defesa, porque poucos professores davam a atenção devida a eles. Havia discriminação, mas sempre agiam educadamente. Eram incapazes de revidar com grosseria. Este comportamento os fez adquirir respeito e serviu de exemplo pra muita gente. Não tinham vergonha de falar a língua deles entre eles. Eu sempre os admirei por não se curvarem diante daqueles que não os valorizavam. Quando fui trabalhar na Secretaria de Educação no setor da informática – Programa de Informática na Escola- PROINFO –, muitos anos depois reencontrei com a Silvia, ela reivindicava a instalação de computadores e internet na aldeia. Pra mim foi um prazer enorme fazer este trabalho na sua gestão, enquanto diretora da escola. Foi um orgulho e confirmei o que sempre percebi: uma líder que voltou para sua aldeia e luta por uma educação escolar para os Krikati (ANA CÉLIA. Entrevista concedida em Imperatriz em 10 de outubro de 2017).

Retornar à aldeia, lutar por uma escola que atenda aos interesses dos Krikati sempre foi o projeto de vida e de liderança de Silvia Puxwyj, como já afirmamos. Assim, buscar meios para que a comunidade se conecte com o mundo – “Ela reivindicava a instalação de computadores e internet na aldeia” – significa que o estereótipo da “cultura atrasada” dos indígenas pode desaparecer em breve. Gersem Baniwa (2013, p.127) ressalta que não há indivíduo ou “grupo de indígena com algum contato que não deseje o acesso, o domínio e a apropriação de uma lista de bens, tecnologias e valores do mundo branco para aperfeiçoar seus conhecimentos, sobretudo se os atuais contextos de pós-contato, são levados em conta”.

É importante ressaltar que a escola, enquanto instituição social provoca mudanças e atualizações na vida dos indígenas. Estas não se restringem apenas aos indígenas e sim a todos que tiverem e tem oportunidade de interação e convivência com estes. Apesar disto, o não indígena ainda é parâmetro para pensar os povos indígenas como cidadãos de direitos e deveres. Professor Nelson¹⁶² ilustra bem este pensamento:

Fiquei emocionado por esta oportunidade, ou seja, de reviver um passado que na minha memória está muito presente. Hoje, aposentado da educação e atuante em outras atividades sociais me pus a pensar desde o dia que você (*pesquisadora*) me convidou a falar sobre os Krikati. Naquela época (*final dos anos 1980 início dos anos 1990*) fui diretor da Escola Dorgival Pinheiro de Sousa. A escola trabalhava com

¹⁶¹ Ana Celia Feitosa Barros, professora aposentada da rede estadual de ensino do Maranhão, participou como interlocutora deste trabalho respondendo o questionamento sobre as lembranças que guarda em sua memória da sua ex aluna Silvia Krikati.

¹⁶² Professor Nelson Alves Bezerra Filho é pedagogo e especialista em Gestão e Docência, trabalhou na Escola Dorgival Pinheiro Sousa em Imperatriz/MA por quinze anos, 1980 a 1990, como Coordenador Pedagógico.

4.300 alunos nos três turnos. Atendia toda região do centro, bairros das periferias e o bairro da Caema. Um público bem diversificado e complexo para ser trabalhado. Muitos que nos procuravam já vinham expulsos de outras escolas, seja por serem usuários de drogas ou rebeldia. Na época que os indígenas chegaram para se matricularem acompanhados do cacique, a diretora geral da escola se recusou a matriculá-los e eu me pus a defendê-los, pois como os demais alunos eles tinham o direito de estudar e isto poderia trazer consequências da justiça para escola. Eram mais ou menos uns 25 alunos, entre esses, Silvia e Milton. Não tínhamos autonomia pedagógica para mudar algo e contemplar os saberes dos indígenas, eles que tiveram que se enquadrar nas propostas já vinham prontas da Secretaria de Educação e nada podíamos fazer sem a permissão desta secretaria. Os conteúdos eram determinados. Os supervisores ainda tinham uma visão de fiscal, atitude que irritava bastante os professores, apesar destes serem compromissados com a aprendizagem dos alunos. Diante da diversidade que tínhamos, os indígenas eram especiais, pelo fato de chegarem de outro contexto, com cultura e hábitos totalmente diferentes dos nossos. Causavam estranhamento na escola, não só pelos outros alunos e sim, por muito professores. As dificuldades começavam destas atitudes, tanto para mim, enquanto gestor, como para eles que visivelmente as pessoas os viam com discriminação. Hoje esta visão está mudando, mas até os anos 1980 os índios eram vistos como pessoas “brutas”, incapazes e que não deviam ocupar os mesmos lugares dos ditos “brancos”. Para reforçar essa ideia eles chegavam sem base. Não sabiam ler corretamente e nem escrever a língua portuguesa. Eu também os discriminava. Muitas vezes ficava a me perguntar: como vão aprender se não sabem falar quase nada da língua portuguesa e não compreendem o sentido das palavras. Mas, logo entendi quando um deles me questionou quantas línguas eu dominava. Naquele dia me senti envergonhado, pois como professor não percebia que a língua materna era mais importante pra eles. E ainda, com dificuldades estavam aprendendo nossa língua e eu nunca aprendi a língua deles. Foram muitas lições de vida que aprendemos juntos. Outra dificuldade que os indígenas encontravam era devido ao comportamento. Eles se retraíam, não questionavam e nem incomodavam os professores. Nos primeiros conselhos de classe muitos professores queriam dar a nota apenas para constar no histórico. Foi a partir daí que comecei a conversar com eles e procurei saber um pouco de suas vidas. Passei a visitá-los e nestes encontros descobri a força interior de cada um, o compromisso que tinham com os estudos mesmo diante de muitas dificuldades. Eles não gostavam de receber visitas dos não índios, se preservavam e se mostravam unidos entre eles. Após as visitas descobri que o distanciamento talvez fosse para encobrir uma situação de total pobreza. Moraram em diversas casas e nestas tinham praticamente as redes e duas panelas. Aprendi muito, principalmente o verdadeiro conceito de persistência.

Dentre todos os alunos alguns se destacavam como Milton e Silvia. Silvia como os demais era, e acredito que ainda seja extremamente educada, mas altamente positiva. Não deixava que os colegas a intimidasse e se orgulhava em ser Krikati, demonstrando uma capacidade de liderança muito grande na escola. Devido à dedicação deles só tiveram dificuldades no primeiro ano, até porque são autônomos. No decorrer do tempo eles foram se desenvolvendo **e aprendendo como os outros alunos não indígenas.** A Silvia exigia dos professores, não gostava de ser comparada com outros alunos. Sempre dizia que sabia se defender não precisa que outras pessoas para cuidar de sua pessoa. Era um pouco valente. Durante o período dos rituais era ela que ia à secretaria da escola ou me procurava para explicar a ausência deles. Tinha sempre uma justificativa. Lembro bem de algumas palavras que parece muito com ela: “Professor Nelson, respeito a cultura do branco e vocês precisam respeitar a nossa”. Foram anos de aprendizagem e somente com o contato diretamente com os indígenas que mudei minha concepção sobre eles e em muitas outras coisas, como por exemplo, entender a força da cultura na vida das pessoas. O que mais diferenciava os índios dos brancos era o bom comportamento, educados, respeitosos, sabiam ouvir, entender as pessoas como elas são. Outro fato que me chamava atenção era a capacidade de audição que tinham, pois quando um índio falava de longe na língua deles, eles escutavam no meio do barulho do recreio (NELSON. Entrevista concedida em Imperatriz em 20 de outubro de 2017. Grifo nosso).

A entrevista acima retrata uma realidade não só da Silvia Puxcwyj e demais Krikati, como de indígenas pertencentes a povos diferentes que viveram processos semelhantes – a partir dos anos 1980 – e hoje ajudam a construir uma nova história com as próprias mãos. As contradições e estereótipos de como os indígenas foram pensados no decorrer da história permeiam o texto da entrevista. Na sua parte final, Nelson esboça algumas passagens controversas: “o que mais diferenciava os índios dos brancos era o bom comportamento, educados, respeitosos, sabiam ouvir, entender as pessoas como elas são”. O que pensar diante das interpretações do ser educado, respeitoso? Penso que estava falando de obediência e passividade.

Nelson destaca que a escola atendia a um “público diversificado”. Nesse aspecto ele não se dá conta que desnuda as marcas do etnocentrismo. As implicações são mais amplas, mascaram e negam a existência da diversidade tanto do passado quanto do presente e, por conseguinte.

A CF de 1988, ao reconhecer a organização social, costumes, línguas, crenças e tradições dos indígenas (Artigo 231), reconhece a diversidade cultural desses povos e lhes assegura o direito a uma educação escolar que proporcione o conhecimento de outras culturas sem prejuízo de suas identidades. Contudo, mesmo constitucionalmente “assegurados”, os krikati foram, a princípio, execrados desses direitos como denota trechos da narrativa: “a escola trabalhava com 4.300 alunos nos três turnos ... Os indígenas chegaram para se matricularem ... a diretora geral da escola se recusou a matriculá-los ... me pus a defendê-los pois ... tinham o direito de estudar e isto poderia trazer consequências da justiça para escola”.

A escola “para todos”, na prática, continuava sendo para alguns que falavam a mesma língua, pois ao defender que os alunos indígenas foram “se desenvolvendo e aprendendo como os outros alunos não indígenas”, e não a possibilidade do inverso, Nelson postula a incapacidade dos primeiros mesmo reconhecendo como: bilíngues, sensatos, defensores dos rituais como uma prática cultural, persistentes, entre outras. Entre contradições, negação e persistência os alunos krikati se fortaleceram e lutaram pelos objetivos que foram planejados por e para eles.

Persistência é uma palavra que define a luta pela vida, territórios, tradições e autodeterminação de cada povo indígena. Essa é justamente um traço essencial que emerge em toda trajetória escolar de Silvia Puxcwyj, de tal modo, que se confunde com sua história de vida. De encontro com uma vida predeterminada foi rompendo com os paradigmas impostos a ela transformando-os em oportunidades para que outras mulheres krikati usufruam.

Ao concluir o Ensino Fundamental em Imperatriz, Silvia Puxcwyj mais uma vez retornou a aldeia por determinação do cacique da época – Francisco – com a iminência de interromper os estudos:

Fiz minha matrícula em uma escola estadual de Montes Altos, no mesmo que meus parentes estudavam. Não pedi permissão a ninguém, pois a comunidade precisava perceber que nós mulheres podemos ajudar a cuidar da nossa cultura e do nosso povo. Para isso precisamos ter outros conhecimentos, pois nossos antepassados já fizeram sua parte, nos mostrar o caminho que devemos seguir nos saberes tradicionais. Hoje é um novo tempo, precisamos interagir com a sociedade ocidental sem medo, sem acharmos que somos inferiores. Quanto ao meu ensino médio as dificuldades foram menores por estar perto da aldeia. Eram vinte e oito homens e somente eu de mulher. Com o tempo fui incentivando outras mulheres e fomos nos fortalecendo. No ano seguinte foi a Marli, Flor de Lis e outras. Formávamos um grupo e voltávamos a pé para a aldeia, às vezes chegávamos uma hora da manhã. No outro dia pegávamos carona à tarde e quando não tinha íamos a pé também. Foi assim que concluí meu Ensino Médio (SILVIA PUXCWYJ. Entrevista concedida na aldeia São José em 30 de setembro de 2017).

A narrativa demonstra o senso de coletividade vivido entre os Krikati. As conquistas de Silvia Puxcwyj foram aos poucos se tornando realidade para outras mulheres as quais são atualmente professoras. Paralelamente com o período que cursava o ensino médio, surgiu a oportunidade de participar da primeira turma de Magistério Indígena Intercultural oferecida pelo estado do Maranhão, porém pelo fato de estar cursando o Ensino Médio convencional – não indígena – não foi contemplada no processo.

Diante da situação, Silvia Puxcwyj solicitou – juntamente com professores de povos diferentes – ao CIMI uma proposta de capacitação para professores indígenas aonde contemplasse todos requisitos do projeto elaborado pelo Estado. Mediante a solicitação, a entidade elaborou o projeto dando início sua implementação em 1999 com a participação de professores das etnias Tenetehara, Tembé, Krikati, Gavião e Kaapor. Em virtude de problemas burocráticos, os cursistas que faziam parte do projeto organizado pelo CIMI foram integrados ao projeto de formação elaborado pelo Estado, entre eles a Silvia Puxcwyj.

Diante de sua trajetória escolar e de vida, Silvia Puxcwyj é considerada uma liderança política. Os caminhos que já trilhou, abriu espaço para outras mulheres e para a construção de uma escola indígena. Esta, talvez esteja apenas começando a se erguer, mas diante das burocracias do Estado se reinventa a cada dia, se transforma e acompanha as mudanças internas e externas ao território indígena Krikati.

4.2.2 “Escola de branco”: memórias de Lourenço Acýxit

Mesmo consciente que nosso objetivo se limitava aos impactos da escola não indígena na sua formação, enquanto liderança política, Lourenço Acýxit fez questão de imprimir em suas

entrevistas a importância de suas primeiras professoras, considerando-as¹⁶³ como alicerce e referências para sua caminhada escolar:

De forma geral respeito muito o professor seja ele índio, “branco”, japonês, enfim, é um profissional que merece admiração. Deveria ser valorizado pelo poder público. No início dos meus estudos, acho que eu tinha meus treze anos, foram as professoras Luzia e Rosário que me ensinaram na aldeia. A professora Rosário me aconselhava e se dedicava para eu aprender a ler e a escrever o português. Hoje é que entendo o seu esforço e sou grato por ela ter se preocupado comigo e com os outros indígenas. Acho que sua dedicação era porque **eu ia até ela** perguntava, questionava e pedia para me ensinar falar português, pois eu não entendia bem as palavras que os brancos falavam. Eu ia para casa, na qual ficava na aldeia, ajudava ela a cuidar da casa e a fazer as coisas na cozinha. Ficava perguntando e ela com muita paciência tirava minhas dúvidas e me ensinava a falar português corretamente (LOURENÇO ACÏXIT. Entrevista concedida em Imperatriz em 16 de maio de 2015. Grifo nosso).

