

UM TENTEHAR/GUAJAJARA NA LICENCIATURA INTERCULTURAL: REPRODUÇÃO SOCIAL, RACISMOS E REFLEXIVIDADE

A TENTEHAR/GUAJAJARA IN AN INTERCULTURAL TEACHER EDUCATION
PROGRAM: SOCIAL REPRODUCTION, RACISMS, AND REFLEXIVITY

UN TENTEHAR/GUAJAJARA EN UNA LICENCIATURA INTERCULTURAL:
REPRODUCCIÓN SOCIAL, RACISMOS Y REFLEXIVIDAD

**Leandro Augusto dos Remédios Costa¹, José Hailton Costa Coelho², Julyana Ketlen Silva
Machado³, Artur Flávio Silva Pinto⁴, Suzenny Nascimento Dutra⁵, Arthur Furtado Bogéa⁶,
Juliana Lima de Carvalho Madeira⁷**

DOI: 10.54899/dcs.v23i87.4643

Recibido: 16/01/2026 | Aceptado: 10/02/2026 | Publicación en línea: 18/02/2026.

RESUMO

Este trabalho reflete sobre alguns aspectos das relações de um indígena do povo Tentehar/Guajajara com processos de escolarização, particularmente com uma Licenciatura Intercultural (a Licenciatura Intercultural para Educação básica Indígena – LIEBI da Universidade Estadual do Maranhão/UEMA). O objeto analítico trata-se dos efeitos de uma ação afirmativa estatal no âmbito educacional na produção de possibilidades e potencialidades para ocupar posições sociais disputadas e na produção de uma forma de interpretar e se posicionar no mundo social de um indígena Tentehar/Guajajara. Metodologicamente essa reflexão tem como base uma entrevista semi-estruturada feita com o indígena Guajajara João Manoel. O trabalho privilegia o diálogo com a perspectiva de estratégias de reprodução de Pierre Bourdieu e com as teorias pós-coloniais e decoloniais de modo que seja possível pensar a inserção de um indígena na Licenciatura Intercultural como parte de suas estratégias de reprodução social e de disputar posições sociais na sociedade capitalista, mas também os efeitos da colonialidade, do racismo, da sua escolarização e de sua etnicidade sobre sua reflexividade.

¹ Doutor em Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, Maranhão, Brasil.
E-mail: leandroaugustocosta7@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8608-7252>

² Doutor em Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, Maranhão, Brasil.
E-mail: joseh.cs@live.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-7676-3217>

³ Doutoranda em Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, Maranhão, Brasil.
E-mail: julyanaksmachado@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2872-6228>

⁴ Doutorando em Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, Maranhão, Brasil.
E-mail: arthursflaviofl@gmail.com

⁵ Doutoranda em Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, Maranhão, Brasil.
E-mail: suzennynd@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1117-9830>

⁶ Doutor em Educação, Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, Maranhão, Brasil.
E-mail: arthurbogea@hotmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2180-3390>

⁷ Mestre em Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, Maranhão, Brasil.
E-mail: julia.limagd@gmail.com

Palavras-chave: Tentehar/Guajajara. Licenciatura Intercultural. Estratégias de Reprodução. Reflexividade.

ABSTRACT

This paper reflects on certain aspects of the relationship between an Indigenous person from the Tentehar/Guajajara people and processes of schooling, particularly participation in an Intercultural Teacher Education program (the Intercultural Teacher Education Degree for Indigenous Basic Education – LIEBI, at the State University of Maranhão/UEMA). The analytical focus concerns the effects of a state-led affirmative action policy in the educational field on the production of opportunities and potentialities to occupy contested social positions, as well as on the production of specific ways of interpreting and positioning oneself within the social world. Methodologically, this reflection is based on a semi-structured interview conducted with the Guajajara Indigenous participant João Manoel. The analysis privileges a dialogue with Pierre Bourdieu's perspective on strategies of social reproduction and with postcolonial and decolonial theories, in order to understand the participant's insertion into the Intercultural Teacher Education program as part of his social reproduction strategies and of his efforts to compete for social positions within capitalist society, while also examining the effects of coloniality, racism, schooling, and ethnicity on his reflexivity.

Keywords: Tentehar/Guajajara. Intercultural Teacher Education. Reproduction Strategies. Reflexivity.

RESUMEN

Este trabajo reflexiona sobre algunos aspectos de las relaciones de un indígena del pueblo Tentehar/Guajajara con los procesos de escolarización, particularmente con una Licenciatura Intercultural (la Licenciatura Intercultural para la Educación Básica Indígena – LIEBI, de la Universidad Estadual de Maranhão/UEMA). El objeto analítico se centra en los efectos de una acción afirmativa estatal en el ámbito educativo en la producción de oportunidades y potencialidades para ocupar posiciones sociales disputadas, así como en la configuración de formas específicas de interpretar y posicionarse en el mundo social. Metodológicamente, esta reflexión se basa en una entrevista semiestructurada realizada al indígena Guajajara João Manoel. El trabajo privilegia el diálogo con la perspectiva de las estrategias de reproducción de Pierre Bourdieu y con las teorías poscoloniales y decoloniales, con el fin de comprender la inserción del indígena en la Licenciatura Intercultural como parte de sus estrategias de reproducción social y de disputa por posiciones sociales en la sociedad capitalista, así como los efectos de la colonialidad, el racismo, la escolarización y la etnicidad sobre su reflexividad.

Palabras clave: Tentehar/Guajajara. Licenciatura Intercultural. Estrategias de Reproducción. Reflexividad.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO

As Licenciaturas Interculturais voltadas especificamente para povos indígenas começaram seu processo de institucionalização no início dos anos 2000, sendo uma das experiências as turmas ofertadas pela Universidade do Estado do Mato Grosso em 2001. No mesmo período surge o PROLIN (Programa de apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas), instituído pelo Ministério da Educação, que contribuiu para uma expansão das licenciaturas interculturais indígenas e para que estas passem a fazer parte de uma política educacional nacional e não apenas a iniciativas isoladas de determinadas universidades públicas.

Neste contexto, a questão central deste trabalho é refletir sobre alguns aspectos das relações de um indígena do povo Tentehar/Guajajara, com processos de escolarização, particularmente com uma Licenciatura Intercultural (a Licenciatura Intercultural para Educação básica Indígena – LIEBI da Universidade Estadual do Maranhão/UEMA⁸).

O objeto analítico que pretendemos construir neste trabalho diz respeito aos efeitos de uma ação afirmativa estatal no âmbito educacional na produção de possibilidades e potencialidades para ocupar posições sociais disputadas e na produção de uma forma de interpretar e se posicionar no mundo social de um indígena Tentehar/Guajajara. Esse objeto, com ênfase na construção das “estratégias de reprodução”⁹, tem como base teórica a teoria do sociólogo francês Pierre Bourdieu.

