

Antonio Guimaraes Brito  
Organizador

# POVOS INDÍGENAS

Educação, história e decolonialidade



# **POVOS INDÍGENAS**

Educação, História e Decolonialidade





### AVALIAÇÃO, PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram avaliados por pares e indicados para publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Bibliotecária responsável: Maria Alice Benevides CRB-1/5889

E26 1.ed.	Povos indígenas: educação, história e decolonialidade [recurso eletrônico] / [org.] Antonio Guimaraes Brito. Curitiba-PR, Editora Bagai, 2023.  Recurso digital.  Formato: e-book  Acesso em <a href="http://www.editorabagai.com.br">www.editorabagai.com.br</a>  Bibliografia. ISBN: 978-65-5368-170-5  1. Educação. 2. Povos Indígenas. 3. História. I. Brito, Antonio Jose Guimaraes
10-2023/03	CDD 370.7 CDU 37.01

Índice para catálogo sistemático:  
1. Educação: Povos indígenas 370.7

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-170-5.02.01.23>

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização prévia da **Editora BAGAI** por qualquer processo, meio ou forma, especialmente por sistemas gráficos (impressão), fonográficos, microfílmicos, fotográficos, videográficos, reprográficos, entre outros. A violação dos direitos autorais é passível de punição como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal) com pena de multa e prisão, busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610 de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



[www.editorabagai.com.br](http://www.editorabagai.com.br)



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



[contato@editorabagai.com.br](mailto:contato@editorabagai.com.br)

**Antonio Guimaraes Brito**  
Organizador

**POVOS INDÍGENAS**  
Educação, História e Decolonialidade



O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es). As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

---

<i>Editor-Chefe</i>	Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Projeto Gráfico</i>	Lucas Augusto Markovicz
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOCHAPECÓ Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo – CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado – UFSC Dra. Andressa Grazielle Brandt – IFC - UFSC Dr. Antonio Xavier Tomo – UPM - MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPB Dr. Carlos Luis Pereira – UFES Dr. Claudino Borges – UNIPIAGET - CV Dr. Cleidione Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clélia Peretti – PUCPR Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL Dra. Denise Rocha – UFU Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima - UFPI Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dra. Flavia Gaze Bonfim – UFF Dr. Francisco Javier Cortazar Rodríguez - Universidad Guadalajara – MÉXICO Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes – UENP Dr. Hélder Rodrigues Maiunga - ISCED-HUILA - ANGOLA Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM Dr. Humberto Costa – UFPR Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira – PUC-SP Dr. Jorge Carvalho Brandão – UFC Dr. Jorge Henrique Gualandi – IFES Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya - CUIM-MÉXICO Dr. Juliano Milton Kruger - IFAM Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Lucas Lenin Resende de Assis - UFPA Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra - UFPB Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dra. Maria Caridad Bestard González – UCF-CUBA Dra. Maria Lucia Costa de Moura – UNIP Dra. Marta Alexandra Gonçalves Nogueira - IPLEIRIA - PORTUGAL Dra. Nadja Regina Sousa Magalhães – FOPPE-UFSC/UFPEl Dra. Patricia de Oliveira - IF BAIANO Dr. Porfirio Pinto – CIDH - PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann - Technische Universität Braunschweig - ALEMA-NHA Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ricardo Cauica Ferreira - UNITEL - ANGOLA Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED Dra. Sueli da Silva Aquino - FIPAR Dr. Tiago Tendai Chingore - UNILICUNGO – MOÇAMBIQUE Dr. Thiago Perez Bernardes de Moraes – UNIANDRADE/UK-ARGENTINA Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández – UCLV e CUM – CUBA Dra. Vanessa Freitag de Araújo - UEM Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoissell López Bestard- SEDUCRS

# SUMÁRIO

## **POVOS INDÍGENAS NO BRASIL E A DECOLONIALIDADE DA BARBÁRIE..... 9**

Antonio Guimarães Brito

## **A INVISIBILIDADE HUMANA, SOCIAL E ETNOLÓGICA DOS POVOS INDÍGENAS..... 23**

Suelena Cristina Moro | José Ronaldo Mendonça Fassheber

## **ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA EM TERRITÓRIOS INDÍGENAS: NA TERRAINDÍGENA XAPECÓ (ALDEIA PAIOL DE BARRO), UM RELATO DE EXPERIÊNCIA ..... 37**

Gesieli Norberto Brandino | Magda do Canto Zurba

## **LUTA, MOVIMENTO INDÍGENA E ESCOLA: A EDUCAÇÃO DIFERENCIADA DO POVO TREMEMBÉ DE ALMOFALA NO CEARÁ..... 49**

Lorena da Rocha Siqueira | José Mendes Fonteles Filho | Francisca Geny Lustosa

## **A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA COMO DIREITO: PROCESSOS PEDAGÓGICOS PRÓPRIOS ..... 63**

Shirley Aparecida de Miranda | Romário Braz Santana

## **IDENTIDADE GUARANI: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO INDÍGENA AO LONGO DO TEMPO..... 73**

Alexandra Serafim de Souza

## **A EXPERIÊNCIA DA UNIDOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS) EM ALTAMIRA NO ESTADO DO PARÁ..... 83**

João Kleber Silva da Silva

## **SOBRE O ORGANIZADOR..... 97**

## **ÍNDICE REMISSIVO ..... 98**



## APRESENTAÇÃO

A obra é o esforço conjunto de tratar de vários aspectos sobre os povos indígenas, seu protagonismo na luta por seus direitos, a perspectiva decolonial, as práticas pedagógicas da alteridade e as vivências dos autores no tocante aos povos originários, a beleza de seu mundo e os desafios de sua luta. Certamente o livro será útil aos leitores, pesquisadores, ativistas, indígenas, e ao ser humano em geral que deseja um mundo inclusivo e justo.