De acordo a narrativa, Lourenço AcÏxit toma como ponto de partida para analisar seu processo de escolaridade as vivências com suas primeiras professoras na aldeia. Destaca como características destas: a paciência, dedicação e generosidade, ou seja, as mesmas que são requeridas a um adulto indígena para com seus filhos ou de uma liderança para com a comunidade.

Dessa forma, penso que essas características eram estabelecidas pela comunidade ao passo que os professores eram profissionais da FUNAI e a estes não era exigidos nenhuma destas nem outras habilidades para exercer temporariamente o magistério. Os conteúdos que deveriam ser assimilados pelos indígenas restringiam-se ao ato de ler e escrever.

Contrários as políticas integracionistas da FUNAI, talvez de forma inconsciente, as lideranças tradicionais krikati percebiam que o ler e escrever na língua portuguesa poderia ser um instrumento poderoso para dialogar com os não índios e assim serem protagonistas de suas lutas, tocar seus projetos com suas próprias mãos e de forma coletiva se fortalece enquanto povo Krikati. Talvez foi esta a função atribuída a escola e a referência que os pais tinham para incentivar seus filhos a frequentá-la.

Quando Lourenço AcÏxit menciona que para aprender “eu ia até ela” suscita duas questões: primeiro, ele não se refere à escola como espaço físico, com currículo definido, horários fixos, algo padronizado e controlador. Ele fala de expectativas de interação e necessidades a partir do contato. Segundo, no processo de aprendizagem há escuta, pessoas com conhecimentos diferentes que o ajuda a construir outros distintos dos tradicionais ampliando, assim, novas possibilidades de percepção de mundo.

¹⁶³As professoras das quais Lourenço AcÏxit se refere – “Luzia e Rosário” – lecionavam na aldeia São José, contratadas pela FUNAI nas décadas de 1980 e 1990.

Além disso, pelos relatos anteriores não havia imposição para estudar na aldeia, mesmo sendo criança, a educação escolar estava muito mais para uma adesão – alfabetização na língua portuguesa – do que uma obrigação como já confirmamos neste trabalho. Por tudo isso, a cultura organizacional do ensinar e aprender se vincula a uma pedagogia do cuidar, garantir a atividade como princípio a ação de um sujeito mediada por uma ferramenta e destinada a um objetivo.

Essa forma de perceber a escola é também compartilhada na atualidade por muitos outros povos indígenas, como por exemplo, em escolas indígenas Kaingang “Tope Pãn” e Guarani “Anhetenguá” pesquisadas por Bergamaschi (2010, 143):

As crianças vão à escola porque têm e quando têm vontade; o tempo de permanência na escola depende do envolvimento com uma atividade que interessa às crianças, em geral, proposta pelo professor; o espaço não é necessariamente um espaço fixo e fixado e muitas vezes a sala de aula e o mobiliário se misturam com outras atividades...outros afazeres da comunidade e das crianças ligados ao modo de vida tradicional.

São essas as primeiras concepções de Lourenço Acýxit sobre a função da escola – atender o que almejava para dialogar com a sociedade ocidental – e o papel do professor, neste sentido, é ser elo de interação entre duas sociedades. As concepções mencionadas não foram eliminadas ao se deparar com outra realidade na escola não indígena. Ao contrário, ressignificou-as atento ao contexto do qual se inseria.

Durante as entrevistas Lourenço Acýxit não nega as dificuldades de adaptação, discriminações e a hegemonia de currículos escolares onde a história dos indígenas era abordada pelo viés do colonizador. No entanto, enfatiza com veemência o papel de liderança que exercia em cada contexto escolar. Por vezes penso que estas são reelaboradas com acréscimos a partir do que hoje já tem como segurança, porém não temos o direito, enquanto pesquisadora, de refutar suas lembranças e nem questionar se são verdades. Significa dizer que pela memória, como diz Bosi (2003, p. 36) “o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando com as percepções imediatas, como também empurra ‘descola’ estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência”.

A importância que Lourenço Acýxit atribui à liderança vai tecendo suas narrativas sejam em atividades individualizadas, coletivas ou em práticas pedagógicas. Entendemos que ao falar livremente do seu processo escolar permitiu-o fazer uma seleção das lembranças que lhes traz prazer em detrimento daquelas que de uma forma ou de outra ainda causa sofrimento.

Quando cheguei para estudar na Escola Vitória Régia (Montes Altos) procurei me relacionar com os alunos e professores. Por dias fiquei atento como os “brancos” se organizavam, ou seja, me calava para observar tudo que acontecia na sala de aula e na

escola. Fui me envolvendo e uma das primeiras atividades, não esqueço foi uma pesquisa passado por uma professora – não lembro o nome dela – ensinava Geografia. Ela **pediu** para pesquisarmos sobre os primeiros moradores de Montes Altos¹⁶⁴. Tivemos que fazer um levantamento de como a cidade foi construída. Aproveitei a oportunidade para conhecer as pessoas, principalmente os mais velhos. Lembro que alguns queriam saber também como era na aldeia, como vivíamos, pois apesar de muito próximo ainda hoje muitos moradores não sabem muita coisa sobre nosso jeito de viver. Nesta pesquisa fui fazendo amizade **com pessoas mais velhas porque eu buscava informações históricas**. Nesse relacionamento, eu conquistei a confiança das pessoas para que elas me dessem informações. Eu andava pela cidade para fazer trabalho e ia às casas **à procura dos mais velhos da cidade**. Chegava fazendo perguntas e dizia que era para um trabalho da escola. Acabava me envolvendo para conseguir as informações. Essa atividade foi tão importante que hoje luto com os professores fazerem pesquisa, colocarem os alunos para conversarem **com os velhos sobre nossa história**, nossos antepassados, saber quem lutou por nós, que foram os grandes corredores, caçadores. Ficou na minha memória esta atividade. Ainda hoje visito algumas pessoas que me tornei amigo por meio desta pesquisa (LOURENÇO ACYXIT. Entrevista concedida em Imperatriz em 16 de maio de 2015. Grifo nosso).

Em nosso entender, ao ressaltar que a “professora pediu” para realizar uma atividade, esse sobleva as experiências na aldeia, pois não é comum perceber imposições, dos adultos krikati às crianças e adolescentes. Além do mais, aponta a contribuição dos anciãos para conhecer a história da cidade – Montes Altos-MA – e ao mesmo tempo realizar a “pesquisa”, ou seja, atribui a estes a mesma importância que anciãos têm para o povo Krikati: sábios pelos conhecimentos tradicionais e por conhecer a história do povo. História esta que é contada e recontada oralmente como patrimônio imaterial.

É evidente que em uma sociedade capitalista como adverte Bosi (1994, p. 78) “a característica da relação do adulto com o velho é a falta de reciprocidade que pode se traduzir numa tolerância sem o calor da sinceridade”. Nota-se que a fala de Lourenço Acyxit vai de encontro a este pensamento. Para ele os anciãos são guardiões da história. Quanto a isto Halbwachs (2006) diz que em algum momento da vida o homem deixa de ser um propulsor da vida presente e no momento da velhice adquire outra função social: ser a memória da família, da cidade, das instituições, e da sociedade:

Nas tribos primitivas, os velhos são guardiões das tradições, não só porque eles as receberam mais cedo que os outros, mas também porque só eles dispõem do lazer necessário para fixar seus pormenores ao longo das conversações com outros velhos, e para ensiná-los aos jovens a partir da iniciação (HALBWACHS, 2006, p.142).

¹⁶⁴A história de Montes Altos-MA remonta ao ano de 1898, quando Quintiliano José Tavares montou nas imediações uma pequena indústria de rapadura e aguardente. Distrito criado com a denominação de Montes Altos pela Lei Estadual n.º 269 de 31/12/1948, subordinado ao município de Imperatriz. Elevado à categoria de município com a denominação de Montes Altos pela Lei Estadual n.º 1354, de 08/09/1955, desmembrado do município de Imperatriz. Para maior aprofundamento acessar o site <https://cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?codmun=210700>. Acesso dia 20 de novembro de 2017.

Entre o povo Krikati, na atualidade, os anciãos continuam sendo aqueles que têm condições de ensinar as tradições às novas gerações, sobretudo, as que consideram importantes para dar continuidade suas especificidades, enquanto povo. De tal forma que ao estudar na cidade não foi motivo para Lourenço Acýxit eliminar seus processos próprios educativos, marcados por lógicas culturais, ao nosso ver, pode ter contribuído com os jovens da cidade em terem outra visão sobre os anciãos.

Quanto às práticas pedagógicas, Lourenço Acýxit trouxe lembranças que considera como ecos para reforçar seu projeto de vida. Junto a estas mencionou poucos professores dos quais os considerou como diferencial nas escolas não indígenas.

Em Montes Altos somente o professor Siney¹⁶⁵, que hoje é professor da UEMA e outro que não sei se ainda mora em Parauapebas, despertaram o espírito de luta que existe dentro de mim. Em suas aulas falavam de ideias revolucionárias e mostravam quem foram as pessoas que lutaram por liberdade no país, indo para as batalhas sem medo de morrerem por esta liberdade em nome de um povo. Isso foi como um espelho para mim. Eram aulas boas que nos enchia de orgulho em ser indígena. Motivava-nos a suportar a ausência de casa e as privações que passávamos. Faziam-nos sentir importante não só para nosso povo, mas para aqueles que sempre nos olharam como pessoas inferiores. Nunca me esqueci de uma música que eles cantavam – “Para não dizer que não falei de flores” – de Geraldo Vandré. Isso marcou muito (LOURENÇO ACÝXIT. Entrevista concedida em Imperatriz em 16 de maio de 2015).

A partir da perspectiva, especificamente didática, podemos divisar claramente a figura do professor na narrativa como o mais importante agente capaz de acionar toda uma cadeia de fatores a qual passava pelas suas mãos. Com isto não estamos eximindo a escola de suas responsabilidades, porém, a pesquisa apontou que as questões indígenas nas escolas das quais estudaram os sujeitos e fontes deste trabalho, eram tratadas na maioria das vezes de forma individualizada por alguns professores.

Siney, ao descrever sobre as lembranças que tem dos Krikati na escola não indígena, da qual foi professor diz que

a escola como um todo põe as dificuldades e as responsabilidades da não adequação aos próprios alunos: eles não aprendem porque não se dedicam, são preguiçosos, imprudentes, sofrem de problemas psicológicos, as famílias são desajustadas, os pais não se importam com os filhos, os alunos são marginais, etc. Então, para os indígenas sobram os mesmos adjetivos e mais um pouco. A escola está apartada da vida social e todos que trabalham na escola querem os alunos padrões que eles elegem. As dificuldades da língua não é levada em conta, no caso dos indígenas, que são apenas cobrados deles a escrita e a pronuncia correta. O lado cognitivo, de fato, não é levado a sério. Quando somos professores dos alunos indígenas Krikati, nós até empolgamos os outros professores para terem uma atenção menos discriminatória com eles e orientamos a socialização dos mesmos com os outros alunos e os outros professores. A minha formação e minha orientação política me leva a uma pratica pedagógica de

¹⁶⁵José Siney Ferraz Rodrigues foi professor no Município de Montes Altos. Possui graduação em Licenciatura em História, mestrado em História e doutorado em História pela UNISINOS - Universidade Vale do Rio dos Sinos – RS é professor da UEMASUL e foi professor de Lourenço Acýxit no Ensino Fundamental.

intervenção direta na sociedade com uma visão holística diante da diversidade e isso é meu sentido universal de educação (SINEY. Entrevista concedida em Imperatriz em 21 de novembro de 2017)¹⁶⁶.

A análise de Siney anuncia sua vivência com os Krikati e denuncia a discriminação presenciada e velada pela escola. Nesse contexto, a cultura escolar aparece como “estagnada”, pouco permeável ao contexto em que se insere aos universos culturais das crianças e jovens a que se dirige e, a multiculturalidade das nossas sociedades, como pensa Candau (2008).

Dessa forma, uma cultura escolar cristalizada na padronização de pessoas, apresenta dificuldades de incorporar os avanços do desenvolvimento técnico, científico, os diferentes meios de aquisição de conhecimentos, as variadas linguagens e expressões culturais e as novas sensibilidades presentes nos diferentes grupos sociais, entre eles, os indígenas. As diferenças culturais e a diversidade étnica emergem como temáticas importantes, principalmente em cursos de Pós-graduação em Educação, História, Ciências Sociais nas três últimas décadas. Esta imersão já apresenta uma produção avolumada de experiências registradas em teses e dissertações, contudo, o grande desafio ainda por vencer é conseguir que estas discussões e produções cheguem às escolas de Educação Básica e se unam as vozes isoladas de professores que tem uma orientação política de inclusão e de direitos à igualdade de oportunidades.

Não se pode separar a escola de um contexto social, político e econômico, pois esta recebe todas as interferências dos sistemas mencionados. Porém, cabe fazer a leitura da sociedade em que ela está inserida e questionar o que ensinar, a quem ensinar, porque ensinar determinados conteúdos e outros não e como ensinar. Mediante estes questionamentos é que se elabora o currículo considerando a razão do seu existir.