Metodologicamente essa reflexão tem como base uma entrevista semi-estruturada realizada por meio do aplicativo whatsapp. João Manoel, nome fictício adotado para preservar a identificação do entrevistado, foi aluno de um dos autores deste trabalho em algumas disciplinas na LIEBI-UEMA. A deferência decorrente dessa relação aluno-professor por parte de João Manoel contribuiu para que ele aceitasse sem resistência ser entrevistado. A dinâmica da conversa foi estabelecida do seguinte modo: as perguntas foram enviadas digitadas e ele respondia via áudio. Vale ressaltar que essa modalidade de entrevista foi adotada na medida em que não era

⁸ A Licenciatura Intercultural para Educação Básica Indígena (LIEBI), ofertada pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) desde 2016 como uma resposta à demanda histórica de formação indígena, foi integrada ao novo Programa de Formação Docente para a Diversidade Étnica – PROETNOS. Este último institucionalizou e ampliou a Licenciatura Intercultural para outros povos.

⁹ A noção de estratégia diz respeito às práticas fenomenalmente diferentes que desempenham funções de reprodução orientadas para conservação ou aumento do patrimônio e da posição na estrutura social (BOURDIEU, 2015).

possível um encontro presencial, tendo em vista a situação de pandemia que nos encontrávamos no momento da conversa (2020), bem como nosso distanciamento geográfico.

No que diz respeito ao referencial teórico, este trabalho pretende mobilizar autores específicos para refletir sobre a problemática e construir o objeto analítico. Os autores selecionados são Bourdieu e Sayad (2017) em sua análise sobre a situação colonial de camponeses argelinos, os pós-coloniais Bhabha (1998) em sua reflexão sobre o discurso colonial e Spivak (2010) em seu estudo sobre o sujeito subalterno, os decoloniais Castro-Goméz, Grosfóguel (2007) e Mignolo (2007) com suas contribuições sobre decolonialidade.

Este referencial foi escolhido tendo em vista que em outro artigo escrito por um dos autores deste trabalho (COSTA et al., 2026) este conjunto de autores foi posto em diálogo e cinco dimensões de análise foram produzidas a partir das aproximações entre os teóricos visando utilizá-las em contextos nacionais de pós-colonização. O caso de João Manoel e suas experiências na e partir da LIEBI-UEMA é justamente uma situação empírica em que estas dimensões de análise podem ser testadas.

Apesar desta escolha, é importante pontuar que este trabalho não ignora as contribuições extremamente relevantes de toda uma literatura antropológica sobre Licenciaturas Interculturais com povos indígenas. Vale pontuar aqui alguns dos aportes mais importantes relacionados a temática desta pesquisa.

Pavan e Backes (2015), por exemplo, pontuam a indispensabilidade de metodologias contextuais e participativas no processo formativo de professores indígenas de modo que o diálogo intercultural implique em co-construção de práticas pedagógicas e saberes. Assumpção (2018), por sua vez, mostra que Licenciaturas Interculturais impactam práticas educacionais da comunidade, possibilitam a articulação de tradicionais locais e com conhecimentos escolares feita por professores indígenas.

Mendes (2019) pontua que as Licenciaturas Interculturais obstáculos no que tange à valorização de línguas indígenas e de práticas pedagógicas que efetivamente integrem saberes tradicionais e acadêmicos. Em perspectiva semelhante, Oliveira (2020) salienta que embora Licenciaturas Interculturais busquem valorizar que os indígenas utilizem suas línguas maternas, isso não implica que automaticamente esses professores tenham autonomia para isso quando estão em sala de aula em suas realidades locais.

Sá e Feitosa (2021) sublinham que a valorização dos saberes e práticas tradicionais dos povos indígenas através da escola dependem da capacidade dos docentes indígenas realizarem

sua articulação com os conhecimentos escolares, o que faz destes professores agentes de reconhecimento cultural e resistência educacional. Gonzaga et al. (2021) Complementar esta perspectiva frisando que é preciso reconhecer outras epistemologias diante de modelos de conhecimento coloniais.

Bartos e Silva (2024) frisam que a formação nas Licenciaturas Interculturais está imbricada num diálogo com práticas tradicionais, lógicas territoriais e necessidades comunitárias, sendo indispensável que a escolarização dialogue com estes elementos. Costa e Oliveira (2025) assinalam que Licenciaturas Interculturais adotam no seu projeto político pedagógico as noções de decolonialidade e interculturalidade, mas isso não implica que essas perspectivas se efetivem na prática dos processos formativos.

Embora toda esta literatura seja incontornável, nenhuma delas adota a perspectiva de pensar a inserção de um indígena na Licenciatura Intercultural como parte de suas estratégias de reprodução social e de disputar posições sociais na sociedade capitalista. Esta é uma das principais contribuições deste artigo.

Este trabalho está dividido da seguinte forma: numa primeira seção apresentamos alguns elementos do projeto de curso da Licenciatura Intercultural para Educação Básica Indígena da Universidade Estadual do Maranhão; em seguida refletimos sobre a origem étnico-social de João Manoel, a condição social de sua família, as barreiras sociais/raciais/institucionais que ele se deparou e a postura reflexiva que este agente social demonstra.

Os Tentehar/Guajajaras no Maranhão e a Licenciatura Intercultural para Educação Básica Indígena da UEMA

Para iniciar esse primeiro tópico nos apropriamos do artigo “O Curso de Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena no Estado do Maranhão” (DE PAULA; FURTADO. 2018), escrito por dois pesquisadores que são também professores deste curso. O texto traz informações importantes para este trabalho, que servirão para contextualizar para o leitor (a) sobre os povos indígenas do Maranhão, em especial os Tentehar/Guajajara e sobre a Licenciatura Intercultural.

De acordo com De Paula e Furtado (2018), que se apropriam de dados do IBGE de 2010, o Maranhão conta com nove povos indígenas, 16 terras indígenas distribuídas por 18 municípios e 280 aldeias. Esses autores dividem esses nove povos em dois troncos linguísticos: o primeiro é

o Marco-Jê, que conta com os povos (e suas respectivas línguas) Apaniekrá (Canela), Krenyê, Krepu'Kateyé, Krikati, Pukobyê (Gavião) e Ramkokramekrá; o segundo tronco linguístico é o Tupi, onde incluem-se os povos Awá (Guajá), Kaapor e Tentehar (Guajajara).

Dentre esses povos destacamos os Tentehar/Guajajara¹⁰ – povo do entrevistado neste trabalho – que é apresentado pelos autores como tendo “mais de trezentos anos de contato” (p.68) com não indígenas e que também é o mais numeroso dentre os povos indígenas do Maranhão. Do ponto de vista material os Tentehar se reproduzem, majoritariamente, por meio da agricultura: “Próximo a cada aldeia existem ‘centros’, que são abrigos temporários localizados junto às roças e onde, geralmente, estão instaladas as casas de farinha” (DE PAULA; FURTADO. 2018. p. 69).

No que diz respeito a educação básica do povo Tentehar, De Paula e Furtado apresentam o seguinte quadro: 244 escolas, mais de 12 mil estudantes matriculados, 791 professores (347 indígenas, 444 não indígenas), sendo o ensino bilíngue (português e língua indígena) limitado a apenas algumas aldeias (DE PAULA; FURTADO. 2018. p. 69).

Diante deste contexto mais geral já podemos apresentar, ainda que brevemente, alguns aspectos da Licenciatura Intercultural para a Educação básica indígena da Universidade Estadual do Maranhão (LIEBI/UEMA) a partir de alguns elementos que estão no “Projeto Político Pedagógico da Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena” (UEMA, 2016).