No primeiro capítulo o autor Antonio Guimarães Brito faz uma reflexão do conceito de barbárie na perspectiva decolonial, indicando que o movimento dos povos indígenas, suas lutas são testemunhos do processo de superação do conceito colonial de barbárie, focando na autodeterminação dos povos indígenas. Na sequência, com o título “A invisibilidade humana, social e etnológica dos povos indígenas”, Suelena Cristina Moro e José Ronaldo Mendonça Fassheber narram o processo histórico de desumanização contra os povos indígenas, a tentativa de negar sua história e existência, ausência de políticas públicas e o permanente genocídio contra os povos indígenas. Na terceira seção, Gesieli Norberto Brandino e Magda do Canto Zurb, com méritos, narra a vivência de Gesiele na Aldeia Paiol de Barro, com o título do capítulo “Atuação da psicologia em territórios indígenas: na terra indígena xapecó (aldeia paiol de barro), um relato de experiência”. Importante destacar que Gesieli é indígena, Kaingang, e com autoridade discorre da situação de sua aldeia, o temas de alunos indígenas, e sua experiência na psicologia social e a Aldeia Paiol de Barro, pois está cursando psicologia na Universidade Federal de Santa Catarina. O quarto capítulo, cujo título é “Luta, Movimento Indígena e Escola: a educação diferenciada do povo Tremembé de Almofala no Ceará” escrito de forma muito interessante e necessário por Lorena da Rocha Siqueira, José Mendes Fonteles Filho e Francisca Geny Lusto, narra

a educação como instrumento de defesa e luta dos direitos do povo indígena Tremembé de Almofala, a prática pedagógica da alteridade de importância fundamental para os povos originários. Seguindo a ordem dos textos, encontramos o belo capítulo “A construção da educação escolar indígena como direito: processos pedagógicos próprios” de autoria de Shirley Aparecida de Miranda e Romário Braz Santana, este indígena da etnia Pataxó e cursando mestrado em Educação, professor indígena, enfocando os dois autores a necessidade da educação escolar indígena ser diversa, étnica, baseada na alteridade, na cultura dos povos indígenas. Educação indígena fundamentada na alteridade é direito constitucional e dever do Estado. Quase finalizando, encontramos o capítulo intitulado Identidade Guarani: breves considerações sobre a organização do indígena ao longo do tempo, escrito por Alexandra Serafim de Souza, que faz um panorama da história do povo Guarani, suas lutas e direitos, refletindo conceitos como cultura e identidade, contribuindo para a compreensão do processo dos povos indígenas na história brasileira, em especial a grande etnia Guarani. Encerrando a obra, João Kleber Silva da Silva, com o capítulo “A experiência da unicidade na educação escolar indígena no ensino fundamental (anos finais) em Altamira no estado do Pará” relata a situação vivida no município de Altamira no sistema da unicidade, percorrendo com propriedade, explicando os desafios e superações, incluindo o período pandêmico da COVID-19.

Todos os autores estão de parabéns, com importantes capítulos, reflexões, angústias, conhecimentos e esperanças na luta dos direitos dos povos indígenas. Certamente é uma leitura necessária.

O organizador

# POVOS INDÍGENAS NO BRASIL E A DECOLONIALIDADE DA BARBÁRIE

Antonio Guimarães Brito<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

Desde a segunda década do século XX, pioneiro do indigenismo latino-americano moderno e aluno de Franz Boas na Columbia University, Manuel Gamio – diretor do Instituto Indigenista Interamericano desde sua fundação, em 1942, até a sua morte em 1960 – (DIAZ-POLANCO, 1987), defendeu a tese da desindigenização dos povos indígenas, considerando a necessidade da formação de Estados-Nacionais na América Latina. Como observa Diaz-Polanco (1987, p. 44, grifo nosso), “En la percepción de Gamio, expuesta magistralmente en su obra clásica Forjando Patria (publicada em 1916), la cuestión indígena constituye un problema a resolver [...]”. O autor ainda acrescenta, “[...] su solución está asociada a la tarea de conformar La nación como um todo integrado [...]”. Por intermédio da assimilação, tentou-se a incorporação forçada do índio na sociedade nacional, com vários programas financiados por políticas governamentais como, por exemplo, os processos desordenados de ocupação em áreas tradicionalmente indígenas, incentivando conflitos entre camponeses pobres e indígenas, com o intuito claro de desindigenizar o índio, pois, na visão colonial, os povos indígenas não passavam de “un conjunto de desposeídos” (BARTOLOMÉ, 1998, p. 191). Para formar a nação latino-americana, tornava-se necessário acabar com os indígenas, todavia, apesar de todas as políticas e omissões genocidas, os povos indígenas resistiram, sobreviveram e se tornaram mais fortes.

<sup>1</sup> Doutor em Direito (UFSC). Professor Associado III (FURG).  
CV: <http://lattes.cnpq.br/0090804012365040>

Como escreve Diaz- Polanco (1988, p. 15), “[...] interesa subrayar em este momento que muchos de eso pueblos que eram considerados prácticamente como ‘ruínas’ y que al parecer estaban condenados a ser incorporados em unidades nacionales mayore [...]” O autor também destaca, “[...] han mostrado uma vitallidad imprevista, incluso de carater revolucionario; y que otros grupos se han constituido em el curso de los años em uma fuerza social pujante”. Na percepção de Gamio, exposta magistralmente em sua obra clássica *Forjando Pátria* (publicada em 1916), a questão indígena constitui um problema a resolver “[...] sua solução está associada à tarefa de ajustar a nação como um todo integrado [...]. Contudo, a história tomou outro rumo, os povos indígenas através de seus movimentos de resistência e luta, dão um exemplo decolonial de superação da idéia da barbárie, como ser selvagem, diminuído, atrasado e inferior.

## DESENVOLVIMENTO

O marco fundamental para o levante recente da luta dos povos indígenas na América Latina e no Caribe foi o encontro em Barbados, realizado entre os dias 25 e 30 de Janeiro de 1971, na Universidade das Índias Ocidentais. Conforme Brito (2004, p. 17), Barbados significou:

[...] o início de uma nova discussão sobre as questões indígenas, principalmente na esfera latino-americana. O objetivo desse simpósio foi avaliar as políticas indigenistas, quase sempre etnocidas, de diversos países latino-americanos. Tal simpósio representou uma nova direção em relação à temática dos direitos indígenas, pois os valores defendidos nesse encontro significaram uma ruptura radical ao etnocentrismo ocidental. A partir do documento final formulado no simpósio, intitulado “Pela Liberação do Indígena”, mas que se tornou mais conhecido sob a denominação “Declaração de Barbados”, um conjunto de proposições e críticas aos Estados, antropólogos e Igrejas, começou a ser

elaborado. A Declaração de Barbados foi ao fundo nas questões propostas, identificando os atores do processo exploratório indígena e reconhecendo de antemão, que, se a libertação dos povos indígenas não fosse realizada pelos povos indígenas, não se trataria de libertação.