Siney ao falar de suas experiências com os Krikati na escola “Vitória Régia”, põe em relevo, também, a relação destes com a sociedade ocidental e mais especificamente dos Krikati com os habitantes do município Montes Altos-MA, considerando o contexto dos anos 1980 a 1990, bem como na atualidade.

Os indígenas continuam sendo discriminados. O que vejo hoje são grupos organizados que dão uma visibilidade positiva ao índio, mas isso muitos sertanistas e antropólogos faziam já há muito tempo sem surtir os efeitos de agora. É que agora eles mesmos fazem suas organizações e os enfrentamentos, construindo sua própria luta. É claro que as redes de instituições que defendem, as causas indígenas se multiplicaram pelo mundo como parte de um todo que defendem a natureza e os índios passaram a ser vistos como os maiores protetores dessa natureza. Só que na sociedade existem os predadores que continuam ambicionando as áreas preservadas aonde vivem os indígenas, as suas reservas. Esses predadores que são fazendeiros, comerciantes, mineradores, madeireiros, garimpeiros, laboratórios que pirateiam seus

¹⁶⁶ Após uma conversa sobre a importância de participar da nossa pesquisa por ter citado várias vezes nas entrevistas realizadas com Lourenço Acýxit, prof. José Siney Ferraz Rodrigues se prontificou em redigir um texto referente ao enunciado: as lembranças que guarda em sua memória de Lourenço Acýxit. Nesta fez questão de acrescentar a relação do município de Montes Altos-MA com os Krikati.

conhecimentos continuam praticando o extermínio, a expropriação de suas áreas, promovendo a propaganda discriminatória, o ódio e as pressões psicológicas. Por exemplo, na nossa região os indígenas vivem numa paz velada com os não índios, mas é só conversarmos sobre a reserva dos índios Krikati e outras etnias que a população não índia atribui a eles a culpa por tudo de ruim na região: pela pobreza, atraso tecnológico, pelas políticas sociais de governos e pelo analfabetismo. É tanto que a área da reserva não é vista como fazendo parte do município. As pessoas dizem que o município de Montes Altos ficou muito pequeno porque foi tirada a reserva indígena. Mas digo que os povos indígenas perderam o medo de lutar e criaram sua forma particular de luta (SINEY. Entrevista em Imperatriz em 21 de novembro de 2017).

Uma questão básica que perpassa as narrativas está referida ao próprio sentido da escolarização em uma sociedade que homogeneiza a cultura e, mais concretamente, ao papel da escola, que em sua maioria nega práticas educativas capazes de dialogar com a diversidade cultural presente nela. Em outras palavras, a escola na concepção dos indígenas e dos professores interlocutores deste trabalho, parece se fechar em si mesma se blindando para não refazer e reconstruir o currículo a partir das mudanças da sociedade que grita por um espaço educativo plural.

A mudança desejada vai ao encontro do que pensa Pérez Gómez (1993, p.80) ao afirmar que a escola deveria ser concebida como um “lugar de cruzamento de culturas e exercer uma função de mediação reflexiva daquelas influencias plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações”. Quanto a isto, a pesquisa revelou que estamos distante da possibilidade de termos escolas não indígenas com currículos que favoreçam o diálogo entre diferentes culturas, porém, estas se sentem forçadas a refletirem suas práticas com a presença dos indígenas e de outras consideradas “minorias” que não se enquadram no “padrão” desejado pela escola.

Contraditoriamente mediante as afirmativas anteriores, percebemos que independente do currículo, o diálogo acontecia entre os diversos grupos e transformava o espaço escolar mesmo que fosse temporariamente, ainda que a escola não institucionalize essas mudanças.

As contradições, o que é ou não institucional ou reconhecido no currículo se assemelha ao que Castro (2013. p.191) chama de “inconstância selvagem”, aquilo que passou a “ser um traço definidor do caráter ameríndio, consolidando-se como um estereótipo do imaginário nacional”, os indígenas voltavam a viver sua cultura logo que se afastavam daqueles que queriam moldá-los. Assim, a pesquisa realizada nos permitiu dizer que as escolas das quais os alunos indígenas estudaram aceitava-os como qualquer outro aluno, porém, o currículo continuava seletivo e excludente sem a preocupação de torná-la em um espaço de direitos e oportunidades iguais para os diferentes grupos sociais e culturais.

Gersem Baniwa faz algumas considerações seguidas de questionamentos que deveriam servir de sustentáculos para elaboração de currículos escolares numa perspectiva democrática e plural.

Um mundo que se autodefine como moderno e civilizado não pode aceitar conviver com essa ausência de democracia racial, cultural e política. Como se pode ser civilizado se não se aceita conviver com outras civilizações? Como se pode ser culto e sábio se não se conhece – e o que é pior – não se aceita conhecer outras culturas e sabedorias? Enquanto isso não acontece, continuamos convivendo com as contradições em relação aos povos indígenas (GERSEM BANIWA, 2006, p.35).

As contradições se fazem presente em quase todas narrativas, especialmente quando os indígenas aparecem como indivíduos que buscam conhecimentos da sociedade ocidental, enquanto os não indígenas – especialmente professores e administradores da escola – sequer questionam suas presenças e os objetivos que os motivam estarem na escola.

O indígena numa visão cidadã, com direitos e deveres, surge com a redemocratização do país respaldada na CF de 1988, porém, a legislação por si só não garante desmontar estereótipos inculcados no imaginário social por séculos. Todavia, muitos estudiosos e os próprios indígenas, vêm incansavelmente apresentando pesquisas que mostram o contrário do que foi construído socialmente sobre os povos que nas terras brasileiras estavam antes da chegada dos portugueses.

Quanto às dificuldades que os indígenas enfrentaram nas escolas não indígenas, Siney afirma que estas são

características das sociedades indígenas, ou seja, a dificuldade de se afastarem do seu grupo e a dificuldade de serem aceitos pelos não índios, pois o preconceito e a discriminação ainda é grande. A quebra das barreiras do preconceito só acontece pelo fato dos indígenas serem bem aplicados aos estudos e demonstrarem que são tão capazes ou melhores que os outros estudantes. Eu não diria algo específico somente de Lourenço, pois a meu ver todos que estudaram na década de 1990 fora de suas aldeias já podiam ser considerados verdadeiros guerreiros (SINEY. Entrevista concedida em Imperatriz em 21 de novembro de 2017).

No trecho da entrevista, Siney expõe elementos fundamentais para a quebra de preconceitos sobre a capacidade de aprendizagem dos indígenas, ou seja, a determinação do querer aprender e saber que cada conhecimento poderia ser útil para a trajetória do objetivo ao alcançar: ser liderança com capacidade de dialogar de igual para com os não indígenas. A narrativa de Lourenço Acýxit, a seguir vai ao encontro do que Siney compartilhou conosco:

Nós sempre competíamos com os melhores alunos e eu não podia ficar sem aprender. Era meu dever adquirir conhecimento e ser o melhor que eu pudesse. Havia competição entre nós, porque os alunos que estudavam lá eram filhos de papaizinho, de bancário e de fazendeiro; todos eles tinham dinheiro e nós só tínhamos a vontade e nossos esforços. Eu lembro de duas colegas de turma dessa época, a Gabriela, que hoje é advogada, e a Fabíola, que não sei como está atualmente. Através dessa disputa, fizemos amizades boas e estudamos juntos. Às vezes, eu percebia que ficava perdido

no português porque eu falava e a professora dizia: “Lourenço, você troca tudo”. Eu respondia que não era minha língua e que estava aprendendo com eles. Quando eu falava minha língua ninguém entendia nada e não pedia para eu ensinar. Eu também fui líder do meu grupo de estudo, sempre orientando e resolvendo problemas. Também me tornei o líder da classe, eleito pelos próprios colegas, e passei a representar tanto indígena como não indígena (LOURENÇO ACÝXIT. Entrevista concedida em Imperatriz em 16 de maio de 2015).

A necessidade em ressaltar que sua liderança iniciou nas escolas não indígenas soa como justificativa de que a liderança indígena política não é inata, mas construída por meio do diálogo com pessoas de culturas diferentes e de seus pares, enfrentando os desafios e as interfaces inerentes a esse processo. Se por um lado Lourenço Acýxit exalta a necessidade em adquirir conhecimentos e a importância do não indígena nesse processo, por outro parece centrar esta responsabilidade apenas nele mesmo.

Para além da centralidade notada em sua fala, percebemos que ela criava certo mecanismo de defesa diante da explicitação de suas dificuldades na aprendizagem de determinados conteúdos, atribuindo-as tão somente à falta de domínio da língua portuguesa. As contribuições da escola restringem-se à participação de alguns professores e suas práticas pedagógicas.

Lourenço Acýxit diz que Siney ajudou-o a entender e fortalecer o sentimento que trazia de sua comunidade por meio da interação com as lideranças tradicionais.

Professor Siney falava o seguinte: ‘Se vocês querem mudar lutem. Olhem para frente e não se iludam com a elite. Vocês não podem ter vergonha das suas histórias. Não permitam que as pessoas humilhem vocês’. Ele nos ensinou além dos conteúdos em sala de aula. Ensinou-nos a lutarmos pelos nossos direitos sem esperar por outros façam por nós, isto me marcou bastante. Eu questionava e falava as minhas ideias porque a minha opinião também devia ser considerada, mesmo que alguns professores não levassem em consideração. Meus colegas gostavam quando eu falava por nós indígenas e por eles também. **Foi difícil para mim, mas tudo que aprendi dentro e fora da escola no período que cursei o Ensino Fundamental me preparou para o Ensino Médio na escola Amaral Raposo e hoje ainda lembro de algumas coisas que me ajuda na Faculdade.** No Amaral Raposo fiz o curso de Administração com o objetivo de contribuir com meu povo e hoje quase vinte anos dou continuidade no curso de Economia na FEST, visando o mesmo objetivo, agora mais maduro e mais preparado para lidar com a sociedade do “branco” e a sociedade krikati, pois encontramos dificuldades também, internamente (LOURENÇO ACÝXIT. Entrevista em Imperatriz em 20 de novembro de 2016. Grifo nosso).

Ele admite a contribuição da escola, considerando-a como base para galgar seus objetivos. Ao se referir a primeira escola, destaca-a como horizonte para explorar novos contextos. A expressão “tudo que aprendi dentro e fora da escola no período que cursei o Ensino Fundamental me preparou para o Ensino Médio” afirma nossa tese: a escola contribuiu na formação das lideranças indígenas Krikati – Lourenço Acýxit e Silvia Puxcwj – e certamente de outras que exercem a liderança política e tradicional.

Foi com os conhecimentos tradicionais e os adquiridos nas escolas tanto na aldeia quanto na da cidade de Montes Altos, primeira escola não indígena que frequentou, que Lourenço Acÿxit se impôs diante dos primeiros contatos com alunos não indígenas e das dificuldades em ser aceito na escola do Ensino Médio. Sobre suas vivências nesta última, inicia a entrevista falando da sua escolha pelo curso técnico em Administração, dos preconceitos, da reação da escola e de alguns professores sobre o comportamento dos alunos em relação aos alunos indígenas.

Quanto à escolha do curso narra que

Em 1992, iniciei o ensino médio na Escola Técnica Amaral Raposo. Eu sempre quis uma formação técnica por acreditar que ela contribuiria tanto para mim quanto à comunidade. Escolhi administração com o objetivo de ajudar meu povo. Quando escolhi esse curso, não pensava em administrar empresa, mas, sim, para me ajudar, ou seja saber administrar minha própria vida e a do meu povo em relação de saber aproveitar nossas riquezas naturais e assim melhorar nossa vida no TI. Quando determinei em fazer este curso me dediquei em compreender a sua função, as oportunidades que ele poderia me oferecer e a contribuição para os meus conhecimentos sobre a questão política. Eu tive que me esforçar para entender tudo isso, pois ainda não interpretava muito bem a língua portuguesa e os professores não sabiam minha língua (LOURENÇO ACÿXIT. Entrevista concedida em Imperatriz em 16 de maio de 2015).

Suas palavras nos ajudam a refletir sobre os inúmeros desafios e a desilusão dos indígenas para enfrentá-los em contextos em que, muitas vezes, as relações sociais não contribuía para encorajá-los. Contrariamente, os empecilhos no caminho de Lourenço Acÿxit serviram de eixos norteadores para decidir o que considerava importante para continuar visualizando qual curso poderia contribuir com sua vida e, conseqüentemente, com a de seu povo.

Ele destaca como um dos pontos cruciais, a dificuldade de interpretação da língua portuguesa, mas deixa escapar certa ironia quando afirma que os professores também não dominavam sua primeira língua. Isto significa dizer que ambos estavam com as mesmas dificuldades. Sucintamente, quis dizer que não se sentia inferior, pois se esforçava naquele momento para dominar uma segunda língua, ao passo que a escola era monolíngue.