A LIEBI-UEMA surgiu em 2016 e é a primeira Licenciatura Intercultural do Maranhão. O curso iniciou com 80 cursistas, divididos em três turmas separadas por troncos lingüísticos, ou seja, duas turmas de cursistas Tentehar/Guajajara (da família lingüística tupi-guarani) e uma turma de cursistas de línguas da família timbira (que faz parte do tronco lingüístico Macro-Jê). Nesta há cursistas dos povos Canela, Gavião e Krikati¹¹.

¹⁰ Os Tentehar/Guajajara são, dentre os povos indígenas do Brasil, um dos mais numerosos. Todas as suas terras estão localizadas no Maranhão, são 11 terras distribuídas pelos municípios Amarante, Grajaú, Barra do Corda, Santa Luzia, Bom Jardim, Montes Altos, Sítio Novo e Monção. Dentre essas 11 Terras Indígenas, destacam-se Araribóia, Bacurizinho e Cana Brava, onde estão 85% dos guajajaras. A família lingüística deste povo indígena é a Tupi-Guarani. Retirado de: Guajajara – Povos indígenas no Brasil pib.socioambiental.org

¹¹ Apaniekrá (Canela), Pukobyê (Gavião) e Krikati são três dentre os quatro povos que fazem parte da Licenciatura Intercultural. Os Canela, como são conhecidos, vivem na Terra Indígena Porquinhos em uma única aldeia (com 79520 hectares) que tem por característica a distribuição das casas em círculo. Esse povo vive da agricultura, pesca, extrativismo e venda de artesanato e uma característica marcante pelo qual são conhecidos são as corridas com tora. Em relação a educação básica, em seu território há uma escola com 159 discentes e 12 docentes (8 indígenas e 4 não indígenas). O povo Krikati vive em um território com 145 mil hectares e conta com uma população de mais de 700 pessoas, distribuídas por várias aldeias. Em seu território existem 5 escolas com 316 estudantes e 31 professores (20 indígenas e 11 não indígenas). Por sua vez, o povo Gavião vive na Terra Indígena Governador que tem 30900 hectares e mais de 700 pessoas. Em seu território funcionam 6 escolas com 300 estudantes e 35 professores, 18 indígenas e 17 indígenas (DE PAULA, FURTADO, 2018).

Sintetizando o que está no Projeto do curso, temos que a Licenciatura Intercultural surge para atender as demandas históricas dos próprios povos indígenas do Maranhão por acesso à educação em nível superior para atender as escolas de Ensino Fundamental e Médio que estão nas comunidades indígenas. Esse ponto é destacado como um dos desafios do curso, tendo em vista que há um déficit de professores indígenas lecionando nas escolas das aldeias, ocupadas majoritariamente por professores não-indígenas.

A LIEBI-UEMA habilita professores indígenas em Licenciatura Intercultural, sendo que após um ano e meio de Formação Geral os alunos têm que optar por uma formação específica, que pode ser em Ciências da Natureza, Ciências da Linguagem ou Ciências Humanas. O curso funciona numa modalidade de alternância, dividido em Tempo Universidade e Tempo Comunidade. No Tempo Universidade, que ocorre nos meses de Janeiro/Fevereiro e Julho/Agosto de cada ano. Os indígenas tem aula na Universidade Estadual do Maranhão, de segunda a sábado, nos turnos matutino e vespertino (com algumas aulas no turno noturno), por 20 dias, tendo a hospedagem e alimentação garantida pela UEMA. O Tempo Comunidade é o período em que monitores (das disciplinas que ocorrem no Tempo Universidade) vão para as comunidades indígenas auxiliar nas atividades que os cursistas receberam no Tempo Universidade. O Tempo Comunidade ocorre duas vezes no ano entre as duas etapas do Tempo Universidade.

Origens, Racismos e Reflexividades a Partir do Caso do Indígena João Manoel

Tendo explicado brevemente a Licenciatura Intercultural (LIEBI-UEMA), já podemos passar para o que é central neste trabalho, que é a análise dos relatos de João Manoel sobre sua própria biografia com ênfase em sua relação com a educação. Inicialmente ressaltamos que ainda que casos particulares não impliquem na "verdade universal" (que nem existe) sobre uma situação, nem na regra geral ou na única possibilidade de experiência para todos numa mesma condição, a reflexão sociológica ou antropológica possibilita um jogo reflexivo de escalas que enxerga o que há de geral no particular e vice-versa. O sociólogo francês Bernard Lahire (2002) já nos mostrou o quão rica pode ser a sociologia em escala individual¹², afirmando que "o singular é plural".

¹² Essa perspectiva do sociólogo francês Bernard Lahire pode sintetizada da seguinte forma: estudar o indivíduo é estudar a realidade social em sua forma individualizada, incorporada, interiorizada. Lahire não propõe estudar o indivíduo como último átomo e base de toda análise sociológica, mas como produto complexo de múltiplos processos

João Manoel é um jovem de 21 anos, do povo Guajajara, mora no município de Barra do Corda (MA), município localizado no centro geográfico do Maranhão, na confluência dos Rio Corda e Rio Mearim, tem uma população de 87794 habitantes (IBGE/2018) e fica a 462km de São Luís, capital do Estado. É filho de mãe indígena e pai "branco" (não indígena) e tem como referência da sua origem étnica seu avô materno, que mora na aldeia chamada Pyahu (localizada no território indígena Cana Brava¹³). Trata-se de uma aldeia pequena, recente, com apenas quatro casas, todas da família de Manoel.

João é professor, leciona na Aldeia Colônia, dá aula de sociologia e matemática para o ensino médio, mas no momento em que a entrevista foi realizada, no mês Abril de 2020, estava longe da sala de aula devido a paralisação das aulas por conta da pandemia. Os pais de João moram em Barra do Corda, assim como ele, que é casado e mora com a esposa. Todavia, a situação pandêmica fez com que seus pais, e também dois tios que moram na cidade, se deslocassem para a aldeia Pyahu. De acordo com João, por conta dos estudos ele se desloca frequentemente da aldeia para cidade, já que em Pyahu não tem internet e nem energia, o que inviabiliza os estudos.

Para compreender a posição social da família de João, indagamos sobre o trabalho e a escolarização dos seus pais, tendo em vista que o capital econômico e o capital cultural são aspectos decisivos na forma como as sociedades capitalistas estruturam a distribuição de recursos socialmente valorizados (BOURDIEU, 1996). É certo que precisamos entender, para além desses capitais, a particularidade de grupos étnicos no interior de sociedades capitalistas, o que implica em entender o peso do racismo na estrutura da desigualdade (e na estruturação da sociedade) em sociedades que foram colonizadas e que depois se organizaram a partir de um capitalismo dependente e periférico (ARAÚJO, 2019).

O pai e a mãe de João são “lavradores”, trabalham na “roça”, no “serviço pesado”, como definiu João. Sua mãe não estudou, pois, de acordo com João, não havia escola na aldeia.

de socialização. Para este autor não há nenhum limite empírico para a sociologia, pois o essencial é o modo sociológico de tratamento do assunto. Assumir o ator individual como objeto não implica em entendê-lo como unidade última ou conferir a todos autonomia e racionalidade como faz o individualismo metodológico. O ator social é produto de múltiplas operações e caracteriza-se pela multiplicidade dos processos, dimensões e lógicas que incorporou. O ator social é plural, multissocializado e multideterminado e suas estruturas mentais são objetivadas nas palavras e nos modos de comportamento (LAHIRE, 2002).