No encontro de Barbados, a tese do indigenismo integracionista de Manuel Gamio é radicalmente condenada pelos antropólogos Miguel A. Bartolomé, Darcy Ribeiro, Stefano Varese, Gonzalo Castillo Cárdenas, Miguel Chase-Sardi, Georg Grunberg, Pedro Manuel Agostinho da Silva, Nelly Arvelo de Jiménez, Guillermo Bonil Batalla, Victor Daniel Bonilla, Oscar Bolioli, Carlos de Araújo Moreira Neto, Esteban Emilio Mosonyi, Scott S. Robinson e Silvio Coelho dos Santos (GRUNBERG, 1971). A partir desse momento, a autodeterminação torna-se a questão fundamental da luta política dos povos indígenas. As principais lideranças indígenas na América Latina passaram a defender e reivindicar a autonomia dos povos indígenas e denunciar o sistema de tutela e ingerência dos governos na cultura destes povos. Nessa direção, adverte Bartolomé (1998, p. 184, grifo nosso) que “Desde hace ya algunos años las demandas autonómicas se han constituido en parte medular del discurso contestatario indio y en temade importantes debates para políticos e intelectuales [...]” e, acrescenta:

[...] autónomos signiica autorregularse, darse reglas, autodeterminarse, autogobernar-se; autonomia es entonces sinónimo de autodeterminación y de autogobierno. De ninguna manera representa uma orientación necesaria hacia la coniguración de separatismo o de comunidades políticas independizadas de los Estados que ahora las incluyen. *Ése* es el temor maniiesto de los Estados que esgrimen unos derechos de soberanía que em realidad no están em juego, y que em la práctica no vacilan em claudicar ante los intereses mercantiles transnacionales. Pero para los pueblos indigenas se trata de ejercer uno de los derechos humanos más elementales, el derecho a la existencia: porque um pueblo que

carece de autodeterminación carece precisamente Del derecho de existir como tal [...].

Da mesma forma, observou Papadópolo (1995), que a autodeterminação não deve ser entendida como direito à secessão ou direito à formação de novos Estados independentes. Autodeterminação, como resume o autor, significa o oposto da integração e da assimilação, pois, de acordo com o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos de 1966, todos os povos têm direito à livre determinação, ou seja, de estabelecer livremente sua condição política e prover seu desenvolvimento econômico, social e cultural. Sem dúvida, o Pacto dos Direitos Civis e Políticos de 1966 foi fundamental para o reconhecimento do direito à autodeterminação dos povos indígenas. Para Stavenhagen (1998, p. 60) “[...] tal vez no exista en los instrumentos internacionales sobre derechos humanos texto que haya generado mayor controversia que *éste* [...]”. A luta pela autodeterminação como direito de reconhecimento da existência de um povo, torna-se, com maior ênfase, a partir dos anos 80 e 90, a principal bandeira dos povos indígenas e assume como problema étnico-nacional, um dos maiores e mais complexos desafios sociopolíticos das últimas décadas. (DIAZ-POLANCO, 1987)

[...] autônomos significa autorregular-se, estabelecer suas próprias regras, autodeterminar-se, autogovernar-se; autonomia é então sinônimo de autodeterminação e de autogoverno. De forma alguma representa uma orientação necessária em direção à configuração de separatismo ou de comunidades políticas independentes dos Estados que agora as incluem. Esse é o temor manifesto dos Estados que utilizam uns direitos de soberania que em realidade não estão em jogo, e que na prática não vacilam em renunciar ante os interesses mercantis transnacionais. Todavia, para os povos indígenas se trata de exercer um dos direitos humanos mais elementares, o direito à existência: porque um povo que carece de autodeterminação carece precisamente do direito de existir como tal [...]. (DIAZ-POLANCO, 1987)

Muitos termos são utilizados para significar a autodeterminação dos povos indígenas, como autogestão, autonomia, autogoverno e etnodesenvolvimento, esse último adotado pela Declaração de San José sobre Etnocídio e Etnodesenvolvimento de 1981. Segundo a Declaração, etnodesenvolvimento deve ser entendido como preservação cultural, capacidade de decisão quanto ao futuro, exercício de autodeterminação e estabelecimento de organizações próprias de poder. E isso significa admitir que o grupo étnico é uma unidade política administrativa com autoridade sobre seu território. Etnodesenvolvimento trata-se, então, da efetivação de direitos históricos de povos indígenas. Reconhece que os indígenas, como povo que são, possuem o direito à gestão de seus próprios interesses e assuntos locais, como também aos recursos de seus territórios. Como observa Stavenhagen (1989, p. 253), “Etnodesenvolvimento significa encontrar na cultura, a força e os recursos necessários para enfrentar os desafios e as mudanças do mundo moderno”, ou seja, os povos indígenas são sujeitos de sua própria história. Dessa forma, etnodesenvolvimento ou autodeterminação significa, em primeiro lugar, o próprio índio tomar o rumo de sua história, como sujeito capaz de decisão. Como menciona Bartolomé (1998, p. 185), “[...] um povo que carece de autodeterminação carece precisamente do direito de existir como tal [...]”. Autodeterminação significa dizer não à política de assimilação, e, nesse sentido, a própria organização política e territorial do Estado, como o Brasil, deveria ser composta por estados-membros, territórios, Distrito Federal e comunidades indígenas (SANTOS, 1989). Em última análise, autonomia significa abolir por inteiro toda forma de assimilacionismo e acultramento, explorando em todos os aspectos o marco do pluralismo, por intermédio de relações interétnicas democráticas. Desde o Primeiro Encontro Continental de Povos Indígenas, realizado em julho de 1990 em Quito, as delegações indígenas reafirmam que autonomia implica: “[...] o direito que os povos indígenas têm ao controle dos respectivos territórios, incluindo controle e manejo de todos os recursos naturais do solo, do subsolo e do espaço aéreo” (RANGEL, 1998, p.