O segundo desafio – o preconceito – parece que foi um dos mais difíceis de ser superado. Após duas décadas ainda lhe causa desconforto falar sobre o assunto. No momento da entrevista, houve o silêncio entre as frases. Interpretamos o fato como algo que ainda é muito forte de ser controlado. Isto é, não ser aceito porque defende uma política de viver de acordo suas tradições e língua própria. Intercalando as frases com pausas contou que

Quando iniciamos tivemos que enfrentar o preconceito pelos próprios colegas de sala de aula. Acho que foi nosso modo de falar que os incomodou quando perceberam

minha dificuldade em relação à língua portuguesa. Além da discriminação por não dominarmos a língua portuguesa, certo dia um aluno me tratou por Paulinho Paiakã¹⁶⁷ e eu ignorei como se não fosse comigo. Ele insistiu, dizendo: “é você mesmo”, mas não me tratou pelo meu nome. Falei para ele que meu nome era Lourenço Krikati. Ele respondeu: não. É Paulinho Paiakã, ele não é índio? Você também não é? Respondi: Sou índio, mas o que isso tem a ver? Quando me dei conta do que ele estava se referindo, perguntei se ele pensava que eu era igual ao Paulinho. Isso provocou uma reação entre esse aluno e eu na sala de aula, começamos a discutir. Eu disse que estava ali para aprender com eles algo de bom que eu pudesse usar. Deixei claro que eu não estava desrespeitando ninguém e que eu era Lourenço Krikati. Falei também que, se eles estavam pensando que eu e Paulinho agíamos da mesma forma só porque somos índios, então, eu poderia tratá-los também como qualquer ladrão branco e pensar que todo branco é igual. Ele não gostou e disse: Você está me chamando de ladrão? Falei que não e que estava apenas respondendo da mesma forma como ele me tratou. Nesta hora o professor interveio e os alunos brancos também. Meus parentes índios se aproximaram, mas não fizeram nada. Estavam para me proteger se ele tentasse me agredir (LOURENÇO ACÏXIT, Entrevista concedida em Imperatriz em 10 de novembro de 2015).

Apontamos a partir da fala de Lourenço AcÏxit, equívocos que se fazem presentes e deformam a imagem dos indígenas na sociedade ocidental. Contudo, estes sabem como aproveitar essas situações para promover esclarecimentos e mostrar a necessidade de uma convivência onde as diferentes histórias humanas sejam valorizadas como oportunidades de conhecer a rica diversidade de línguas, costumes e culturas brasileiras. Mas, como diz Certeau (2003), considerar a cultura no plural, na atualidade, exige uma luta incessante.

Já Bergamaschi (2012, p.55) assinala que os povos indígenas,

em seus constantes movimentos de interlocução com as sociedades não indígenas, têm mostrado que não querem um processo escolar intercultural só para si e para suas escolas, mas também advogam que a conquista de direitos passa por modificações na educação escolar da nossa sociedade, aspirando que suas histórias e suas culturas sejam ensinadas ou ressignificadas no seio dessas instituições.

A autora mostra bem a necessidade da interculturalidade no espaço escolar. A concepção do índio genérico foi rebatida por Lourenço AcÏxit a partir do momento em que houve a comparação dedutiva, ou seja, “se todos os índios são iguais em comportamentos e atitudes, os não indígenas poderiam ser também”. Sabiamente foi provocada a reflexão que cada pessoa é única e diferente; pertencente a um grupo familiar; a um povo. Silva (2009, p.100) esclarece que

Antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida [...]. Uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las.

¹⁶⁷ Paulinho Paiakã, liderança indígena Kayapó, em 1992 foi acusado de ter estuprado uma jovem estudante de 18 anos na cidade de Redenção no Pará. O crime repercutiu mundialmente já que, na época, acontecia a ECO 92 – Conferência Mundial sobre Meio Ambiente no Rio de Janeiro em 1992.

Enquanto não houver uma política curricular de valorização das diferenças e construções de identidades, as brechas que restam para as discussões devem ser consideradas como oportunidades de diálogo. Embora constrangido, Lourenço Acýxit avaliou o momento em sala de aula adequado para refletir a maneira como os índios foram – e ainda são – retratados contribuindo assim, para refletir sobre o espaço de convivência e alteridade que a escola pode proporcionar.

A partir desse dia, os outros alunos começaram pelo menos a me respeitar, pois pararam com aquela conversa. Acho que isso chamou bastante atenção porque a direção da escola nos chamou para conversar. Eu e toda a turma da sala falamos o que havia acontecido e o professor Carlão confirmou a história. Foi realizada uma reunião no pátio, no local de esporte e lazer, organizaram uma festa e a direção pediu apoio a todos, dizendo: aqui nós temos alunos diferenciados, que têm outra língua e outro costume, mas são iguais a vocês e devem ter as mesmas oportunidades. Eles estão aqui para aprender. Eles são alunos indígenas. Nós não chegamos a falar nada nesse dia. Então, ouvimos um professor da escola falar por nós o seguinte: esses são os alunos indígenas. Eles precisam muito do apoio e respeito de vocês. Assim como vocês querem ser respeitados, eles também querem. E aqui é uma escola; é uma comunidade. Ele pediu para que não se repetisse aquilo que aconteceu na sala de aula. E continuou: se vocês se encontrarem na rua, lembre-se que vocês são colegas. Vocês estão aqui para superar as diferenças e conhecer melhor um ao outro. Desde esse dia os alunos começaram a nos respeitar. O rapaz, com quem eu discuti me pediu desculpa e acabamos virando amigos (LOURENÇO ACÝXIT. Entrevista em Imperatriz em 10 de novembro de 2015).

Sabemos que uma simples discussão não é capaz de mudar uma relação que desvaloriza e estigmatiza os povos indígenas por séculos, especialmente da forma que foram e ainda são retratados nos livros didáticos e na História do Brasil, mas a manifestação dos indígenas por menor que sejam em tempo e espaço se faz importante para a construção de outra história. Penso que nas pequenas ações as pegadas são marcadas, a história por sua vez, se transforma e as interfaces são costuradas a ponto de construir possibilidades para o diálogo intercultural.

Dessa forma, na medida em que os povos indígenas e outros coletivos segregados em nossa história se afirmam presentes em lutas por direitos, pela equidade de oportunidades em todos os espaços sociais, entre eles a escola, os territórios de conhecimentos como diz Arroyo (2014) serão pressionados para deixar de ignorá-los e passar a reconhecê-los como sujeitos de experiências e de conhecimentos.

4.3 O retorno para o lugar de onde nunca estiveram distantes: na bagagem outras histórias, outros conhecimentos...

A análise das trajetórias escolares e histórias de vida de Lourenço Acýxit e Silvia Puxcwj, nos permite ordenar aquilo que permaneceu, ainda que modulado pela convivência

com outras culturas. A expressão “ajudar meu povo” mencionada na ocasião que lembram a saída da aldeia para a cidade, tem outro sentido após o retorno ao lugar de origem, pois na bagagem trouxeram elementos outros que dão suporte para terem clareza de como podem contribuir com os Krikati e outros povos indígenas. A língua materna continua sendo a primeira língua, porém com acréscimo de uma segunda língua; o sentimento de pertencimento a cultura Krikati parece mais fortalecido, mas não negam a importância dos não indígenas em suas trajetórias e a riqueza de outras culturas; o espaço da aldeia continua o mesmo, mas os horizontes são mais amplos; os conhecimentos tradicionais, dos quais são portadores, são revalorizados a partir do comparativo com os conhecimentos do mundo ocidental.

Assim, o retorno é de fortalecimento, uma vez que cumprem o compromisso feito com a comunidade. A partir daí, Silvia Puxwyj e Lourenço Acýxit regressaram com outras atitudes, novos conceitos, olhares diferenciados. Por exemplo, valorizam o seu território, porém, questionam os problemas que afetam o bem viver de todos; percebem a necessidade de reivindicar do Estado uma escola que atenda todos níveis de ensino; o direito à saúde na aldeia se torna bandeira de luta; água potável em todas aldeias como elemento para dignidade dos indígenas. Além disto, reclamam que a desintrusão do território passe ser prioridade nas pautas de reuniões; projetos com empresas e com Estado visando a autonomia dos Krikati passam ser metas; a formação dos professores para atender as especificidades da comunidade passa a ser questionada, etc. Seus modos são outros, e a comunidade reconhece e os recebe como lideranças. Lourenço Acýxit lembra que foram

nove anos longe de minha família para entender um pouco o mundo não indígena e a forma de conviver com o branco. Fiz o Ensino Fundamental e Médio fora do meu convívio, passando na aldeia apenas como visitante. Durante todo esse tempo ganhei experiência e hoje não sinto dificuldade em relacionar com os brancos e entendo a língua portuguesa. Às vezes tenho dificuldade de falar corretamente, pois entre nós usamos nossa língua. Sou cobrado pela comunidade e nem sempre compreendido, pois a luta de uma liderança política é árdua. Às vezes temos que planejar estratégias que pessoas da comunidade que não participa de movimento e organizações não entendem e chegam a pensar que estamos em oposição ao povo (LOURENÇO ACÝXIT. Entrevista concedida em Imperatriz em 10 de novembro de 2015).

De fato, após a comunidade esperar o retorno dos que saíram com intuito de ser mediadores entre as lideranças tradicionais (caciques) e a sociedade ocidental, as lentes oculares foram ampliadas: eles se veem e são vistos de forma diferente, principalmente quando são convidados pelas autoridades maiores (anciãos) para participar de atividades, resolver problemas com a sociedade ocidental ou simplesmente opinar em ocasiões que exigem conhecimentos diferentes dos tradicionais. São aplaudidos e respeitados quando transmitem o

que sabem partindo dos conhecimentos nativos. Porém, quando escapa a humildade e querem invalidar os saberes tradicionais mediante os ocidentais, são punidos.

Quanto a isso Gersem Baniwa (2006, p.167) diz que as lideranças tradicionais e suas comunidades são atentas e vigilantes quanto ao comportamento de seus representantes, pois não “interessa apenas a capacitação de indivíduos, mas as responsabilidades desses indivíduos na vida das comunidades [...] os complexos sistemas de controle das comunidades indígenas por seus membros são muito fortes e costumam ser exercidos de diversas formas”.

Silvia Puxcwj e Lourenço Acÿxit são reconhecedores de que os valores tradicionais transmitidos oralmente e no cotidiano de suas aldeias são fundamentais. Permitiram suas sobrevivências em meio as turbulências e as dificuldade a que se submeteram na cidade e nas escolas não indígenas quando, nestas buscavam sonhos, esperanças, conhecimentos e desejo para um mundo melhor.

Assim, é pertinente entender a escola como uma instituição distinta de outras instâncias formadoras – família, igrejas, trabalho, etc. Ela obviamente ainda tem como função histórica promover a educação sistemática, formal, validada na modernidade como dispositivo educativo hegemônico, sendo que este último, não inclui tudo. Entretanto, tende passar pelo meio de tudo, de tal forma, que nos induz a pensar que a inclusão da diversidade cultural faça parte do currículo escolar (NOVARO, 2012).

Não se deve excluir a possibilidade de intensos processos de negociações nessas escolas, pois, como diz Libâneo (2001) existe nestas um currículo oculto, ou seja, os alunos trazem para escola e salas de aula seu próprio contexto, significados, valores, crenças, modos de agir diferenciados, os quais, inevitavelmente, são socializados entre seus pares, resultando, assim, em aprendizagens não sistematizadas.

A partir das narrativas de Lourenço Acÿxit e Silvia Puxcwj e de professores citados neste trabalho, nos permite dizer que os conhecimentos tradicionais do povo Krikati foram veiculados nos espaços onde os primeiros transitaram, muito embora esses conhecimentos não tenham atingido o currículo oficial das escolas.

Para Novaro (2012, p.109), é importante reconhecer que “há aspectos da diversidade intransferíveis ao formato escolar, que deve haver um lugar legítimo para o que não pode ser traduzido nem interpretado de um contexto a outro”. Nessa perspectiva, entendemos quando Lourenço Acÿxit e Silvia Puxcwj insistem em afirmar que sabiam o que queriam das escolas não indígena: se apropriar de conhecimentos ocidentais.

Partindo dessa premissa, cremos que dificilmente os conhecimentos tradicionais específicos dos Krikati farão parte dos currículos dessas escolas. Primeiro, porque estes são

transferidos oralmente de geração em geração e assimilados na prática através da observação e imitação de forma assistemática. Segundo, por não se poder priorizar um povo em detrimento do outro, pois, como já afirmamos, no Brasil há mais de trezentos povos indígenas com conhecimentos, crenças, ritos e mitos diferenciados. Isto dificultaria que fizessem parte de um só currículo que ainda valoriza a disciplinariedade e, conseqüentemente, se encontra em consonância com um tempo e espaço rígidos. No entanto, concordamos que os currículos precisam reconhecer o direito legítimo de seus atores – os indígenas. As escolas devem

buscar satisfazer minimamente as necessidades especiais, questionar o modo como se processam as identidades e as diferenças sem promover a desigualdade; evitando a segregação, através de uma pedagogia que trate da pluralidade, aproveitando a flexibilidade que permite o desenvolvimento do currículo, sem renunciar à universalidade de muitas características culturais (FREIRE, 2009, p. 125).

Consideramos que as expectativas daqueles que foram sujeitos de nossa pesquisa e cujas memórias foram fontes de informação para ela, traduzem expectativas de muitos indígenas. Ao adentrarem as escolas não indígenas sabiam que seus conhecimentos poderiam ser silenciados no currículo, mas que nela poderiam encontrar suporte para fortalecer e prosseguir alinhando seus projetos de vida, como nos diz Silvia Puxcwyj:

As escolas do branco nos receberam, mas não sabiam por que estávamos ali, mas nós sabíamos. Isso é o que importa. Aprendi **a ler e escrever em português, o básico** para eu ingressar no curso de Licenciatura Intercultural Indígena. Ser professora e incentivar os professores indígenas a lutar por um curso superior, e hoje a maioria já concluiu a Licenciatura e outros estão concluindo. Isso agradeço a comunidade que apoia e até exige de nós. O Estado e a FUNAI nos ajudaram muito pouco. O esforço foi nosso e de nosso povo. A escola que desejamos está em construção, mas o alicerce já foi feito. Não importa o tempo que vamos passar para dizer que ela é realmente específica e diferenciada, mas cada ação realizada é com esta intenção. A escola é nossa e somos nós krikati que vamos colocar cada ideia, cada palavra. Temos que atender algumas burocracias ao Estado, mas é transformada dia a dia para ser do nosso povo. (SILVIA PUXCWYJ. Entrevista concedida na aldeia São José em 25 de outubro de 2016. Grifo nosso).