¹³ O território indígena Cana Brava fica no Maranhão, na região da Amazônia Legal, contendo partes em três municípios: Barra do Corda, Grajaú e Jenipapo dos Vieiras. É um território homologado pelo Decreto 246 desde 30/10/1991, habitado pelo povo indígena Tentehar/Guajajara. Tem 4510 pessoas habitando o território (dados da Funasa/2010) e uma área de 137mil hectares. Informações retiradas de www.indigenas.org.br. Acesso no dia 14/11/2020.

Tardamente ela chegou a frequentar a escola e aprendeu a escrever seu nome. Quanto ao pai, este frequentou a escola, mas teve que abandonar para viajar a trabalho e com o tempo acabou esquecendo até como assinar o nome.

Dizer que os pais trabalham no “serviço pesado” pode significar uma forma negativa de definir o modo de vida tradicional de camponeses, ou seja, de todos aqueles grupos que vivem do trabalho na terra, incluindo muitos povos indígenas. Tal como Bourdieu e Sayad (2017) encontraram uma oposição entre os camponeses argelinos que desprezam as tradições e os que as defendem, é possível interpretar que esse ponto de vista de João Manoel sobre o modo de vida tradicional dos povos indígenas, classificando como “serviço pesado”, indica que há uma oposição (a este modo de vida) não dita na frase, ou seja, um serviço ou modo de viver que seja “leve”. Esta oposição está implícita na classificação “serviço pesado”, bem como uma hierarquia valorativa em que o trabalho assalariado ou não-manual é considerado superior.

A armadilha ideológica que se esconde por trás dessa oposição é que quando os próprios indígenas têm uma visão negativa do seu modo de vida tradicional é mais fácil desarticulá-lo, destruindo, fazendo com que os territórios indígenas possam ser mais facilmente transformados em mercadoria/propriedade privada ou a lógica capitalista das diferenciações desiguais penetre nas aldeias. Como disse Spivak (2010), precisamos levar em conta as ideologias e análises de interesses econômicos. Vale complementar essa questão afirmando que o “serviço leve” desejado - que corresponde ao desejo do colonizado em ocupar o lugar do colonizador tal como teorizou Bhabha (1998) – tem uma série de exigências para ser alcançado. As vagas para ocupar os “serviços leves” da sociedade capitalista são altamente disputadas e os indivíduos que concorrem a essas vagas estão em condições radicalmente desiguais. Ou seja, para aqueles que têm poucas condições sociais para disputar essas vagas (socialização que estimule o letramento, escolarização de qualidade, tempo disponível, algum capital econômico etc), pode restar os “serviços pesados” da cidade, ou como dizem Bourdieu e Sayad (2017) o destino pode ser se tornar subproletário.

O quadro familiar de João demonstra que, quanto à origem social e à posição social, ele cresceu numa família desprivilegiada, sem os recursos socialmente valorizados nos jogos sociais competitivos das sociedades capitalistas, ou seja, com pouco capital econômico e praticamente nenhum capital cultural. Como seus pais foram morar na cidade (Barra do Corda) esses recursos sociais são fundamentais. Uma alternativa a isso seria que eles vivessem na aldeia indígena da mãe, mas por algum motivo que não posso responder aqui eles não tomaram essa decisão.

Se tanto o pai de João quanto muitos indígenas trabalharam na lavoura, por que ele não optaria por viver entre os indígenas? Preconceito? Alguns trabalhos sobre relações inter-raciais já mostraram que no Brasil pessoas estabelecem relações pessoais com pessoas de outras raças/etnias mesmo sendo racistas com o grupo étnico-racial do outro¹⁴ (SCHUCMAN, 2018). E mais, será que a vontade do homem em não morar na aldeia prevaleceu? É “natural” que a mulher vá morar com homem na lógica da dominação masculina? Ou estariam ambos motivos por uma ideologia que afirma a busca de uma “vida melhor” na cidade?

Dito de outro modo, a escolha da família de João de ir morar na cidade, em oposição a possibilidade de morar na aldeia, pode ser considerada um exemplo das sobredeterminações de gênero-raça-classe, tal como Spivak (2010) chamou atenção. A dimensão de gênero se revela na medida que a escolha é voltada para o mundo natal do homem e não da mulher; a dimensão racial está também inserida na medida em que não foi só o mundo natal de uma mulher que foi preterido, mas de uma mulher indígena; e a dimensão de classe aparece se consideramos que a ida para a cidade implica na necessidade de se adequar a lógica da propriedade privada, trabalho assalariado, meritocracia, mundo concorrencial etc.

Passando agora para o percurso escolar de João, ele foi alfabetizado em Ingarana, sua antiga aldeia. Em suas palavras aprendeu “a ler e a escrever debaixo de um pé de pau, por que não tinha escola”. Ainda no fundamental menor, especificamente a antiga terceira série, ele foi para cidade com a justificativa de que não tinha escola perto da aldeia. Nesse processo ele afirma que desaprendeu a língua materna. Sobre isso ele afirma que:

quando eu tava na Ingarana eu sabia falar a língua indígena...depois que eu vim pra cidade eu acabei esquecendo. Até por que se eu falasse na escola do branco a linguagem o professor não ia entender... sofri preconceitos e acabei tendo vergonha, as vezes, de falar a língua indígena. (MANOEL, 2020).

Esse relato revela uma lógica racista que se reproduz por meio da educação. Primeiro na própria estrutura da escola não há lugar para a língua indígena, logo, ainda que esse grupo esteja no interior do Estado Nacional é preciso se submeter a linguagem dominante, o que já produz um

¹⁴ Lia Schucman em seu livro “Famílias inter-raciais: tensões entre cor e amor” afirma, com base em pesquisa empírica com algumas famílias formadas por negros e brancos, o seguinte: “no Brasil, é possível (i) ser contra o racismo; (ii) achar que o racismo é um mal que todos devem combater; (iii) casar com negros e, ao mesmo tempo; (iv) ser racista.” (SCHUCMAN, 2018. p. 61). É certo que seria preciso se embasar em pesquisas empíricas sobre famílias inter-raciais entre brancos ou negros com indígenas, mas sendo o racismo anti-negro e o racismo anti-indígena características marcantes da sociedade brasileira, é possível estender as conclusões dessa reflexão para o caso citado neste trabalho, que é de uma família com pai não indígena e mãe indígena.

primeiro nível de desigualdade em relação a aprendizagem, visto que aprender um conteúdo a partir de uma língua que não é a sua é duplamente difícil. A outra opção é estudar numa escola do seu território étnico, mas isso também não garante que os professores dessas escolas sejam indígenas e que o processo de ensino seja a partir da língua indígena. Esse primeiro processo corresponde a um tipo de racismo institucional, tendo em vista que a escola é hegemonizada por “brancos” (aqui significando tanto aqueles que são classificados racialmente como brancos quanto aqueles que são não indígenas) que institucionalizam seus interesses e padrões e produzem privilégios e desvantagens raciais (ALMEIDA, 2019).