239). Entende-se que a autodeterminação dos povos indígenas requer uma reforma profunda no modelo de Estado Nacional, redefinindo novos espaços territoriais e políticos, como também outro paradigma jurídico, o pluralismo jurídico, e isso implica uma superação do sistema jurídico vigente, ou seja, como assinala Rangel (1998), para se alcançar a autodeterminação reivindicada pelos povos indígenas, é necessária a superação da juridicidade dos Estados Modernos. Nessa direção, aponta Diaz-Polanco (1987, p. 16) algumas mudanças necessárias:

1) Redefinir los espacios que abarca el territorio nacional, de modo que determinadas regiones o zonas se constituyan em ámbitos adecuados em los que los pueblos indígenas y comunidades étnicas pueden desenvolverse libremente em todos los aspectos de su vida social, económica, cultural y política; 2) como corolario de lo anterior, conformar nuevas esferas político-administrativas em el marco de las cuales las etnias realicen una autogestión de sus asuntos (autogobiernos regionales, zonales y comunales), de acuerdo com modalidades que respondan a sus tradiciones historicas y necesidades actuales; 3) instaurar mecanismos específicos que garanticen la participación de los grupos socioculturales com identidades propias también em los procesos y asuntos de carater nacional que les competen; 4) incluir em la definición misma de la comunidad nacional su composición étnicamente heterogénea, es decir, su carácter multiétnico y pluricultural, como condición necesaria para el reconocimiento de que los pueblos y comunidades diferenciados son parte orgánica de la sociedad nacional y no “residuos” o “ruinas” que hay que arrastrar mientras se busca la manera de disolverlos y aniquilarlos; 5) establecer las fórmulas jurídico-políticas para suprimir las desigualdades fundadas em el carácter sociocultural (base de la discriminación) no eliminando la diferencia, sino haciendo efectivos los derechos de las etnias a mantener sus características propias y a

enriquecerlas: desde sus modos de sentir, pensar y comportarse, hasta el uso de sus lenguas respectivas.

Esse processo, que certamente não será de fácil construção, terá de implementar mecanismos de participação dos povos indígenas nos assuntos nacionais que lhes competem, pois, na verdade, esses integram organicamente a composição nacional, não como iguais, mas como diferentes. A autonomia dos povos indígenas significa a emancipação histórica de povos massacrados pelo colonialismo. Trata-se do reconhecimento pleno do direito fundamental a existência cultural, exigindo novas articulações sociais e políticas. Como assinala Bartolomé (1998, p. 185), “Es necesario enfatizar que las autonomias suponen nuevas formas de convivencia humana y no de aislamiento o separatismo [...]”. O autor ressalta que:

El proceso de reactualización política de las colectividades étnicas, no tiene que desembocar en la configuración de comunidades aisladas. Autonomía no es equivalente a segregación, sino a nuevas modalidades de articulación social más igualitarias que las actuales.

Significa reconhecer a tolerância e a ancestralidade como princípios políticos e jurídicos do direito fundamental da autodeterminação dos povos indígenas, permitindo o diálogo interétnico necessário para a construção política nacional etnicamente democrática. Assimilacionismo é etnocídio, genocídio cultural, violação radical à democracia étnica e à pluralidade cultural. A dificuldade não é pouca, considerando que historicamente os Estados foram concebidos em uma matriz monista, dentro da ficção política da homogeneidade de acordo com a perspectiva do grupo dominante. Agora, torna-se necessário construir um novo marco étnico-político-jurídico, que respeite os limites da nacionalidade, mas que reconheça a natureza multiétnica dos Estado. Como observa Brito (2004), “as diferenças existem e continuarão existindo, pois a diversidade é uma das maiores riquezas humanas. São as injustiças e não as desigualdades que devem ser superadas.” E os

povos indígenas no Brasil, por meio de suas organizações, movimentos e simpatizantes, têm promovido uma intensa luta de reconhecimento internacional pelo direito fundamental à autonomia, à preservação de sua cultura e valores étnicos, em detrimento à política marginal com que foram historicamente tratados durante os longos quinhentos anos de colonialismo, sofrimento e assassinatos. Desde o encontro de Barbados, em toda América Latina e Caribe, o movimento indígena tem crescido, principalmente a partir do entendimento de que devem ser os próprios índios os protagonistas de sua luta e os sujeitos históricos de transformação de sua realidade de excluídos. Nesse contexto, no Brasil, extraordinário movimento de reivindicação dos povos indígenas vem ganhando força e destaque no cenário político nacional. Apesar de todas as segregações, tanto pela ação criminosa de setores exploratórios, como seringueiros, madeireiros, garimpeiros, pecuaristas e arroteiros como pela política omissa do Estado, a luta dos direitos indígenas, patrocinada pelos próprios índios, tornou-se um dos mais fortes e instigantes movimentos sociais no Brasil. Como destaca Neves (2003, p. 115), “O surgimento de mobilizações e manifestações indígenas no Brasil está diretamente relacionado com os movimentos étnicos que, a partir dos anos 70, emergem em diversos países da América Latina”. Destaca-se que, ainda no ano de 1974, surgiu a primeira assembleia indígena, significando uma tomada de consciência da opressão e da discriminação que o índio estava inserido. E logo em 1980, estudantes indígenas residentes em Brasília criaram a União das Nações Indígenas (UNIND). Como suas jovens lideranças não possuíam muita representatividade com seus povos, acabou não sendo reconhecida. No mesmo ano, contudo, foi criada, em Campo Grande, a também denominada União das Nações Indígenas (UNI). Na sequência, UNI e UNIND se unem, formando uma nova UNI (NEVES, 2003). Importa ainda destacar, na década de 1980, a II Assembleia dos Povos Indígenas do Alto Rio Negro, realizada em abril de 1987, no município de São Gabriel da Cachoeira, no estado

do Amazonas. Foi o início de um processo de diálogo e abertura entre governo e povos indígenas. Como destaca Neves (2003, p. 118):

Este acontecimento adquire ainda importância ainda maior se considerarmos que, além de reunir cerca de 500 lideranças indígenas da região, membros de entidades de apoio, antropólogos, advogados e partidos políticos aliados dos índios, esta “assembleia” recebeu representantes do governo federal e estadual, bem como de grupos econômicos com interesse na região. Em documento divulgado ao final das discussões, as lideranças indígenas exigiam a demarcação imediata das terras, o reconhecimento da exclusividade de seus direitos sobre os recursos do solo e do subsolo e o pagamento de indenizações pelas prospecções e explorações ilegais realizadas por empresas mineradoras.