Os indígenas não chegam às escolas da cidade como meros espectadores de conhecimentos ocidentais que podem ser “ensinados” ou “transmitidos”. Como revelou a pesquisa, chegam como herdeiros de uma história, em busca de outros conhecimentos, que não são os seus. Silvia Puxcwyj destaca o “ler e escrever” em português como um conhecimento basilar em sua vida, bem como para sua comunidade, sendo a garantia do que foi acordado consigo mesma: “ajudar meu povo”.

Enfim, as escolas não indígenas contribuíram com o processo de formação de Silvia Puxcwyj e Lourenço Acýxit como lideranças políticas reconhecidas pelos Krikati, por outros povos indígenas, bem como para os não indígenas. Das escolas eles souberam extrair

conhecimentos para alicerçar seus projetos de vida e, provavelmente, contribuíram para que o currículo dessas escolas se tornasse mais inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na análise sobre o que é ser liderança política indígena, as características que a define, as atribuições e as expectativas direcionaram todo percurso desta pesquisa. Para tanto, buscamos compreendê-la a partir da década de 1970, período histórico que inicia o processo de luta por direitos coletivos e, anos posteriores, propicia a constituição do movimento indígena organizado no Brasil.

Para ser liderança indígena, pelo viés político, se faz necessário que haja anteriormente, o reconhecimento por parte da comunidade; que lute e defenda direitos coletivos e não apenas em benefício próprio. Portanto, qualidades como: saber ouvir, ter conhecimento de sua cultura, saber se comunicar e articular entre povos diferentes fazem parte do conjunto de características que compõem o perfil de ser liderança.

Assim, são lideranças políticas os indivíduos que se preparam para mediar diálogos e serem interlocutores, contribuindo com o bem viver dos povos indígenas. Sendo ainda, diferentes das lideranças tradicionais – caciques, pajés, xamãs, caçadores, etc – geralmente, assumem funções em áreas como: saúde e educação indígena, meio ambiente, entre outras, possibilitando a mediação entre as sociedades indígenas e ocidentais.

Apesar de serem consideradas interlocutoras, mediadoras, basicamente servidoras da comunidade da qual pertence, as lideranças políticas não são portadoras de poder e nem tem representatividade de tomar decisão, ao contrário, estas devem ser consensuadas em reuniões, assembleias com a comunidade. O sentido de mediar é levar para além de suas aldeias as decisões coletivas e retorná-las para seu lugar de origem com os resultados para que aconteçam as intervenções.

É nesse caminhar, participando das organizações, associações e do movimento indígena que vão se tornando lideranças reconhecidas por estas instituições e legitimadas pelo povo de pertencimento. Nesse sentido, as lideranças políticas surgem no interior de suas comunidades e são fortalecidas pelos ensinamentos dos anciãos que os ajudam a pensar o papel a ser desenvolvido interno e externamente as suas aldeias. Sendo-lhes atribuídas, papéis diferentes da liderança tradicional. Contudo, é pertinente destacar que ambos precisam se articular entre si para atender as necessidades de interesses de todos.

No desempenho de seus papéis, ao ultrapassarem limites, os conflitos são inevitáveis, surgindo assim, disputas de funções. Estas disputas podem trazer o que constatamos nesta pesquisa, ou seja, a deslegitimação pela comunidade – por um curto período –, do reconhecimento de Lourenço Acýxit enquanto liderança política. Para readquirir a confiança

antes a ele outorgada, buscou no interior de seu território estratégias para sua redenção, já que externamente sua liderança não foi questionada. Entre outras, algumas se destacam, como: se voltar completamente para a aldeia, participar dos rituais, desenvolver atividades que antes o trabalho na cidade e as inúmeras viagens não permitiam, como: plantio de roça, participação nos rituais, entre outras e ainda, intermediar com autoridades dos municípios vizinhos serviços para a comunidade, mesmo que esta não o autorizasse a qualquer coisa em nome do povo.

Por considerarem como prioridades o compromisso com os interesses e as necessidades dos povos indígenas, as comunidades estão sempre vigilantes ao comportamento das lideranças políticas. No percurso da pesquisa, Lourenço Acyxit (2015) confirma esta condição: “sou cobrado pela comunidade e nem sempre compreendido, pois a luta de uma liderança política é árdua. Temos que planejar estratégias que pessoas da comunidade que não participam de movimento e organizações não entendem e chegam a pensar que estamos em oposição ao povo”. Assim, não é suficiente as lideranças políticas atenderem as demandas das comunidades e suas expectativas, mas é preciso que aceitem também as críticas advindas do próprio povo, buscando manter o diálogo internamente para lapidarem as frestas que fazem parte do processo de quem decide ser liderança.

Quanto à liderança da mulher indígena, atualmente tem crescido a participação no movimento indígena, em organizações e associações em nível nacional, regional e local. Porém, ainda se percebe que a luta por um espaço, na sua maioria ocupada por homens, é intensa e constante. Silvia Puxcwyj (2017) destaca que “existe muitas barreiras dentro da nossa própria comunidade, mas todos reconhecem que as mulheres quando se envolvem nas lutas indígenas são atuantes, firmes e comprometidas”.

Embora ainda seja um desafio para as mulheres ocuparem a função de liderança, a pesquisa apontou que os homens krikati raramente contrariam as vontades de suas mulheres. As decisões, socializadas entre seus pares, na maioria das vezes no pátio das aldeias, são por sua vez determinações delas colhidas no interior de suas casas.

Sônia Guajajara (2018, p.47) diz que as funções admitidas pelas mulheres indígenas, assim como as da sociedade ocidental evoluíram: “ainda é nosso papel criar os filhos, ser esposa, filha, mas ao lado destes papéis assumimos mais uma tarefa, um desafio, muitas vezes, um sacrifício, de ser liderança política. Não necessariamente temos que deixar de fazer determinadas obrigações para assumir outras”.

Como intermediárias entre as comunidades indígenas e a sociedade ocidental, as lideranças, sejam do gênero masculino ou feminino, são atualmente cobradas para que possuam

outras qualidades, como por exemplo, “falar a língua portuguesa e possuir bom nível de escolaridade” (GERSEM BANIWA, 2006, p.66).

Essa exigência não é estranha aos Krikati – e a muitos outros povos – pois são sabedores que a educação escolar, desde o período de colonização, esteve presente em suas vidas, embora por séculos tenham sido utilizadas como práticas de civilização, integração e assimilação. Como resultado, possibilitou a destruição de conhecimentos milenares guardados na memória coletiva de cada povo. Ao distorcer a imagem dos indígenas nos currículos escolares e no imaginário social, conseqüentemente contribuiu para o massacre cultural.

Nesse processo, muitos povos indígenas foram extintos, outros perderam a língua materna e elementos culturais, mas houve também os que resistiram à imposição de uma identidade alheia as suas culturas e continuaram ativos, como diz Almeida (2007, p. 2) “impulsionados por interesses próprios e visando à sobrevivência [...] movimentaram-se em diferentes direções, buscando múltiplas estratégias que incluíam rearticulações culturais e identitárias continuamente transformadas na interação com outros grupos étnicos e sociais”.

Surgem no Brasil, a partir da segunda metade do século XX, programas de alfabetização e de formação de professores indígenas bilíngues, sob a organização de entidades como o Instituto Linguístico de Verão, entidades não governamentais, que de certa forma ampliou as possibilidades de comunicação entre algumas lideranças e sociedade nacional, mesmo que as intenções das instituições não fossem estas.

Porém, somente nos anos 1970, quando se inicia a luta coletiva dos povos indígenas, tendo como motivação o direito pela terra é que surgiram as primeiras necessidades do domínio dos conhecimentos da sociedade ocidental de forma sistematizada. Desta forma, aprender a ler e escrever na língua portuguesa converteu-se em uma arma fundamental para os indígenas. A escrita por sua vez, se impôs nas relações das lideranças com outros países e internamente com o Estado (BITTENCOURT, 2007).

Além da apropriação de outra língua, das histórias individuais e coletivas dos povos indígenas, torna-se imperativo na própria organização dos indígenas em torno de seus direitos, que as lideranças se apropriem de conhecimentos sobre a organização social, política e econômica da sociedade ocidental e de suas instituições com o objetivo de fortalecer o diálogo entre as diferentes sociedades, potencializando-as na mediação de suas propostas e reivindicações. Nessa perspectiva, a escola surge, a princípio, apenas como espaço de instrumentalização para atender as demandas entre povos indígenas e sociedade não indígena.

A partir dessa representação inicial da escola – a escola como um dos meios de acessibilidade aos conhecimentos da sociedade ocidental – Ladeira (2004, p. 142) diz que essa

expectativa vai se tornando mais refinada e acompanha as mudanças da sociedade. Dessa forma, as necessidades vão sendo contornadas mediante as relações sociais e as interações entre povos indígenas e não indígenas “compartilhada, com alguns ajustes de interpretação, também por alguns povos indígenas do Brasil que creditaram para à escola não indígena um papel fundamental em seu relacionamento com a sociedade nacional e como fator de ascensão social”, embora esta seja limitada para poucos.

Mesmo diante das limitações, para Gersem Baniwa (2006) a escolarização dos povos indígenas tornou-se uma das condições e uma das causas da formação da consciência de cidadania, na medida em que possibilitou o domínio dos códigos básicos estruturantes da sociedade não indígena e apropriação de outros conhecimentos fundamentais para a melhoria das condições de vida.

Sob a luz da tese que orientou esta pesquisa – as escolas não indígenas contribuem para formação de lideranças indígenas, no sentido de permitirem a apropriação de conhecimentos e valores da sociedade ocidental – analisamos a história e trajetória de vida de duas lideranças indígenas krikati, as quais estudaram em escolas formais na cidade e contaram com as contribuições destas em suas formações, porém, destacamos que seus objetivos do presente e de futuro não se assemelham aos nossos e seus anseios tiveram como base a coletividade, ou seja, o bem viver da comunidade.

Lourenço Acýxit foi incentivado desde muito cedo à estudar em escolas não indígenas, enquanto Silvia Puxcwj teve que transgredir regras de sua cultura e submeter-se as imposições de sua família e da comunidade para realizar o mesmo objetivo – estudar em escolas não indígenas quando em sua aldeia não oferecia a continuidade de seus estudos –. Ambos, ao decidirem estudar na cidade, delimitaram, segundo as narrativas, a possibilidade em adquirirem conhecimentos para o desenvolvimento de suas comunidades. Suas trajetórias foram sendo desenhadas de acordo com seus sonhos, estes se realimentavam na caminhada a partir das expectativas da comunidade, das influências da organização sociocultural do povo, bem como dos desafios que lhes eram apresentados.

As narrativas mostraram que as lideranças indígenas krikati não esperavam encontrar nessas escolas um currículo com aspectos da história e da cultura indígena que contribuíssem na formação do povo brasileiro. No entanto, acreditavam que os estereótipos sobre os povos indígenas não fossem tão vivos e excludentes, como: a generalização do “índio” como todos iguais; a visão romantizada deste como protetor da natureza, ingênuo e vítima de um estado de “coisas”; a concepção de que são pessoas incapazes de aprender; e por fim como traficantes de drogas.

Viver, ouvir e sentir esses preconceitos no espaço da escola foi também uma possibilidade de apresentar outra concepção mais condizente com a vontade dos povos indígenas, pois tornou-se possível apresentar uma visão mais cidadã, onde os estereótipos foram questionados por muitas vezes. Por meio do diálogo, atitudes e das vivências, insistiam em afirmar que os Krikati e todos outros não tem uma cultura estática, que os mesmos são herdeiros de uma língua, sendo capazes de interagirem com outros povos, dominarem outros conhecimentos, compartilhar seus conhecimentos, enfim, que são sujeitos de suas histórias.

Mesmo considerando o contato e o confronto entre universos culturais muito distintos, as fontes e sujeitos desta pesquisa souberam valorizar os conhecimentos da sociedade ocidental, não desconhecendo os tradicionais e não supervalorizando um em detrimento de outros, mas dando o valor devido a cada um. Percebemos nesse aspecto, que o contato com a sociedade envolvente e com as escolas não indígenas, propiciou-lhes o acesso ao conhecimento universal e a análise de que este não trairia prejuízo aos tradicionais, mas alargaria as possibilidades de compreender um mundo até então pouco conhecido. Em outras palavras, que existem várias formas de conceber o conhecimento, pois nenhum ser humano é desprovido deste.

Constatamos nesta pesquisa, que as maiores dificuldades enfrentadas pelos jovens krikati – os quais saíram e saem pra estudar na cidade –, não se restringem na aceitação do “outro” e nem na negação de suas culturas nos currículos escolares, mas da ausência dos emaranhados de relações que estes estabelecem com a cosmologia e dela se alimentam espiritualmente.

Assim, a pesquisa apontou que as vivências e aprendizagens dos indígenas nas escolas da cidade não desvalorizou o modo de pensar e sentir, enquanto povo Krikati. Nem se apresentou como empecilho que os impedissem na participação em momentos considerados sagrados pela comunidade. Considera-se que os conhecimentos de caráter científico e tecnológico impactaram suas vidas de forma positiva. Ao adquiri-los, se fortaleceram enquanto indígenas e contribuíram para subsidiar os projetos de vida individual e coletivo, entre muitos, a participação ativa nos movimentos indígenas.