Além desse primeiro nível de racismo, não tão perceptível pois naturalizado e institucionalizado, o relato aponta para um segundo nível de racismo, manifestado por meio de uma discriminação racial via discriminação linguística. Esse segundo nível tem como efeito naquele que é vítima desse processo a própria negação da linguagem, elemento central numa identidade étnica indígena. Trata-se de um processo de violência simbólica racista que produz autonegações de subjetividades não dominantes.

Analisar este último aspecto é seguir a perspectiva de Bhabha (1998), para quem é preciso deslocar a leitura do discurso colonial (aqui no caso do discurso da colonialidade) do seu aspecto de reconhecimento de imagens positivas ou negativas “para uma compreensão dos processos de subjetivação tornados possíveis (e plausíveis) através do discurso do estereótipo.” João Manoel carregava consigo, uma “marca” estereotipada do que é ser indígena, que é falar a língua indígena. Essa “marca” era o elemento (ou um dos elementos) que tornava visível sua identidade indígena e, portanto, fazia com que os estereótipos negativos sobre o que é ser indígena recaíssem sobre ele.

Da mesma forma que Bhabha (1998) trata do discurso colonial, na situação aqui analisada a colonialidade se apoia no reconhecimento e repúdio de diferenças raciais/culturais/ históricas. Este autor também afirma, e vale igualmente para esta situação empírica, que o estereótipo a circulação e articulação do significante ‘raça’ se dão a não ser em sua fixidez enquanto racismo, o que produz um repertório de posições conflituosas que constituem o sujeito que é alvo do discurso colonial, ou melhor, da colonialidade, que é o que vemos em João Manoel quando ele sente vergonha.

Para João essa questão da linguagem está diretamente relacionada à sua escolha por Ciências Humanas na Licenciatura Indígena. Nas palavras de João temos que:

é por isso que eu escolhi Ciências Humanas, por que foi um campo de estudo que pode me mostrar muitas coisas a se pensar. Eu poderia ir pra Linguagem pra retornar a falar, pra área da Linguagem, só que o que adiantaria eu aprender a linguagem e não saber o motivo por que perdi a linguagem, minha língua materna... foi por isso que eu quis ir para as Ciências Humanas, pra saber o motivo... entender as dificuldades que a sociedade, que o sistema social impõe sobre as pessoas que mais necessitam (MANOEL, 2020).

Retomarei esse relato mais tarde para tratar da reflexividade como uma das características do processo de socialização que é a escolarização no ensino superior em Ciências Humanas e para falar da potencialidade política disso (mas a reflexividade de Manoel não será tratada como qualquer reflexividade proporcionada pela inserção no ensino superior, mas como tendo um potencial epistêmico decolonial).

Agora gostaríamos de recuperar outra fala de João, quando durante a conversa, logo após esse relato sobre a perda da língua e a escolha por Ciências Humanas, ele diz: “não sei se o senhor chegou a passar ali na BR, tem aquelas faixas pedindo dinheiro na BR. Na minha época eu cheguei a pedir dinheiro, não tenho vergonha de falar isso pra ninguém.” Como o próprio relato indica essa situação não é exclusividade de João, muitas crianças indígenas da região encontram-se na mesma condição. João tem ciência disso e afirma, em relação a esse fato e a desaprendizagem da linguagem materna, que “...se eu passei por isso, hoje tem centenas de pessoas que passam...”.

Há vários aspectos que precisamos refletir a partir desses relatos. Que processos sociais mais amplos geram a mendicância de grupos étnicos que, se estivessem em seus territórios, teriam total condição de auto sustento? A ausência de políticas públicas de acesso à saúde, educação, moradia, renda etc e estradas que passam por dentro dos territórios indígenas certamente são parte da resposta. Qual o destino social mais provável de jovens indígenas que pedem dinheiro beira das estradas? Pobreza? Criminalidade? Violência? Proletarização? São muitas possibilidades, quase todas subalternizantes.

Essa situação descrita por João, das crianças indígenas pedintes, pode ser lida a partir da perspectiva de Bourdieu e Sayad (2017) sobre os camponeses argelinos colocados em reagrupamentos. Para estes autores, a política colonial é o que desarticula os modos de vida tradicionais, provoca o êxodo rural e o abandono de ocupações agrícolas. A atitude camponesa tradicional frente o mundo é minada pelas lógicas que vem junto com o Estado e a economia capitalista: a escolarização, o trabalho assalariado, a generalização das trocas monetárias e a difusão do espírito econômico. E não são apenas os obstáculos objetivos que contribuem para

isso, dizem Bourdieu e Sayad. O colonialismo (no caso empírico aqui citado a colonialidade) se apoia numa ideologia integracionista que implica num conservadorismo segregacionista e/ou num assimilacionismo.

Tudo isso vale para explicar a situação dos Tentehar em Barra do Corda. São as políticas de Estado ou a ausência delas, bem como as alianças com grandes proprietários ou a ação direta destes como as grilagens latifundiárias, que desarticulam os modos de vida desse povo. A presença das instituições estatais-capitalistas (escola, trabalho assalariado, comércio etc) também certamente contribui para isso, visto que produz a penetração de outra lógica nos territórios indígenas. As ideologias integracionistas - seja assimilacionista (de que “o índio” tem que “evoluir”, por exemplo) ou segregacionista (de que o Estado não deve produzir políticas públicas para os indígenas para não interferir em seus modos de vida) - podem ser observadas frequentemente em diferentes espaços (na escola, nas conversas cotidianas, na TV, nas redes sociais, na política etc) e certamente produzem efeitos nas visões de alguns indígenas sobre si mesmos.

Em última instância, esse processo que produz crianças indígenas mendicantes é uma ressignificação própria às estruturas do capitalismo e estado contemporâneo, sobretudo num contexto periférico e dependente como é o brasileiro, das hierarquias e exclusões modernas, tal como teorizam Castro-Gómez e Grosfóguet (2007).

Diante dessas condições sociais cabe a pergunta: considerando a oferta de ensino superior público e privado de Barra do Corda e as desigualdades sociais no interior do município, qual a possibilidade de João concorrer e ser aprovado no ensino superior? Como vimos a família de João tem pouquíssimo capital econômico e pelos percursos de escolarização do pai e da mãe também tem pouco capital cultural. Como concorrer no vestibular com jovens de outras famílias que tanto tem condições de pagar “boas escolas” para seus filhos, quanto reforços, cursinhos, aulas particulares, cursos de línguas estrangeiras e outros? E como concorrer com jovens que têm pais com ensino médio completo ou com ensino superior que implica uma proximidade familiar com a “cultura escolar”? E acrescenta-se a esses dois elementos o fato que João é indígena e que sua língua materna é outra (não o português), o que implica que o processo de aprendizagem em outra língua que não a sua materna é ainda mais difícil.