Para a cultura indígena, terra possui um sentido cosmogênico, espiritual, no qual suas crenças, tradições e costumes se reproduzem. Pode-se afirmar que a questão indígena é essencialmente inseparável da terra, dos territórios e de seus recursos naturais, uma vez que constituem o elemento vital para a sobrevivência dos povos indígenas, pois, na verdade, o indígena e a terra formam uma só identidade. Destaca-se, nesta discussão, a natureza da relação dos povos indígenas com a terra, ou seja, o caráter territorial e existencial. É por intermédio dessa relação espiritual com a terra que de uma forma quase geral os povos indígenas perpetuam suas tradições e culturas. Isso tem sido reivindicado e declarado em praticamente todos os documentos, cartas e instrumentos do movimento dos povos indígenas. Trata-se do conceito de territorialidade étnica, presente no artigo 13 da Convenção 169 de 1989, da Organização Internacional do Trabalho – OIT. O esforço dos povos indígenas pela demarcação de suas terras tem sido o móvel das grandes batalhas políticas e judiciais enfrentadas pelo movimento indígena no Brasil. Sabe-se, como aponta Mota e Galafassi (2009, p. 76), “[...] que o procedimento demarcatório não

cria o direito indígena às terras, direito este que resulta diretamente da Constituição e nasce com a ocupação tradicional”, contudo, diante da ocupação desordenada e criminosa e a política jurídica brasileira baseada na necessidade de se recorrer sempre aos tribunais para se valer de um direito anteriormente declarado, os povos indígenas têm focado seu movimento nos processos de demarcação territorial. Tarefa essa gigantesca, considerando a extensão territorial brasileira, como também a morosidade da justiça. De acordo com Ricardo e Santilli (2009, p. 33), “A extensão total das terras indígenas no Brasil é de mais de 109,7 milhões de hectares, ou 12% do território Nacional. [...]” e na Amazônia legal brasileira “[...] vivem 60% da população indígena brasileira, ocupando 98,8% da extensão total das terras indígenas. Os outros 40% da população indígena vivem em terras predominantemente exíguas, que correspondem a 1,2% da extensão total das terras indígenas”. Nesse sentido, a relação entre o movimento indígena e o processo de demarcação das terras tornou-se fator constitutivo da emancipação e da autonomia dos povos indígenas. Caso singular e talvez pioneiro tenha sido a ação dos índios Kulina, da região do alto do rio Purus, no estado do Acre, e posteriormente imitada pelos Kanamarí, no rio Juruá. Significa a denominada autodemarcação, resultado direto do avanço do movimento indígena no Brasil, pois a terra assume para os povos indígenas um significado muito além e maior do de propriedade no sentido mercantil e civil. No caso dos Kulina, no Médio Juruá, ainda na década de 1990, tratou-se de um enorme passo dado na direção da autodeterminação indígena. Da mesma forma, houve para os Kulina durante o processo da autodemarcação. Além dos Kulina, ainda no rio Juruá, os povos vizinhos, Kanamari e Deni, iniciaram também o processo de “autodemarcação”, colocando marcos de madeira para assinalar as divisas de suas terras (NEVES, 2003). A experiência de autodemarcação dos povos do rio Purus e Juruá inspirou posteriormente a ideia da “demarcação participativa”, que foi experimentada no Projeto às populações indígenas da Amazônia legal (PPTAL), subprojeto do Programa Piloto para proteção das florestas tropicais no Brasil

(PPG7). Um dos processos de “demarcação participativa” realizados pelo PPTAL foi a demarcação da Terra Indígena Waiápi, cinco outras terras localizadas na região do alto rio Negro, e a Terra Indígena do Vale do Javari (NEVES, 2003). Apesar das diferenças significativas da “autodemarcação” e da “demarcação participativa”, ambas reproduzem o amadurecimento do movimento indígena e de suas organizações de luta. Nesse sentido, sem dúvida, a “demarcação participativa” funciona em uma esfera institucional e burocrática, enquanto a “autodemarcação” trata do exercício pleno do reconhecimento constitucional do direito indígena a suas terras tradicionais, no entanto não se pode negar na primeira modalidade que há também um avanço na direção da afirmação dos povos indígenas, na condição de participantes do processo demarcatório. Destaca-se, obviamente, que as autodemarcações dos Kulina, Kanamari e Deni representam talvez o marco mais importante do movimento indígena e da autodeterminação. Como afirma Neves (2003, p. 143), “Estes três casos de “autodemarcação” concretizados no Amazonas – a “autodemarcação” dos Kulina, [...], a “autodemarcação” dos Kanamari [...] e a “autodemarcação” dos Deni, [...] demonstram a dimensão emancipatória da “autodemarcação” [...]” O autor também acrescenta, “[...] não reside apenas no seu aspecto de mobilização das populações locais com o objetivo de conquistas territoriais, mas na sua capacidade de construção de um novo sistema possível de relações entre povos indígenas e o Estado”.

## CONSIDERAÇÕES

De certa forma, vence-se, a partir da década de 1990, a ideia da tutela absoluta da Funai em relação aos índios, abrindo novos campos ao indigenismo e às organizações indígenas. Surgem novos interlocutores, outros setores governamentais e, principalmente, autonomia por parte das lideranças indígenas. E com o Movimento “Brasil 500 anos de Resistência Indígena, Negra e Popular – Brasil Outros 500”, na passagem comemorativa dos 500 anos de história brasileira a con-