Nesse sentido, a intensificação das relações interétnicas possibilitada por meio da participação nas associações e organizações indígenas contribuíram de forma significativa tanto para Silvia Puxcwj e Lourenço Acỳxit quanto para sua comunidade. Por conseguinte, passaram a entender como se instituíam as relações entre os indígenas e a sociedade envolvente. Perceberam o quanto são as formas perversas de negação de seus direitos. Contudo, adquiriram elementos substanciais que pudessem encontrar meios para lutar contra as políticas excludentes e ações de cunho manipuladoras do Estado.

Nesse ínterim, através do processo de escolaridade, puderam comparar a dinamicidade e elasticidade das culturas. Tiveram coragem de romper com alguns paradigmas, como: tudo que pertence a outras sociedades são nocivas aos indígenas; a escola traz para as comunidades o enfraquecimento da cultura, assim como restringe o papel das instituições tradicionais na educação indígena de suas comunidades, entre outras de igual importância. Assim, outras concepções foram sendo construídas a partir do entendimento de que a escola deva atender novos e diversificados públicos.

No que condiz a educação escolar nas aldeias, as performances de Silvia Puxcwyj e Lourenço Acýxit, como lideranças políticas, permitiu que eles aclamassem por uma escola, na qual, o respeito e a valorização dos saberes tradicionais fossem ensinados e aprendidos, mas também que fosse reconhecida como um dos espaços onde o aluno indígena pudesse ter acesso aos conhecimentos técnicos e científicos, assim como os valores culturais de outras sociedades.

As lentes com as quais vêm as sociedades humanas foram ampliadas a ponto de passarem a perceber a importância da própria história do seu povo tanto pela via da sabedoria dos anciãos, quanto pelas fontes históricas. Conseqüentemente, a experiência de convivência com a diversidade e diferença cultural passou a se dar de forma mais intensa. Desse ponto de vista, a qualidade da interação com os não indígenas e com outras etnias indígenas tem permitido, na atualidade, a atuação tanto de Silvia Puxcwyj – na dimensão da educação e da formação – quanto de Lourenço Acýxit – em relação a saúde e projetos de sustentabilidade econômica e ambiental. Por conseguinte, são sujeitos reconhecidos pela coragem e pela luta que travam diariamente para o bem viver de suas comunidades.

Ressaltamos que devido às buscas incessantes para a continuidade de sua formação acadêmica, ambos são exemplos para os mais jovens, no sentido de não se satisfazerem apenas com a formação inicial. Como resultado, todos os professores Krikati – hoje em número de 28 – estão em curso ou já concluíram a graduação em Licenciatura Intercultural indígena.

Lourenço Acýxit, especificamente, está concluindo o curso de Economia em uma IES na cidade de Imperatriz-MA. Silvia Puxcwyj é professora graduada e por muitos anos exerce o cargo de diretora na escola de sua aldeia. Atualmente, galga um curso de pós-graduação.

Consideramos não só suas formações, mas, também a construção de uma postura propositiva e afirmativa pela qual visualizam que seu povo vive novos tempos. Dessa forma, quanto mais as exigências se tornam complexas, outras perspectivas são atribuídas a eles como necessidades para lidar com as mudanças tanto das sociedades indígenas quanto da ocidental. Atualmente, com firmeza, buscam protegerem as riquezas naturais, como por exemplo: os

mananciais de água, as matas, os animais e de tudo aquilo que promove um meio ambiente rico e diversificado, dando a esta a importância que é banalizada por muitos não indígenas.

Pertinente também destacar que as lideranças políticas, fontes e sujeitos desta pesquisa, não minimizam o papel das lideranças tradicionais – caciques – no território krikati pelo fato de ter se apropriado de novos conhecimentos. Suas atividades não se confundem, mas se articulam e coordenam suas ações de forma conjunta. Ressaltamos que nem sempre isto se dá na prática em perfeita harmonia. Existem os interesses particulares das famílias domésticas, as quais, em muitos momentos preponderam sobre o coletivo.

Outrossim, reconhecidamente podemos afirmar que as implicações da escola não indígena estão presentes nas trajetórias e histórias de vida tanto do Lourenço Acyxit, quanto de Silvia Puxcwyj, sendo que as mesmas promoveram a eles, novas perspectivas e abertura de múltiplas conexões de forma que os conhecimentos ocidentais adquiridos continuam contribuindo para o desenvolvimento pessoal e do bem viver dos Krikati.

Esperamos que as reflexões que orientou esta tese contribuam, também, para que os cursos de licenciaturas nas universidades insiram em suas estruturas curriculares temas, conteúdos e sobretudo, práticas pedagógicas sobre os povos indígenas brasileiros como protagonistas de suas histórias, assim, estarão contribuindo de forma decisiva na formação das novas gerações, no que diz respeito a desconstrução de estereótipos implantados no imaginário social por séculos.

Por fim, e sem a intenção de esgotar as possibilidades de outros estudos envolvendo essa temática, consideramos que essa tese, por tratar de um tema até então não estudado no contexto do povo Krikati, poderá atribuir dados importantes às escolas da Educação Básica, uma vez que traz elementos para que estas repensem o quanto o currículo escolar continua excluindo uma parte da História da formação da sociedade brasileira, colocando os povos indígenas pertencentes ao passado e passivos à dinâmica do tempo.

REFERÊNCIAS

- ABREU, C. **Capítulos da História Colonial**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2009.
- ALBERTI, Verena. **Manual da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2013.
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino. **Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: FGV, 2013.
- _____. **Os Índios na História: avanços e desafios das abordagens Interdisciplinares – a contribuição de John Monteiro**. UNICAMP, 2000. Disponível: www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/rhs/article/download/1834/1344. Acesso em: 02 dez. 2016.
- _____. **Apresentação. Os índios na História: abordagens disciplinares**. Tempo. Niterói, v. 12, n. 23, 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 02 dez. 2016.
- AMADO, Janaína. Região, nação, sertão. Estudos históricos. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.8, nº15, p. 145 – 151, 1995.
- ARIOLI, Frei Aristides. **Livro de tombo**. Montes Altos: Estação missionária, 1993.
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 1984. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- AZANHA, Gilberto. **A forma Timbira: estrutura e resistência**. Dissertação (Mestrado Antropologia Social) – Programa de Pós Graduação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1984.
- BÂ, Amadou Hampaté. A Tradição Viva. In: **História Geral da África In: Metodologia e pré – história da África**. 2. Ed. Brasília: Unesco, 2010. p. 167-212. Livro eletrônico.
- BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **Projeto é como branco trabalha; as lideranças que se virem para aprender e nos ensinar: experiências dos Povos Indígenas do Alto rio Negro**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Programa do Programa de Pós- Graduação em Antropologia Social do Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2006.
- _____. **Educação para o manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto do Rio Negro**. Rio de Janeiro Contra Capa; Laced, 2013.
- _____. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- BARTH, Fredrik. **O guru e o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra capa livraria, 2000.

BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. As etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político. **Revista Mana**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 39-68, abr. 2006.

BENITES, Tônico. Tradições e conhecimentos Kaiowá e história das formas de dominação. In LUCIANO, Gersem José dos Santos; HOFFMANN, Maria Barroso; OLIVEIRA, Jô Cardoso de (organizadores). **Olhares indígenas contemporâneos II**. Brasília: Centro indígena de estudos e pesquisas – CINEP, 2012.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BERGAMASCHI. Tradição e Memória nas Práticas Escolares Kaingang e Guarani. **Revista Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v 10, n.1. pp. 133-146, jan/jun 2010.

_____. Interculturalidade nas práticas escolares indígenas e não indígenas. In: PALADINO, Mariana, CZARNY, Gabriela. **Povos Indígenas e escolarização: discussões para se repensar novas epistemes latino-americanas**. Rio de Janeiro: Gramond, 2012.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**, São Paulo-SP, v.30, nº 60, p.55-75 – 2010.

BICALHO, Poliene Soares dos Santos. **Protagonismo Indígena no Brasil: Movimento, cidadania e Direitos (1970-2009)**. Tese (Doutorado em História Social). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidades e ensino de história no Brasil. In: CARRETERO, Mário; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, Maria Fernanda (orgs), **Ensino de história e memória coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BITTENCOURT, Libertad Borges. **A Formação de um Campo Político na América Latina: as organizações indígenas no Brasil**. Goiânia: UFG, 2007.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. **O tempo vivo da memória. Ensaio de Psicologia Social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRAND, Antônio. História oral: perspectivas, questionamentos e sua aplicabilidade em culturas orais. **Revista História Unisinos**. São Leopoldo, v.4, n.2, p.195-226, 2000.

CABRAL, Maria do Socorro Coelho. **Caminhos do Gado. Conquista e ocupação do sul do Maranhão**. São Luís: SIOGE, 1992.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Diferentes, desiguais e desconectados – mapas da interculturalidade**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio (orgs). **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. **Currículo, disciplinas escolares e culturas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CARVALHO, Carlota. **O sertão:** subsídios para a História e a geografia do Brasil. Imperatriz, MA: Ética, 2006.

CARVALHO, João Renôr F. de. **Resistência Indígena no Piauí Colonial 1718-1774.** Imperatriz, MA: Gráfica Brasil, 2008.

_____. **Índios e brancos:** os primeiros confrontos no Maranhão e ará nos séculos XVII e XVIII. Imperatriz: Ética, 2010.

CASTRO, Eduardo Viveiros. **A inconstância da alma selvagem.** São Paulo: Cosac Naify, 2013.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do cotidiano.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **A cultura no plural.** Campinas: Papyrus, 2012.

CLASTRES, Pierre. **Arqueologia da Violência.** São Paulo: COSAC&NAIF, 2004.

_____. **A Sociedade contra o Estado.** Porto: Afrontamento, 1979.

CORRÊA, Kátia Núbia Ferreira. **Muita terra para pouco índio? O processo de demarcação da Terra Indígena Krikati** – São Luís: UFMA; PROIN – CS, 2000.

_____. **AJCRÛ/COHPRÕ: dinâmica de “espalhar” e “ajuntar” no território Krikati.** Tese (Doutorado em Ciências Sociais) Programa de Pós graduação em Ciências Sociais. Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luis, 2016.

COSTA, Angyone. **Indiologia.** Rio de Janeiro: Gráfica Laemmert, Limitada, 1943.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA. CEPAL. **Pueblos Pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina y el Caribe:** información sociodemográfica para políticas y programas. Santiago: ONU, 2006.

CROCKER, Willian H. **The Canela (Eastern Timbira): I an ethnographic introduction.** (Smithsonian contributions to anthropology; n°. 33). Washington, D.C. 1990.

CUNHA, Manuela Carneiro. **Índios no Brasil. História, Direitos e Cidadania.** São Paulo: Claro Enigma, 2012.

_____. **História dos Índios no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992.

_____. **Cultura com aspas:** e outros ensaios. São Paulo, SP: Cosac Naify, 2009.

CZARNY, Gabriela (orgs.). **Povos indígenas e escolarização:** discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

_____. Entrevista. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 10, n. 22, p.329-345, jul./dez. 2004. “Cultura escrita na trajetória intelectual do eminente antropólogo inglês Jack Goody”. Entrevista com Jack Goody. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 10, n. 22, p. 329-345, jul./dez. 2004. Disponível: <https://www.scribd.com/document/.../GOODY-Jack-Entrevista-a-Peter-e-Lucia-Burke>. Acesso em: 20 de agost. 2017.

DIAS, Aparecida de Lara Lopes. **Formação Específica dos professores indígenas Krikati e a prática pedagógica bilíngue**. Dissertação de Mestrado. Centro Universitário –UNIVATES, 2015.

_____. (org). **Alfabetização na Língua Escrita materna a partir das Práticas Pedagógicas dos Professores Indígenas Krikati**. Imperatriz/ MA:ETHOS, 2013.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

FEITOSA, Saulo F. **Perspectivas Éticas Indígenas. Encyclopedi of Global Bioethics**. Springer International Publishing, U.S.A, 2015.

FERRAZ, Iara ; CABALLERO, Indira Nahomi Viana. Movimentos Indígenas: luta por direitos ameaçados. In LEITE LOPES, José Sergio e HREDIA, Beatriz Maria Alasaia de (orgs.), **Movimentos Sociais e Esfera Pública: o mundo da participação – burocracias confrontos, aprendizagens inesperadas**. Rio de Janeiro: CBAE, 2014.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História, Tempo Presente e História Oral. **Revista Topoi**, Rio de Janeiro, n.5, v.3, p. 314-332, julho/dezembro de 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2237-101X2002000200314&script=sci_abstract Acesso em: 06 de ago. de 2016.

FRANKLIN, Adalberto. **Breve História de Imperatriz**. Imperatriz: Ética, 2005.

FREIRE, Jose de Ribamar Bessa. Cinco idéias equivocadas sobre o índio. In: O saber construído a partir de nós. **Caderno CENESCH, n. 1**. Manaus: CENESCH Publicações, set 2000.

GALLOIS, Dominique Tilkin (coord.). **Dos princípios de organização territorial zo'é. Sociedades indígenas e suas fronteiras na região sudeste das Guianas**. São Paulo, NHII-USP, 2004.

GNERRE, Maurizio. O índio como Pesquisador. **Cadernos de Estudos Linguísticos 4. Linguística Indígena e Responsabilidade Social**. Unicamp: 1983. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/3532/3903>. Acesso em: 08 de set.de 2016.

GOODY, Jack. **Myth, Ritual and the oral**. Estados Unidos: Cambridge - USA, 2004.

GRUPIONI, Luis Donisete B. (Org.) **Índios no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

GUAJAJARA, Sônia. **Tembeta**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue Editorial Ltda, 2018.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre a História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997

KAKÁ WERÁ. **Tembeta**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue Editorial Ltda, 2017.