Na monografia de conclusão de curso intitulada “A presença indígena no ensino superior intercultural da UEMA: as (im)possibilidades de protagonismos e autonomias indígenas, o autor do trabalho, Cardoso (2020), traz informações importantes que complementam a discussão do

parágrafo anterior. Uma das perguntas de um questionário que foi aplicado na etapa de Julho/Agosto de 2019 da LIEBI/UEMA e que foi respondido por 48 cursistas é se estes “possuem outra formação”. A resposta encontrada foi que 77% não tinham outra formação, enquanto que 23% tinham. Certamente teríamos que nos perguntar qual o sentido de “formação” que foi compreendido pelos cursistas (graduação, formação técnica, magistério, cursos ‘livres’ etc), mas se não é possível precisar que tipo de formação tem os 23%, é possível verificar que a maioria (77%) não tem nenhum outro tipo de formação, o que é um indicativo da distância da escolarização formal dos povos indígenas que fazem parte da Licenciatura Intercultural.

A condição social de pobreza e abandono político que a família de João e muitas outras famílias indígenas estão submetidas, as desigualdades sociais que se manifestam via trabalho precário e condições desiguais de escolarização mostram que há um racismo estrutural (ALMEIDA, 2019) que organiza a ordem social de tal como que desfavoreça os povos indígenas. Além disso, mostra que recorrer a meritocracia como justificativa ou explicação para determinadas posições sociais é aderir a uma posição classista e racista, que serve sempre para justificar e exaltar as conquistas dos privilegiados e para produzir uma conformidade em relação a subalternização constante de grupos étnico-raciais.

A situação social de João e família indicam o quanto políticas de ação afirmativas são necessárias para combater profundas desigualdades (sociais e étnico-raciais) que estruturam a realidade social brasileira. Nesse sentido, o acesso de João a essa política e ação afirmativa estatal, que é a Licenciatura Intercultural Indígena da UEMA, é parte de um processo de reparação do Estado brasileiro que visa corrigir situações de desigualdades profundas a que grupos étnico-raciais foram submetidos sistematicamente ao longo da história.

Da mesma forma como vimos que o racismo tem uma dimensão subjetiva que produz a autonegação, exemplificado pela produção do sentimento de vergonha em relação a sua língua materna, a política de ação afirmativa produz uma transformação subjetiva positiva, um “empoderamento”, a crença em si mesmo e até a projeção de sonhos ou de um futuro que jamais seria pensado se a Licenciatura não produzisse condições objetivas para isso. Se antes seu destino parecia “trágico” do ponto de vista social, agora João, que é graduando e professor do ensino básico pensa na possibilidade de ocupar outros lugares sociais antes impensados:

Minha maior vontade é terminar esse curso aí e caçar meio de fazer um mestrado. Vai saber? Eu consegui entrar na faculdade, então não custa nada sonhar mais um pouquinho longe... e escrever um livro, falando sobre essas questões social na aldeia. Por isso eu escolhi fazer o TCC, esse artigo, pra mim pegar um pouquinho já, pelo menos os mais

principais, os problemas que mais afetam... eu quero colher esses dados pra fazer esse TCC...(MANOEL, 2020)

Este último relato de João Manoel possibilita que outra dimensão de análise seja explorada neste trabalho. Para isso retomamos aqui o relato anterior, onde Manoel associa sua escolha por Ciências Humanas a necessidade de refletir sobre sua perda da língua indígena, bem como refletir sobre por que outros passaram por esse mesmo processo de perda. Tudo isto também está associado ao seu objetivo de refletir sobre os problemas sociais das aldeias.

Para interpretar esses aspectos destacados acima, recuperamos algumas dimensões da perspectiva decolonial. A importância que Manoel confere a reflexão sobre os problemas sociais das aldeias é interessante. Ela não é natural, ele poderia ter sido completamente seduzido pela lógica de trabalhar para ganhar dinheiro e ter uma “vida melhor” se afastando totalmente das aldeias e de sua origem étnica, mas não foi (ao menos não completamente). A reflexividade de Manoel pode ser entendida como uma “alteridade epistêmica” ou “episteme de fronteira” no sentido dado por Castro-Gómez e Grosfóguel (2007), ou ainda como pensamento fronteiro tal como define Mignolo (2007).

Mignolo (2007) cita dois livros, o primeiro intitulado “Nueva Corónica y Bien Gobierno” e escrito em 1616 pela indígena Waman Poma de Ayala; o segundo se refere ao tratado “Thoughts and Sentiments on the Evil of Slavery”, publicado em Londres, em 1787 e escrito pelo escravizado liberto Otabbah Cugoano. Waman Poma e Cugoano abriram as portas ao pensamento outro, conduzindo a lugares da memória e da ferida colonial, onde se produz o pensamento decolonial. Para Mignolo “El potencial epistêmico y descolonizador ya está presente en la Nueva Corónica” (WIGNOLO, 2007. p.35). Waman Poma, como sujeito colonial, constitui um pensamento fronteiro, que surge da diferença de poder imperial/colonial na formação das subjetividades.

Por sua vez, para Gómez e Grosfóguel, a “alteridade epistêmica” se localiza na intersecção entre o tradicional e o moderno, como forma de conhecimento intersticial, no sentido de cumplicidade subversiva com o sistema que produz uma “resistência semiótica” que pode ressignificar as formas hegemônicas de conhecimento a partir de uma racionalidade pós-eurocêntrica e das subjetividades subalternas. Trata-se de “epistemes de fronteira” que produzem uma crítica da modernidade a partir das experiências geopolíticas e memórias da colonialidade (CASTRO-GÓMEZ; GROSFÓGUEL, 2007).

O lugar de fala de Manoel guarda semelhanças com os lugares de fala de Waman Poma e

Cugoano, ele também fala a partir da memória e do presente da colonialidade, sua forma crítica de enxergar a sua realidade tem um potencial epistêmico e decolonial. Ele também fala da fronteira, como Tentehar, mas também como professor e universitário, seu conhecimento é intersticial, sua episteme de fronteira, na medida em que ele mobiliza suas experiências, as experiências de outros do seu grupo e os saberes indígenas, mas, ao mesmo tempo, dialoga com as Ciências Humanas. Isso pode ser visto na importância dada por Manoel a necessidade de refletir sobre processos de perda da língua, sobre os indígenas que pedem dinheiro na BR e sobre os problemas sociais das aldeias.

Feita essa interpretação que assume uma perspectiva decolonial, consideramos pertinente dialogar com a perspectiva pós-colonial de Spivak (2010) e as interpretações de Bourdieu e Sayad (2017) como uma espécie de ressalva teórica em relação a interpretação decolonial sobre o ponto de vista de João Manoel. Com isso o ciclo interpretativo aqui adotado se fecha e podemos concluir esse artigo.

O primeiro ponto que gostaríamos de ressaltar é que, ainda que o exemplo de Manoel implique num potencial epistêmico e decolonial e sua reflexividade crítica indique a construção de uma episteme de fronteira, isso não significa que eu esteja produzindo aqui “uma valorização não questionada do oprimido como sujeito” (SPIVAK, 2010. p.30). Não se trata disso, não se trata aqui de aderir ao mito ocidental do sujeito soberano que preconiza a autonomia da consciência. Nesta análise, parto da perspectiva de Spivak de que “o sujeito subalterno colonizado é irremediavelmente heterogêneo”.