tar da chegada dos colonizadores europeus, o movimento indígena se fortalece e se destaca. Como cita Neves (2003, p. 128), “A participação dos índios no Movimento Brasil Outros 500 [...] mobilizou cerca de 3.600 índios em caravanas. Traçando o caminho inverso da ocupação europeia, em um movimento simbólico de retomada do Brasil [...]”, e para concluir, o autor afirma, “[...] a Marcha deu ao país um exemplo gritante de exercício de cidadania na defesa de direitos fundamentais das populações indígenas [...]”. A Marcha Indígena significou uma correção ao desvio histórico brasileiro no tocante aos povos indígenas, demonstrando ao mundo a força e a articulação do movimento indígena. Foi o rompimento decisivo à história de exclusão com que os índios foram sujeitados com a colonização eurocêntrica e a política de assimilação do Estado brasileiro. Durante muito tempo, no Brasil, persistiu a ideia ora da integração, ora da isolamento. Para ser índio, era necessário manter-se completamente afastado, ou estaria transfigurado pela desindigenização. Com o movimento indígena, e principalmente pela luta de suas terras, surge uma nova etapa na política brasileira sobre a diversidade, sobre a diferença, e acima de tudo, sobre a superação das marcas do colonialismo. A luta pela terra indígena é, acima de tudo, a luta contra o passado colonialista brasileiro. O mais emblemático deles se refere à terra indígena Raposa Serra do Sol. A sustentação de Joênia Wapixana, advogada e indígena, no Supremo Tribunal Federal representa o início do processo de emancipação histórica dos povos indígenas e, ao mesmo tempo, a demonstração clara da prática libertária da filosofia latino-americana, fundada na ética da alteridade e na perspectiva decolonial. Como um desabafo de todos os povos indígenas brasileiros, Joênia Wapixana Carvalho (2009, p. 171) declarou aos Ministros “A questão da ameaça à soberania, isso dói muito! Dói porque nós ouvimos nossas histórias, contadas por nossos avós, que carregaram nas costas os marcos para definir o território brasileiro [...]”. Sem dúvida os conflitos e desafios permanecem, mas um processo de desbarbarização do Outro se inicia a partir do movimento indígena e na concretização das demais lutas populares,

como os sem-teto, os sem-terra, os sem-emprego, os sem-cidadania e, principalmente, os sem- -humanidade, condição histórica dos relegados à barbárie. Nada é mais bárbaro que acreditar na barbárie, já apontava Levi-Strauss (1952). Por ora vamos ver e refletir sobre o Ministério dos Povos Originários, promessa do novo governo de Luis Inácio Lula da Silva, depois de todas as atrocidades, descaso e crimes cometidos pelo governo ultra-direita de Jair Bolsonaro contra os povos indígenas. Mas isso a história dirá.

## REFERÊNCIAS

BARTOLOMÉ, Miguel A.; BARABAS, Alicia M. (Coord.). **Autonomías étnicas y Estados nacionales**. México: Instituto Nacional de Antropología e História, 1998.

BARTOLOMÉ, Miguel A. **Derecho indígena y derechos humanos en América Latina**. México: El Colégio de México, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 1988.

BRITO, Antônio Guimarães. Povos indígenas e relações internacionais: a tolerância como princípio das relações interétnicas. 2004. **Dissertação** (Mestrado em Direito) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.

DIAZ-POLANCO, Hector. **Etnia, nación y política**. México: Juan Pablos Editor, 1987. La cuestion etnico-nacional. México: Editorial Linea, 1988.

GOHN, Maria da Glória **Teorias dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 2002. Instituto Nacional do Livro, 1971.

GRUNBERG, Georg (Coord.). **La situación del Indígena en América del Sur**. Montevideo: Tierra Nueva, 1971.

LEVI-STRAUSS. **Raça e história**. Lisboa: Presença, 1952.

MORIN, Edgar. **Cultura e barbárie europeias**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2009.

MOTA, Carolina; GALAFASSI, Bianca. A demarcação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol: processo administrativo e conflitos judiciais. In: TRUJILLO, Julia et al. (Org.). **Makunaima grita**: Terra Indígena Raposa Serra do Sol e os Direitos Constitucionais no Brasil. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009.

NEVES, Lino João de Oliveira. Olhos mágicos do Sul (do sul): lutas contra-hegemônicas dos povos indígenas no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.

PAPADÓPOLO, Midorí. **El nuevo enfoque internacional en materia de derechos de los pueblos indígenas**. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, 1995.

PATEO, Rogerio Duarte do. A demarcação de terras indígenas no Brasil e o caso Raposa Serra do Sol. In: TRUJILLO, Julia et al. (Org.). **Makunaima grita: Terra Indígena Raposa Serra do Sol e os Direitos Constitucionais no Brasil**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009.

RANGEL, Jesus Antonio De La Torre. Direitos dos Povos indígenas: da Nova Espanha até a modernidade. In: WOLKMER, Antonio Carlos (Org.). **Direito e justiça na América indígena: da conquista à colonização**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1998.

RICARDO, Beto; SANTILLI, Márcio. Povos indígenas, fronteiras e militares no estado democrático de direito. In: TRUJILLO, Julia et al. (Org.). **Makunaima grita: Terra Indígena Raposa Serra do Sol e os Direitos Constitucionais no Brasil**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009.

SANTOS, Silvio Coelho dos. **Os povos indígenas e a constituinte**. Florianópolis: UFSC, 1989.

STAVENHAGEN, Rodolfo. El sistema internacional de los derechos indígenas. In: BARTOLOMÉ, Miguel A.; BARABAS, Alícia M. (Coord.). **Autonomías étnicas y estados nacionales**. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1998.

STAVENHAGEN, Rodolfo. **Derecho indígena y Derechos Humanos en América Latina**. México: El Colegio de México: Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 1989.

WAPICHANA CARVALHO, Joênia Batista de. Em defesa dos direitos dos povos indígenas na Raposa Serra do Sol (sustentação oral apresentada no primeiro julgamento no STF, dia 27 de agosto de 2008). In: TRUJILLO, Julia et al. (Org.). **Makunaima grita: Terra Indígena Raposa Serra do Sol e os Direitos Constitucionais no Brasil**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009.

# A INVISIBILIDADE HUMANA, SOCIAL E ETNOLÓGICA DOS POVOS INDÍGENAS

Suelena Cristina Moro<sup>2</sup>

José Ronaldo Mendonça Fassheber<sup>3</sup>

## INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 reconheceu como direito dos povos indígenas de permanecerem em suas terras tradicionalmente ocupadas, podendo usufruir de forma exclusiva das riquezas naturais, visto que os povos originários habitam o Brasil desde antes do período de colonização e já se utilizavam do meio ambiente para viver.

Mesmo sendo dever do Estado demarcar os territórios indígenas, fato que deve ser feito pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI – determinado pela CF/88 que fosse até cinco anos após a sua promulgação, não ocorre e, com o atual governo, houve uma maior defasagem de profissionais e redução de repasses dificultando as delimitações e demarcações, facilitando invasões nas terras indígenas por fazendeiros, madeireiros, extrativistas ilegais, causando disputas assimétricas resultando em diversas violências contra as comunidades indígenas.