KANIEN'KEHAKA. Taiaiake, Alfred. **Peace, power, righteousness: an Indigenous manifest**. Ontario: Oxford University Press Canada, 1999.

LADEIRA, Maria Elisa. **Perícia Antropológica referente a ação de Demarcação que Leon Delix Milhomem e outros movem contra a Fundação Nacional do Índio**. Processo nº 1875/1989. Brasília. (Mimeografado).

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

LAGROU, Pieter. Sobre a atualidade da história do tempo presente. In: Porto Jr. Gilson (org.) **História do tempo presente**. Bauru: EDUSC, 2007. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/c/quadro-geral>: Acesso em: 25 de out. 2016.

LAROQUE, Luís Fernando da Silva. **Lideranças Kaingang no Brasil meridional (1808 a 1889)**, Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2000.

_____. **Fronteiras Geográficas, Étnicas e Culturais envolvendo os Kaingang e suas lideranças no sul do Brasil (1889 / 1930)**. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2006.

_____. De coadjuvantes a protagonistas: seguindo o rastro de algumas lideranças Kaingang no sul do Brasil. **Revista História Unisinos**, São Leopoldo- RS, v.9, nº 1, p. 49-59 -2005.

LAVE, Jean Carter. **Social Taonomy among the Krikati (Jê) of central Brasil**. Harvard Universite, December, 1967.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2013.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Triste Trópicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1976.

_____. **Mitológicas 2: Do mel às cinzas**. São Paulo: Cosacnaify, 2005.

_____. **O Pensamento Selvagem**. São Paulo: Editora nacional e Editora da USP, 1970.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LISBOA, João Francisco Kleba. Escolarização e Intelectuais Indígenas: da formação a emancipação. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, Brasília, DF, Vol 11, nº2,

2017. Disponível em: periodicos.unb.br/index.php/repam/article/download/26935/pdf. Acesso em: 18 de nov. 2017.

LOPES DA SILVA, Aracy. Mitos e cosmologias indígenas no Brasil: breve introdução. In: Luis Donisete Grupioni (org). **Índios do Brasil**. São Paulo: Global; Brasília: MEC, 2000.

LÓPEZ, Luis Enrique. **Interculturalidad, educación, y ciudadanía. Perspectivas Latinoamericanas**. La Paz: FunProeib Andes-Plural, 2009.

MARANHÃO. **Proposta de Implantação de 5ª a 8ª séries na Escola Indígena Krikati da Aldeia São José**. Unidade Regional de Educação de Imperatriz: Aldeia São José, 2001.

MARTINS, José de Sousa. **Fronteira: a degradação do Outro nos confins do humano**. São Paulo: HUCITEC, 1997.

MARTINS, Maria Cristina Bohn. As sociedades indígenas, a história e a escola. **Revista Antíteses**, Londrina/PR, vol.2, n .3, jan.-jun. de 2009, pp.153- 167. Disponível: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antíteses>. Acesso em: 29 ago.2016.

MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**, São Paulo, Cosac & Naify; 2003.

MELATTI, Júlio Cezar. **Ritos de uma Tribo Timbira**. São Paulo: Ática, 1978.

MINISTÉRIO DA CULTURA. **Fundação Biblioteca Nacional Departamento Nacional do Livro**. Disponível: http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/livros_eletronicos/carta.pdf. Acesso em: 03 set.2016.

MONTEIRO, John M. **Raízes históricas das organizações indígenas no Brasil. Estratégias políticas e culturais das novas lideranças nativas**. Cadernos de Pesquisa 4- Novas faces da cidadania. São Paulo: CEBRAP, 1996.

_____. Armas e armadilhas. In NOVAIS. Adauto (org). **A outra margem do ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. **Negros da Terra: Índios e Bandeirantes nas Origens de São Paulo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. O Desafio da História Indígena no Brasil. In: Aracy Lopes da Silva & Luis Donisete Grupioni (org). **A temática indígena na escola**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 2004.

_____. **TUPIS, TAPUIAS E HISTORIADORES: Estudos de História Indígena e do Indigenismo**. (2001) Tese (livre docência) – Departamento de Antropologia. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH)– Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.

MOTA, Marcia Maria Menendes. História, memória e tempo presente. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs). **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970 - 1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

NEMBRO, Nétodio de. **São José de Grajaú: primeira Prelazia do Maranhão**, 1955.

NIMUENDAJÚ, Curt. **Os Timbira Orientais**. Belém: Mimeo, 1944. (Exemplar único em português, inédito).

_____. The Eastern Timbira. University of California Publications in American Archaeology and Ethnology. **Revista do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. Vol. 41, 1946. Disponível: www.etnolinguistica.org/biblio:nimuendaju-1946-timbira Acesso em: 08 nov./2017.

NOVAES, Adauto. **A outra margem do ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

NOVARO, Gabriela. Saberes escolares e saberes indígenas: continuidades e discontinuidades para se pensar os sentidos da interculturalidade. In: PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela. **Povos Indígenas e escolarização: discussões para se repensar novas epistemas nas sociedades latino-americanas**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **A crise do indigenismo**. Campinas: Unicamp, 1988.

_____. (org.). **Indigenismo e Territorialização: poderes, rotinas e saberes coloniais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Contra capa, 1998.

OLIVEIRA, João Pacheco de ; FREIRE. Carlos Augusto da Rocha. **A presença indígena na formação do Brasil**. Brasília: MEC, SECAD/LACED/ Museu Nacional, 2006.

_____. Contexto e horizonte ideológico; reflexões sobre o Estatuto do Índio. In:

PARDO, José Luis. El sujeto inevitable, In: CRUZ, Manuel (org). **Tempo de subjetividade**. Barcelona: Paidós, 1996.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. La cultura escolar em la sociedade pós-moderna, In: **cuadernos de Pedagogia**, Barcelona, nov. 1993. Disponível em: <https://www.scribd.com/document/357360898/03-Perez-Gomez-Cultura-Escolar>. Acesso em: 11 de out. 2017.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade social. **Revista Estudos Históricas**. Rio de Janeiro, v.5 n.10, 1992, p.201 -205.

_____. **Memória, Esquecimento, Silêncio**. Estudos Históricas. Rio de Janeiro, 1989.

POUTIGNAT, Philippe. **Teorias da etnicidade: seguidos de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth**. São Paulo: Unesp, 2011.

RAMOS, Alcida Rita (org.). **Constituições nacionais e povos indígenas**. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

RIBEIRO, Berta G. **O Mapa Etno – Histórico de Curt Nimuendajú**. São Paulo: Separata do Volume XXV, Revista de Antropologia, 1982.

_____. **O Índio na História do Brasil**. São Paulo: Global, 2009.

RIBEIRO, Francisco de Paula. Memórias sobre as Nações Gentias que presentemente habitam o continente do Maranhão. In: **Revista trimensal de História e Geographia**. Rio de Janeiro, 1841.

ROUSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, Marieta de Moraes, AMADO, Janaína. **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

SANTOS, Silvio Coelho dos et al (Org.) **Sociedades indígenas e o Direito: uma questão de direitos humanos – ensaios**. Florianópolis: Ed. UFSC/CNPq, 1985. 17-30.

SANTOS, B. Sousa. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. **Revista Educação & Realidade**, São Paulo, vol. 26, n.1, p.13-32, 2001.

SACK, R. D. **Human territoriality: its theory and history**. Cambridge: Cambridge University Press. 1986.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org). A produção social da identidade e da diferença. In: HALL Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SILVA, Ilma Maria de Oliveira. **Os Cursos de Magistério Indígena do Estado do Maranhão e as Implicações na Formação dos Professores Krikati numa Perspectiva Específica e Diferenciada**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa em Pós – Graduação em Educação, UFMA: 2012.

SOUSA LIMA, Antônio Carlos de. Povos indígenas no Brasil contemporâneo: de tutelados a organizados. In SOUSA, Cassio Noronha Inglez de. et al (orgs). **Povos Indígenas: projetos de desenvolvimento II**. Brasília: Paralelo 15: Rio de Janeiro: Laced, 2010.

_____. **Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação de Estado no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, B. Sousa. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. **Revista Educação & Realidade**. São Paulo, vol. 26, n.1, p.13-32, 2001.

THOMAZ, Omar Ribeiro. A Antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade. In: Aracy Lopes da Silva & Luis Donisete Grupioni (org). **A temática indígena na escola**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 2004.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

TUKANO, Álvaro. **Tembeta**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue Editorial Ltda, 2017.

VALENCIA, Herinaldy Gómez. Movimiento Indígena y poder étnico em Colômbia. **Revista de Ciencias Sociales**: revista da Universidad Autonoma del Estado de México, México, ano 3, n. 10-11, 1996.

VANSINA, Jan. a tradição oral e sua metodologia. In: **História Geral da África In: Metodologia e pré – história da África 2**. Brasília: Unesco, 2010. p. 139 - 166.

VILLARES, Luís Fernando. **Direito e Povos Indígenas**. Curitiba: Juruá, 2009.

WALSH, Catherine. **La educación em la educación**. Perú: Ministerio de Educación [Documento de trabalho], 2001.

WEIGEL, Valéria Augusta de Medeiros. **Escolas de branco em maloca de índio**. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2000.

ZARUR, George de Cerqueira Leite. **Significados e efeitos da publicação do Mapa etno-histórico de Curt Nimuendajú para a antropologia brasileira**. Rio de Janeiro: IBJE, 1981.

RELATÓRIOS DE AUTORIDADES

AMARAL, Angelo Thomaz do. **Relatório do Exmo. Sr. Angelo Thomaz do Amaral, presidente da província do Grão Para ao Exmo. Vice-presidente Olyntho José Meira, por ocasião de passar-lhe a administração da mesma**. Palácio da Presidência da Província do Pará. Typographia de Santos & Filhos, 1861.

D'AGUIAR, Fausto Augusto. **Relatório do presidente da Província do Grão – Pará. O Exmo. Sr. Doutor Fausto Augusto d'Aguiar, na abertura da segunda sessão ordinária da sétima legislativa da Assembleia no dia 15 de agosto de 1851**. Palácio da Presidência da Província do Pará. Typographia de Santos & Filhos, 1851.

Diretoria de Patrimônio Indígena. **Memória**. Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Diretoria de Patrimônio Indígena – DPI. Fonte: Arquivo pessoal do historiador Adalberto Franklin: Imperatriz/Ma, 2016.

OUTROS IMPRESSOS

MELEGNANO, Aristide Arioli. Viagens publicadas/livros, estudos e obras **Arquivo da Cúria Custodial dos Frades Capuchinos**. São Luís – Maranhão.

LEGISLAÇÃO

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF: Senado. 1988.

_____. **Lei n. 6.001, de 19 de dezembro de 1973**. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6001.htm.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais para a Formação Professores Indígenas**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC -Brasília: 2005.

FONTES ORAIS INDÍGENAS/ ENTREVISTAS

Edivaldo Cohhi Krikati
Gersem dos Santos Luciano Baniwa
Herculano Borges Milhomem Krikati
José Tourino Krikati
Lourenço Borges Milhomem Acÿxit Krikati
Maria Rosa Borges Milhomem Krikati
Rita do Nascimento Potiguara
Sabino Milhomem Krikati
Sílvia Cristina Puxewyj Krikati
Suelene Guajajara
Urbano Apinajé

FONTES ORAIS: PROFESSORES NÃO INDÍGENAS/ ENTREVISTAS

Ana Célia Feitosa Barros
José Siney Ferraz Rodrigues
Nelson Alves Bezerra Filho
Luzia Limeira

ANEXOS

ANEXO 1: FICHA DE HISTÓRICO ESCOLAR (ENSINO DE 1º GRAU) – Lourenço Borges Milhomem Acyxit Krikati (FRENTE)

FICHA DE HISTÓRICO ESCOLAR

ENSINO DE 1º GRAU

Nome do aluno Lourenço Borges Milhomem

Natural de Aldeia São José Montes Altos

Estado de Maranhão

Nascido aos 30 de novembro de 1968

Filho de Heiculano milhomem

e de Maria Rosa Borges milhomem

Nome do Estabelecimento	<u>Escola Vitória Régia</u>
Endereço completo	<u>Rua Parsondas de Carvalho 360</u> <u>Montes Altos - MA.</u>
Nome da entidade mantenedora	
Nº data, ato do poder público e órgão que autorizou ou recolheu o funcionamento do estabelecimento	ESCOLA "VITÓRIA RÉGIA" 1.º e 2.º Graus Aut. p' Res. 118-119/88-CEE-MA Rua Parsondas de Carvalho, 360 Montes Altos - Maranhão

Observações: nao contém emenda nem nascido
o aluno e de boa condicao

Expedida em 21-01-90

Antonia Rodrigues de Sousa
Diretor
Antonia Rodrigues de Sousa
Diretora

ANEXO 1: FICHA DE HISTÓRICO ESCOLAR (ENSINO DE 1º GRAU) – Lourenço Borges Milhomem Acyxit Krikati (VERSO)