Mas o que de fato isso quer dizer no caso analisado de João Manoel? Significa que o ponto de vista crítico de Manoel é produto de uma socialização específica. Por exemplo, ainda que ele tenha sofrido com o racismo institucional na escola da cidade, ter ido estudar nesta escola certamente deu a ele vantagens escolares e vantagens concorrenciais em relação aos indígenas que permaneceram nas escolas das aldeias. Ou seja, ir para cidade implicou em se familiarizar e ser constituído, ao menos em parte, pela lógica concorrencial da sociedade capitalista. Esse processo certamente contribuiu para que João Manoel, e não outro indígena com outras experiências, fosse aprovado no vestibular da Licenciatura Intercultural da UEMA.

Aliás, é sempre bom lembrar, que a lógica de todo processo seletivo vestibular é excludente, alguns são aprovados e outros não. Ou seja, não se trata aqui de romantizar a posição de Manoel e esquecer que outros agentes sociais não puderam entrar na Universidade Estadual

do Maranhão. Cardoso (2020) cita um trabalho monográfico¹⁵ que revela alguns dados sobre o processo seletivo para entrada na LIEBI/UEMA:

(...) Oliveira (2017) descreve que o seletivo obteve cerca de 237 inscritos: 163 da região do Município de Barra do Corda; 59 da região de Imperatriz; e 15 da região de Santa Inês. Ultrapassando as 90 vagas disponíveis no edital (...) Destes, foram aprovados 46 da região de Barra do Corda, 31 da região de Imperatriz e 13 da região de Santa Inês (CARDOSO, 2020, p. 42).

E mais do que isso, o ponto de vista crítico-reflexivo de Manoel é produto do encontro das suas experiências críticas (o racismo, a perda da língua, a mendicância) - que produziram dificuldades e sofrimentos - com os saberes indígenas e os saberes ocidentais do ensino superior. É sempre pertinente lembrar, considerando a heterogeneidade do sujeito subalterno (SPIVAK, 2010), que se por um lado há João Manoel, por outro há os indígenas pedintes, bem como aqueles que foram “empurrados” para a criminalidade, ou aqueles que aderiram completamente a lógica capitalista do lucro e do individualismo, ou ainda aqueles que se tornaram líderes de movimentos indígenas ou candidatos nos mais diversos partidos políticos.

Dentro da Licenciatura Intercultural da UEMA é possível identificar vários perfis, alguns mais próximos e outros bem distantes deste de Manoel. Mais uma vez o questionário presente no trabalho de Cardoso (2020) pode ilustrar essa questão. A pergunta em questão era sobre onde os indígenas gostariam de trabalhar após o término da LIEBI, o pesquisador deu seis opções que acredito que sejam as que ele observou serem mais regulares nos municípios nos quais os indígenas residem e/ou opções decididas a partir da sua observação-participante na Licenciatura Intercultural (já que o autor do trabalho foi também monitor de turmas na LIEBI). Os resultados foram os seguintes: professor concursado na aldeia (75% marcaram essa opção), funcionários da SEDUC – Secretaria da Educação (13%), funcionário da prefeitura (7%), exercer um cargo político (4%), gestor de escola (3%) e professor universitário (1%).

Além disso, Manoel é homem e isso não é um dado irrelevante. Apesar de ter muitas discentes mulheres na Licenciatura Intercultural da UEMA - de 48 que responderam o questionário de Cardoso (2020) 54% marcaram “sexo feminino” e 46% “sexo masculino” - cabe perguntar: considerando as “sobredeterminações das questões de gênero-raça-classe” (SPIVAK, 2010. p.115), será que uma mulher que passasse pelas experiências de racismo, perda da língua

¹⁵ OLIVEIRA, Cassia Ferreira. Cidadania Indígena: uma discussão do imperativo categórico da igualdade pela diferença. São Luís, 2017. Monografia (Graduação) – Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, 2017.

e mendicância conseguiria ser aprovada no vestibular e ser professora como João Manoel conseguiu? Não é possível responder este questionamento neste trabalho, seria necessária uma análise das trajetórias dessas discentes, mas vale a interrogação, bem como vale também a observação analítica de que “Se, no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade” (SPIVAK, 2010. p. 66-67).

O segundo e último ponto diz respeito a seguinte reflexão: João Manoel apresenta um potencial epistêmico e decolonial, como foi dito. No entanto, vimos também, por meio de sua visão de que seus pais trabalham no “serviço pesado”, que ele incorpora uma hierarquia valorativa que classifica do trabalho assalariado como superior em relação aos modos de vida tradicionais dos povos indígenas. Isso significa, tal como Bourdieu e Sayad (2017) afirmam em relação aos camponeses argelinos, que é tentador selecionar um dos aspectos opostos de uma realidade contraditória, seja para concluir que o camponês está condenado ao arcaísmo ou que é portador de ideais revolucionários. Para os autores “Los modelos de comportamiento y el ethos económico importados por la colonización, coexisten – en cada individuo – con los modelos y ethos heredados de una tradición ancestral...” (BOURDIEU; SAYAD. 2017. p. 201).

Bourdieu e Sayad (2017) mostram como os camponeses seguem fins contraditórios (perseguem fins tradicionais com meios modernos e vice-versa), é impossível a eles escolher entre as duas lógicas, portanto, busca se beneficiar de ambas. Tomando como exemplo o trabalho, a atividade pode ser interpretada tanto pela lógica da honra quanto do interesse. Do mesmo modo, entendo que Manoel carrega em si tais contradições. Sua ânsia por explicar os processos que fazem com que muitos indígenas percam a língua materna, sofram racismo ou se tornem pedintes pode ser decorrente do ethos tradicional que se preocupa com a coletividade. Ao mesmo tempo ele não pode não se preocupar consigo e com o seu futuro, desejando posições sociais cada vez melhores (como fazer um mestrado e escrever um livro), posições que inevitavelmente são excludentes e não poderão ser estendidas a maioria daqueles que fazem parte do seu grupo de origem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início deste trabalho foi posto que o objeto a ser construído tratava-se dos efeitos de uma política de ação afirmativa produzida pelo Estado (a Licenciatura Intercultural para

Educação básica Indígena da UEMA) na produção de possibilidades e potencialidades para ocupar posições sociais disputadas (ou seja, nas estratégias de reprodução) e na produção de uma forma de interpretar e se posicionar no mundo social de um indígena Tentehar/Guajajara. Para isso mobilizamos principalmente as reflexões de Pierre Bourdieu e Abdelmalek Sayad presente no livro “El desarraigo” colocando em diálogo com as teorias pós-coloniais (de Homi Bhabha e Gayatri Spivak) e decoloniais (Santiago Castro-Gómez, Ramón Grosfoguel e Walter D. Mignolo) aplicando-as ao caso do indígena do Tentehar/Guajajara João Manoel.

Como resultado desse exercício reflexivo pude analisar como família de João Manoel escolhe não permanecer entre o povo Tentehar da qual a mãe pertence e decide viver na cidade de Barra do Corda, aderindo aos jogos de poder de uma sociedade capitalista/concorrencial/desigual (BOURDIEU, 1996). Escolha marcada pelas sobredeterminações de raça-classe-gênero (SPIVAK, 2010), tendo em vista que a opção pela cidade foi a escolha pela lógica masculina (do pai de Manoel, que é não indígena) em detrimento da lógica natal da mulher e indígena (a mãe de Manoel).