O Governo Brasileiro atual com a presidência de Jair Bolsonaro adotou a política neoliberal que prioriza o capitalismo atuando de forma impactante nas comunidades socialmente vulneráveis em especial as comunidades tradicionais indígenas. Moro e Fassheber (2022a) relatam ser recorrente, na análise dos discursos das lideranças indígenas, que os povos originários têm sido alvo, por parte do atual governo federal, de abandono

---

<sup>2</sup> Mestranda em Ciências Ambientais (UNESPAR). Advogada, pesquisadora, professora universitária. CV: <http://lattes.cnpq.br/5995017564234325>

<sup>3</sup> Doutorado em Educação Física (UNICAMP). Professor (UNESPAR). Antropólogo. CV: <http://lattes.cnpq.br/6484810469192211>

generalizado, aumentando sua invisibilidade social e humana, potencializando toda esta ameaça a sobrevivência de comunidades indígenas inteiras com o risco da redução de suas terras no processo do marco temporal, vale dizer, a interpretação restritiva a CF/88 que se aprovado, além de afrontar a Constituição brasileira, é uma ameaça ao agravamento da crise climática pelas queimadas da floresta e agricultura de alto impacto, bem como, pode no futuro, dizimar as comunidades indígenas pelo aumento do confronto com invasores pelas reservas de terras e florestas.

Moro e Fassheber (2022b) também revelam que falta de políticas públicas que escutem os anseios e auxiliem as necessidades dos povos indígenas, em especial a reversão da situação precária e desmonte da Fundação Nacional do Índio devido ao desmantelamento de equipe, falta de material e subsídios para atendimento as comunidades; falta de atendimento à saúde para os indígenas em que apresentou significativa piora, faltando medicamentos básicos, assistência médica e verbas para o deslocamento para unidades de saúde. Toda essa situação de precariedade descrita advém de um modelo de gestão política pensado no desenvolvimento e na geração de riquezas, mas que exclui do pensar as classes minoritárias, revertendo a riqueza gerada para os ricos, indisponibilizando os benefícios às minorias, no caso em tela, os povos indígenas, que já são invisíveis ante os olhos da classe política em especial nesse modelo econômico perverso e nocivo.

As comunidades indígenas, além da apatia do poder público, muitas vezes sofrem também, com o abandono da ciência devido a limitado número de cientistas dedicados ao estudo da temática, a escassez de recursos para esse tipo de pesquisa e, também, devido ao fato que muitos dos estudos propostos pela academia não levam em consideração as reais necessidades das comunidades indígenas (HONORATO et al., 2022) e, pouco são capazes de propor ações de curto, médio e longo prazo que possam ser capazes de mitigar os múltiplos e complexos associados as questões socioambientais dessa população.

Assim diante do exposto, e em decorrência de poucos estudos que revelem o os impactos desse modelo econômico e político dentro das

comunidades indígenas, assim como da falta de demarcação dos territórios indígenas e todas as questões sobre o marco temporal que aguarda julgamento pelo Supremo Tribunal Federal, realizou-se pesquisa exploratória descritiva qualitativa junto as lideranças indígenas objetivando elaborar um diagnóstico da situação atualmente vivenciada nessas comunidades.

## DESENVOLVIMENTO

Os povos indígenas são os habitantes originários do território brasileiro, e estavam presentes antes da chegada dos portugueses e outros invasores europeus, que aportaram nestas terras para se apossar de suas riquezas. Desde o início da colonização do Brasil, houve uma preocupação, pela coroa portuguesa, em relação aos indígenas e suas terras, mas esta preocupação nunca foi humanitária e de proteção aos seus direitos originários, mas sim, para garantir o sucesso ao empreendimento colonial. A subjugação aos indígenas era tamanha que, por muitos anos, eram considerados não-humanos e que precisavam ser evangelizados para haver a integração progressiva dentro da recém sociedade colonial. O Brasil, anteriormente chamado pelos indígenas de Pindorama, que significa terra das palmeiras, viviam cerca de cinco a sete milhões de indígenas, em 1500, protegendo e respirando a diversidade dos biomas brasileiros. O Brasil foi um país descoberto através do resultado de conflitos abertos entre países europeus que competiam por riquezas, procurando terras e bens naturais para se apropriar, e assim, se apropriar e ainda, aprisionar os habitantes originários dos territórios encontrados com intuito de escravizá-los.

A população ameríndia tradicional, segundo Honorato et al. (2022) ainda é composta atualmente por aproximadamente 820 povos indígenas espalhados pelos países da América Latina, locais em que mais de 653 línguas são faladas por uma população de quase 45 milhões de pessoas, representando 8% da população do continente americano, o Brasil possui grande relevância nesse cenário, devido a existência de cerca de 305 povos indígenas em todo o território nacional, sendo

que em muitos casos, o respeito às culturas indígenas é um desafio porque a inserção de hábitos, serviços ou cultura dos brancos pode significar uma verdadeira agressão à coletividade indígena e suas formas de vivência na natureza, e segundo Santana e Magalhães (2022) a garantia da vivência dos povos indígenas e a consequente dignidade à vida, é resultante da articulação entre os direitos à terra, à água, à natureza em harmonia com as culturas locais e o ambiente de vivência.

Apesar de ocupar uma porcentagem territorial reduzida, as comunidades indígenas estão constantemente sendo ameaçados de invasão por fazendeiros, madeireiros, extrativistas e outros invasores, que visam retirar da natureza as riquezas naturais com objetivo exclusivo de gerar lucro, implantando nas famílias indígenas, pânico e medo diário.

Santana e Magalhães (2022) descrevem que, no Brasil, o direito a vivência com dignidade das comunidades indígenas corriqueiramente é ferido, sendo seus territórios sagrados, alvo de conflitos sangrentos com produtores rurais, latifundiários, garimpeiros e madeireiros, tendo grande aumento nos inúmeros de conflitos socioambientais ocorridos sob a displicência permissiva do Estado brasileiro. Lobo e Bernardino-Costa (2022) descrevem que o atendimento as comunidades indígenas exigem ações coordenadas e complexas, mas o antídoto a isso aparentemente se faz distante e o que se percebe é a apatia, a passividade e omissão do Estado em suas dimensões federal, estadual e municipal frente à não execução daquilo que deveria fazer e atuar em prol dessas comunidades que vivem precarizadas.