NOME DO ALUNO Lourenço Borges Milhomem

1ª Série 1983										Educação Física		Estabelecimento Local e Estado: Escola Krikati Aldeia São José	
Disciplinas Atividades e Áreas C. Exatas Mat. Soc. Cienc. Mus.										Exame Médico Biometr.		Obs: Montes Altos - MA	
Totais h/aulas										Sessões		Total Geral h/aula	
RESULTADOS										Faltas		Resultado Final <u>Aprovado</u>	
2ª Série 1984										Educação Física		Estabelecimento Local e Estado: Escola Krikati Aldeia São José	
Disciplinas Atividades e Áreas C. Exatas Mat. Soc. Cienc. Mus.										Exame Médico Biometr.		Obs: Montes Altos - MA	
Totais h/aulas										Sessões		Total Geral h/aula	
RESULTADOS										Faltas		Resultado Final <u>Aprovado</u>	
3ª Série 1985										Educação Física		Estabelecimento Local e Estado: Escola Krikati Aldeia São José	
Disciplinas Atividades e Áreas C. Exatas Mat. Soc. Cienc. Mus.										Exame Médico Biometr.		Obs: Montes Altos - MA	
Totais h/aulas										Sessões		Total Geral h/aula	
RESULTADOS										Faltas		Resultado Final <u>Aprovado</u>	
4ª Série 1986										Educação Física		Estabelecimento Local e Estado: Escola Krikati Aldeia São José	
Disciplinas Atividades e Áreas C. Exatas Mat. Soc. Cienc. Mus.										Exame Médico Biometr.		Obs: Montes Altos - MA	
Totais h/aulas										Sessões		Total Geral h/aula	
RESULTADOS										Faltas		Resultado Final <u>Aprovado</u>	
5ª Série 1987										Educação Física		Estabelecimento Local e Estado: ESCOLA "VITÓRIA REGIA" 1.º e 2.º Graus Aut. p Res. 118-119/88-CEE-MA Rua Parsondas de Carvalho, 360 Montes Altos - Maranhão	
Disciplinas Atividades e Áreas Port. Mus. Hist. Geog. Ingles E. art. E. TIC Cienc. P. Saúde Relig.										Exame Médico Biometr.		Obs: Montes Altos - Maranhão	
Totais h/aulas										Sessões		Total Geral h/aula	
RESULTADOS										Faltas		Resultado Final <u>Aprovado</u>	
6ª Série 1988										Educação Física		Estabelecimento Local e Estado: ESCOLA "VITÓRIA REGIA" 1.º e 2.º Graus Aut. p Res. 118-119/88-CEE-MA Rua Parsondas de Carvalho, 360 Montes Altos - Maranhão	
Disciplinas Atividades e Áreas Port. Ingles Hist. art. Hist. Geog. E. TIC Mus. Cienc. P. Saúde Relig.										Exame Médico Biometr.		Obs: Montes Altos - Maranhão	
Totais h/aulas										Sessões		Total Geral h/aula	
RESULTADOS										Faltas		Resultado Final <u>Aprovado</u>	
7ª Série 1989										Educação Física		Estabelecimento Local e Estado: ESCOLA "VITÓRIA REGIA" 1.º e 2.º Graus Aut. p Res. 118-119/88-CEE-MA Rua Parsondas de Carvalho, 360 Montes Altos - Maranhão	
Disciplinas Atividades e Áreas Port. Ingles Geog. Hist. C.S.P.B. Relig. Mus. E. Geom. Cienc. P. Saúde										Exame Médico Biometr.		Obs: Montes Altos - Maranhão	
Totais h/aulas										Sessões		Total Geral h/aula	
RESULTADOS										Faltas		Resultado Final <u>Aprovado</u>	
8ª Série 1990										Educação Física		Estabelecimento Local e Estado: ESCOLA "VITÓRIA REGIA" 1.º e 2.º Graus Aut. p Res. 118-119/88-CEE-MA Rua Parsondas de Carvalho, 360 Montes Altos - Maranhão	
Disciplinas Atividades e Áreas Port. Ing. Geog. Hist. O.S.P.B. Relig. Mus. E. Geom. Cienc. P. Saúde										Exame Médico Biometr.		Obs: Montes Altos - Maranhão	
Totais h/aulas										Sessões		Total Geral h/aula	
RESULTADOS										Faltas		Resultado Final <u>Aprovado</u>	

Secretário: Lourenço Milhomem Bandeira
Milhomem Bandeira

ANEXO 2: FICHA DE HISTÓRICO ESCOLAR (ENSINO DE 1º GRAU) – Silvia Cristina Puxewyj Krikati (FRENTE)

Gerência de Desenvolvimento Humano
 Diretoria de Educação de Imperatriz
 10 de Março de 2002

FICHA DE HISTÓRICO ESCOLAR

ENSINO DE 1º GRAU

Nome do Aluno Silvia Cristina Puxewyj Krikati
 Natural de Montes Altos
 Estado de Paraná
 Nascido aos 03 de Setembro de 19 75
 Filho de Marival Camoc Krikati
 e de Luiza Puxewyj Krikati

Nome do Estabelecimento	<u>CEEFM "Morginal Pinheiro de Sousa"</u>
Endereço Completo	<u>Rua Simplicio Pereira S/N - Centro</u>
Nome da Entidade Mantenedora	<u>Gerência de Desenv. Humano</u>
Nº, data, ato do poder público e órgão que autorizou ou recolheu o funcionamento do estabelecimento	Gerência de Desenvolvimento Humano CEEFM - de Sousa Rua S... Centro CEP 65... riz - MA Fones: ... e 7.1.0859 Res. Nº 191 e Nº 33/96-CEE

Observações:

Expedida em <u>21.11.2000</u>	GERÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO HUMANO GDH-MA Diretoria de Educação de Imperatriz DEI Todas as informações contidas neste documento são de caráter reservado. Imperatriz-MA, 07.10.2002 <u>Gerência de Desenvolvimento Humano</u> <u>Gerência de Desenvolvimento Humano</u> <u>Gerência de Desenvolvimento Humano</u> Diretor	Gerência de Desenvolvimento Humano Diretoria de Educação de Imperatriz Conferido em <u>07.10.2002</u> <u>Gerência de Desenvolvimento Humano</u> Funcionário Responsável
-------------------------------	--	---

ANEXO 2: FICHA DE HISTÓRICO ESCOLAR (ENSINO DE 1º GRAU) – Silvia Cristina Puxewyj Krikati (VERSO)

NOME DO ALUNO: Silvia Cristina Puxewyj Krikati

Série	Disciplinas, Atividades e Áreas	Português	Matemática	Ciências	Est. Sociais	Ed. Art.	Ed. Física	Ens. Religioso	E.M.C.	Outros	Totais h / aulas	RESULTADOS	Exame Médico Biometr.	Estabelecimento Local e Estado
19 87	Português, Matemática, Ciências, Est. Sociais, Ed. Art., Ed. Física, Ens. Religioso, E.M.C.	80	75	+	85	+	+	+	+				Indígena Krikati	
Obs.: <u>Montes Altos - RS.</u> Total Geral h / aulas Resultado Final <u>ap.</u>														
19 88	Português, Matemática, Ciências, Est. Sociais, Ed. Art., Ed. Física, Ens. Religioso, E.M.C.	86	70	+	80	+	+	+	+				Indígena Krikati	
Obs.: <u>Montes Altos - RS.</u> Total Geral h / aulas Resultado Final <u>ap.</u>														
19 89	Português, Matemática, Ciências, Est. Sociais, Ed. Art., Ed. Física, Ens. Religioso, E.M.C.	80	70	+	80	+	+	+	+				Indígena Krikati	
Obs.: <u>Montes Altos - RS.</u> Total Geral h / aulas Resultado Final <u>ap.</u>														
19 90	Português, Matemática, Ciências, Est. Sociais, Ed. Art., Ed. Física, Ens. Religioso, E.M.C.	80	75	+	85	+	+	+	+				Indígena Krikati	
Obs.: <u>Montes Altos - RS.</u> Total Geral h / aulas Resultado Final <u>ap.</u>														
19 91	Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Ed. Art., Ed. Física, E.M.C., Ens. Religioso, P. Saúde, Ling. Est., Ética e Cid., Inic. à Inform.	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	Centro Educacional	
Obs.: <u>Paróquia Barra do Leste - RS.</u> Total Geral h / aulas Resultado Final <u>ap.</u>														
19 95	Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Ed. Art., Ed. Física, E.M.C., Ens. Religioso, P. Saúde, Ling. Est., Ética e Cid., Inic. à Inform.	80	70	80	75	80	85	70	+	80	+	108	CESG. "Dorgival	
Obs.: <u>Imperatriz - RS.</u> Total Geral h / aulas Resultado Final <u>ap.</u>														
19 96	Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Desenho, Ed. Art., O.S.P.B., Ed. Física, E.M.C., Ens. Religioso, P. Saúde, Ling. Est., O.S.P.B., Org. Trabalho, Téc. Comerc., Ética e Cid., Inic. à Inform.	80	70	70	75	75	70	+	80	75	+	108	CESG. "Dorgival	
Obs.: <u>Imperatriz - RS.</u> Total Geral h / aulas Resultado Final <u>ap.</u>														
19 98	Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Ed. Art., Ed. Física, E.M.C., Ens. Religioso, P. Saúde, Ling. Est., O.S.P.B., Org. Trabalho, Téc. Comerc., Ética e Cid., Inic. à Inform.	80	70	75	80	80	80	80	80	80	80	80	CESG. "Dorgival	
Obs.: <u>Imperatriz - RS.</u> Total Geral h / aulas Resultado Final <u>ap.</u>														

Funcionário: _____ Secretário: _____

APÊNDICES

APÊNDICE 1: DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO – Silvia Cristina Puxcwyj Krikati (FRENTE)

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
CONVÊNIO COM A UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Prezada Liderança Indígena Krikati

Silvia Cristina Puxcwyj Krikati

No momento em que cumprimento Vossa Senhoria, venho por meio deste apresentar minha proposta de pesquisa para o Doutorado em História – Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Vale do Rio dos Sinos -UNISINOS. A pesquisa tem como tema: *As interfaces da escola na trajetória de vida e formação de lideranças indígenas Krikati*. Durante o processo de investigação temos como foco principal analisar as representações da escola nas trajetórias de vida e formação de lideranças indígenas a partir de suas histórias de vida.

Pretendemos no percurso da pesquisa esclarecer, também, os seguintes objetivos:

- Analisar a participação dos povos indígenas nas políticas educacionais brasileiras;
- Refletir sobre o lugar do índio nos currículos escolares considerando aspectos de fronteiras interétnicas.
- Analisar a percepção dos professores não índios sobre as interfaces da escola nas trajetórias de vida e formação de lideranças indígenas Krikati.
- Analisar as trajetórias de vida das lideranças indígenas Krikati e a relação da escola na construção do percurso

Levando em consideração a possibilidade de ampliar a compreensão sobre a temática em questão, esclareço que utilizaremos o método da História Oral, por este ser um instrumento importante no sentido de possibilitar uma melhor compreensão da memória coletiva e individual e dos processos de construção de identidades de grupos ou indivíduos nas sociedades.

APÊNDICE 1: DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO – Silvia Cristina Puxewyj Krikati (VERSO)

Nesse sentido, os depoimentos serão gravados e depois de transcritos serão entregues para sua autorização, para uso dos mesmos no trabalho de conclusão do curso – Tese de doutorado.

A partir do compromisso ético assumido pela pesquisadora, sua identificação (nome real), só será divulgada na pesquisa, mediante sua autorização. Agradeço por sua contribuição.

Autorizo a divulgação de meu nome no seu trabalho:

Sim ()

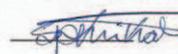

Assinatura

Não ()

Assinatura

Autorizo a divulgação das informações concedidas na realização da pesquisa.

Silvia Cristina Puxewyj Krikati



Nome do participante

Assinatura

Dr. Haroldo S. J.



Nome do pesquisador

Assinatura

Imperatriz, 20 de maio de 2015

**APÊNDICE 2: DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO – Lourenço Borges Milhomem
Acýxit Krikati (FRENTE)**

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
CONVÊNIO COM A UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Prezada Liderança Indígena Krikati

Lourenço Borges Milhomem

No momento em que cumprimento Vossa Senhoria, venho por meio desta apresentar minha proposta de pesquisa para o Doutorado em História – Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Vale do Rio dos Sinos -UNISINOS. A pesquisa tem como tema: **As (inter) faces da escola na trajetória de vida e formação de lideranças indígenas Krikati**. Durante o processo de investigação temos como foco principal analisar as representações da escola nas trajetórias de vida e formação de lideranças indígenas a partir de suas histórias de vida.

Pretendemos no percurso da pesquisa esclarecer, também, os seguintes objetivos:

- Analisar a participação dos povos indígenas nas políticas educacionais brasileiras;
- Refletir sobre o lugar do índio nos currículos escolares considerando aspectos de fronteiras interétnicas.
- Analisar a percepção dos professores não índios sobre as interfaces da escola nas trajetórias de vida e formação de lideranças indígenas Krikati.
- Analisar as trajetórias de vida das lideranças indígenas Krikati e a relação da escola na construção do percurso»

Levando em consideração a possibilidade de ampliar a compreensão sobre a temática em questão, esclareço que utilizaremos o método da História Oral, por este ser um instrumento importante no sentido de possibilitar uma melhor compreensão da memória coletiva e individual e dos processos de construção de identidades de grupos ou indivíduos nas sociedades.

Nesse sentido, os depoimentos serão gravados e depois de transcritos serão

**APÊNDICE 2: DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO – Lourenço Borges Milhomem
Acýxit Krikati (VERSO)**

entregues para sua autorização, para uso dos mesmos no trabalho de conclusão do curso – Tese de doutorado.

A partir do compromisso ético assumido pela pesquisadora, sua identificação (nome real), só será divulgada na pesquisa, mediante sua autorização.

Agradeço por sua contribuição.

Autorizo a divulgação de meu nome no seu trabalho:

Sim (Lourenço Borges Milhomem) Assinatura

Não () Assinatura

Autorizo a divulgação das informações concedidas na realização da pesquisa.

Lourenço Borges Milhomem

[Assinatura]

Nome do participante

Assinatura

Amakaiti de O. Silva

[Assinatura]

Nome do pesquisador

Assinatura

Imperatriz, 20 de maio de 2015