O relato de Manoel revelou a armadilha ideológica de acreditar que os modos de vida camponeses dos indígenas (e demais povos do campo) são “trabalho pesado”, em contraposição a um suposto “trabalho leve” das sociedades capitalistas, o que indica o desejo do colonizado de ocupar o lugar do colonizador (BHABHA, 1998). Vimos também nos relatos de Manoel que a presença da discriminação linguística, do racismo institucional e da autonegação das subjetividades não dominantes - ou processos de subjetivação marcados pela colonialidade (BHABHA, 1998; GÓMEZ E GROSFÓGUEL, 2007).

Do ponto de vista do Manoel em diálogo com a perspectiva de Bourdieu e Sayad (2017) também foi possível extrair que a existência de crianças indígenas Tentehar pedintes estão ligadas a desarticulação dos modos de vida tradicionais pela presença nas aldeias das instituições e lógicas que vem junto com o Estado e o capitalismo, refiro-me a escolas, trabalho assalariado, generalização das trocas monetárias e difusão do espírito econômico.

Diante disso, vimos que a Licenciatura Intercultural da UEMA é uma política pública estatal, uma ação afirmativa, que visa instituir minimamente alguma reparação e correção de desigualdades (por parte do Estado brasileiro) a que esses povos foram e são submetidos desde a colonização, bem como desde a chegada do Estado e capitalismo modernos e seus efeitos diretos e indiretos sobre os povos indígenas. A Licenciatura Intercultural tem a potencialidade de produzir não apenas reparações objetivas (possibilitar o acesso ao ensino superior), mas também

ele cria as condições de possibilidade para o “empoderamento” dos seus cursistas, para a construção, como vimos no exemplo de João Manoel, de uma episteme de fronteira (CASTRO-GÓMEZ E GROSFOGUEL, 2007) ou pensamento fronteiriço que tem um potencial epistêmico e decolonial (MIGNOLO, 2007).

Por fim, este trabalho também se preocupou em não produzir uma valorização acrítica do sujeito subalterno (SPIVAK, 2010) a partir dos relatos e experiências de João Manoel. Vimos que Manoel foi estudar na cidade, o que certamente deu a ele vantagens concorrenciais em relação aos demais indígenas que não fizeram esse percurso; ressaltamos também que todo vestibular é um processo excludente, ou seja, se Manoel foi aprovado, outros não foram. Não há vagas para todos (as) num sistema educacional meritocrático das sociedades capitalistas concorrenciais e desiguais.

Seguindo a perspectiva de Spivak (2010), o sujeito subalterno foi entendido neste trabalho como heterogêneo. João Manoel foi analisado como alguém que carrega em si as contradições da coexistência do ethos tradicional com o ethos da sociedade capitalista concorrencial (e outras contradições). Se há em João Manoel todas as potencialidades epistêmicas e decoloniais que seus pontos de vista experiências revelam, há também os indígenas que são pedintes na BR, os que foram “empurrados” para a criminalidade, os políticos, os líderes de movimentos indígenas, os que estão em trabalhos informais subalternos nas cidades, os que aderiram completamente ao individualismo e a lógica do lucro etc. É certo que são muitas possibilidades, mas esses relatos de João Manoel revelam uma possibilidade muito interessante para aqueles estão do lado das lutas históricas e reivindicações coletivas dos povos e movimentos indígenas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ARAÚJO, Lorraine Marie Farias de. **Colonização e racismo estrutural: notas sobre a relação entre racismo e capital**. *Revista Germinal: Marxismo e educação em debate*, v. 14, n. 2, 2019.

ASSUMPÇÃO, Jéssica Lícia da. **Licenciatura Intercultural Indígena da UFSC: contribuições para a formação de professores Guarani na Terra Indígena M'Biguaçu**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

BASTOS, Cecília Maria Chaves Brito; SILVA, Giovani José da. Formação de professores no Amapá e norte do Pará, Brasil: vivências em uma licenciatura intercultural indígena. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v. 12, n. 34, p. 653–678, 2021.

BHABHA, Homi k. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BOURDIEU, Pierre; SAYAD, Abdelmalek. **El desarraigo: la violencia del capitalismo en una sociedad rural**. 1ª Ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, Editores, 2017.

BOURDIEU, Pierre. **Espaço social e espaço simbólico**. In BOURDIEU, Pierre. Razões Práticas. Sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papirus, 1996.

_____. **Futuro de classe e causalidade do provável**. In CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice (orgs.). Escritos de educação. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. (Ciências Sociais da Educação).

CARDOSO, Joelson de Jesus. **A presença indígena no ensino superior intercultural da UEMA: as (im)possibilidades de protagonismos e autonomias indígenas**. São Luís, 2020. Monografia (Graduação) – Universidade Estadual do Maranhão – UEMA.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFÓGUEL, Ramón. **Prólogo. Giro decolonial, teoria crítica y pensamiento heterarquico**. In CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFÓGUEL, Ramón (compiladores). El giro colonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

COSTA, Francisco Vanderlei Ferreira da; OLIVEIRA, Maria Aparecida Mendes de. **Licenciatura indígena: interculturalidades e decolonialidades em perspectiva**. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 2025.

Costa, L. A. dos R., Brito, C. K. R. de, Costa, A. B. B., Batalha, G. F. O. M., Corrêa, I. C. F., Vasconcelos, B. M. M. R., ... Pinheiro, R. B. (2026). **Pierre Bourdieu e Abdelmalek Sayad em “El desarraigo”: um diálogo com as perspectivas pós-coloniais e decoloniais**. *Revista DCS*, 23(87), e4429. <https://doi.org/10.54899/dcs.v23i87.4429>

DE PAULA, Santos Aldir; FURTADO Souza Leonor Marivania. **O Curso de Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena no Estado do Maranhão**. Goiânia, v.3, n.1, p. 63-78, 2018.

GONZAGA, Kézia Ribeiro et al. **Licenciatura intercultural indígena e o ensino de Química: uma discussão sobre concepções de formadores e currículo**. *Revista Debates em Ensino de Química*, 2021.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural: os determinantes da ação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MENDES, Edleise. **Educação escolar indígena no Brasil: multilinguismo e interculturalidade em foco**. *Ciência & Cultura*, São Paulo, v. 71, n. 4, p. 43–49, out./dez. 2019.

MIGNOLO, Walter D. **El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura**. In CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFÓGUEL, Ramón (compiladores). El giro colonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

OLIVEIRA, Beatriz de. **Indigenous intercultural education and teacher training: a search for autonomy**. *Cadernos de Linguística*, Universidade Federal de Santa Catarina, 2020.

PAVAN, Ruth; BACKES, José Licínio. **Pesquisa-ação e diálogo intercultural com povos indígenas: caminhos para a construção de práticas educativas decoloniais**. *Interações*, Campo Grande, v. 16, n. 2, p. 327–342, 2015.

SÁ, Luiz Carlos Barbosa de; FEITOSA, Saulo Ferreira. **O papel dos docentes indígenas na consolidação do currículo intercultural da educação escolar do povo Pipipã**. *Articulando e Construindo Saberes*, Goiânia, v. 6, 2021. DOI: 10.5216/racs.v6.66704. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/racs/article/view/66704>. Acesso em: 6 fev. 2026.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Projeto do Curso de Licenciatura Intercultural para Educação Básica Indígena**. São Luís: UEMA, 2016.