É dever do Estado brasileiro propor e implementar projetos de desenvolvimento, que envolva as comunidades indígenas em seu território, mas que respeite também seus costumes, tradições e identidade cultural (BRASIL, 1988), contrariamente a isso e de forma histórica, o Estado brasileiro segundo, Lobo e Bernardino-Costa (2022), se constituiu excluindo as parcelas mais pobres de sua população, impondo ainda maiores mazelas as populações isoladas que

foram deixadas à margem do acesso a serviços públicos básicos, como educação, saúde, e previdência como se essas populações não existissem.

Santana e Magalhães (2022) descrevem que a questão das comunidades indígenas não incomum estão associadas a percepção de riqueza econômica na visão ocidentalista que os invasores tem na qual compreendem a terra como um meio de produção e acumulação de riquezas, e para tal, geram muitos danos ao meio ambiente e as comunidades, que além de maior a força bruta não percebem a tolerância do estado na coibição desses atos, no entanto os autores descrevem que o modo de vida dos povos indígenas aponta para uma experiência de entendimento do significado da terra absolutamente diferente da cosmovisão da sociedade ocidental, onde a terra é um meio de seu bem viver e que não pode ser destruído, mas preservado. Ainda segundo Santana e Magalhães (2022), a multicomplexidade da situação das comunidades indígenas no Brasil, exige um pensar além de uma ciência comum, um pensar que possa ser amparada em um diálogo intercultural que possa ser aprofundada e que revele de fato a problematização dessas questões.

Todo esse contexto está associado a falta de políticas públicas que analisem e escutem as comunidades indígenas e a diversidade étnica que vive no Brasil. Um das questões de maior conflito hoje, é a falta de demarcação das terras indígenas, atribuição determinada pela Constituição Federal, de forma administrativa e de responsabilidade da Fundação Nacional do Índio – FUNAI - um órgão federal que tem a missão de coordenação e execução da política indigenista no Brasil. A FUNAI é a instituição que deveria atuar em prol da defesa dos interesses e necessidades indígenas, especialmente na questão da demarcação das terras, porém, contrário à sua missão, em processo de desmonte e sem corpo técnico suficiente diante da política pública neoliberal implementada no país, a FUNAI não consegue executar o seu trabalho, e não incomum, atua em desfavor dos interesses indígenas.

O Governo atual segue a mesma linhagem política do neoliberalismo que têm com o regime autoritário e excludentes, pro-

movido o desmonte do Estado, das políticas públicas e sociais, agravando as condições de trabalho e renda da população, a educação pública, conservação ambiental, bem-estar social em sentido amplo e a qualidade da democracia.

A falta de delimitação e demarcação das terras indígenas, gera conflitos socioambientais que por sua vez afetam a vida destas comunidades. Ao longo das últimas décadas, diversos processos judiciais relativas as terras indígenas ocorreram em todo o Brasil e, muito se discute sobre as ocupações, delimitações, invasões, e extrativismo ilegal, em terras de ocupação indígenas, no entanto, um processo em específico está nas mãos do Supremo Tribunal Federal<sup>4</sup>, chamado de ‘marco temporal’ em que discute sobre o momento determinado da ocupação dos indígenas no território Ibirama La Klanõ no estado de Santa Catarina, em que madeireiros alegam ser de sua propriedade, doando ao Instituto de Meio Ambiente sendo implementado uma reserva ambiental, em área anteriormente identifica em estudo antropológico pela FUNAI, e declarado como terra indígena pelo Ministério da Justiça. Desta forma, está em pauta este julgamento gerando repercussão geral, aguardando que o STF defina o futuro dos povos indígenas, posto ser esta corte, a guardiã da Constituição Federal.

Lobo (1996) esclarece que “Seguramente, a terra é um elemento fundamental para que toda e qualquer sociedade sobreviva, espaço físico vital para a satisfação de suas diferentes necessidades e manifestações socioeconômicas”. O desaparecimento de milhares de índios e inúmeras comunidades está diretamente ligado não só à violência imediata contra eles praticada, como também à violência mediata na subtração de seus territórios.

O marco temporal, de forma simplista, é compreendido como uma tese jurídica que busca restringir os direitos constitucionais a posse das terras indígenas, em que pretende reconhecer direito a permanecer em suas terras, os índios que estavam em sua posse até a promulgação da Constituição Federal em 05 de outubro de 1988. Àqueles que que

---

<sup>4</sup> <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5109720>

não estavam, teriam que comprovar a existência de disputa judicial referente a posse na mesma data da promulgação. Ignorando totalmente a existência anterior dos originários nas terras brasileiras, e esquecendo que antes de 1988, os povos indígenas eram tutelados pelo Estado não tendo autonomia de ingressar com ação judicial.

Em síntese, a legislação tradicional que vem desde o período colonial reconhece os povos indígenas e seus direitos a terra por serem os originários do Brasil, muito antes de todas as constituições brasileiras. A última Constituição de 88, apenas reconheceu este direito já garantido, e o que o marco temporal quer é limitar estes direitos, reinterpretando o que disse a constituição quando determinou que os indígenas teriam direitos as terras ‘tradicionalmente’ ocupadas. Visam os ruralistas, fazendeiros, madeireiros e demais interessados nas terras indígenas, que os povos tradicionais só tenham direitos à demarcação de terras nas quais eles estavam no exato dia da promulgação da Constituição Federal de 1988.

Apesar dos povos indígenas terem o direito a organização social, costumes, línguas, crenças e tradições espirituais consagrados pela Carta Magna, com a aceitação da tese do marco temporal, todo direito reconhecido aos povos indígenas, será destruído. Segundo os líderes indígenas participantes deste estudo, as principais implicações e impacto nas comunidades indígenas com a aprovação do marco temporal será:

- i) A legitimação da autorização para que fazendeiros, extratores e garimpeiros possam invadir as áreas de reserva indígenas;
- ii) A quase impossibilidade de demarcação de novas áreas para as comunidades indígenas;
- iii) A forte devastação das florestas brasileiras e biomas que são preservados pelas reservas indígenas;
- iv) Risco de extinção de animais selvagens pela caça predatória;
- v) Risco de extinção de centenas de plantas pelo extrativismo;

- vi) A redução das áreas verdes que capturam a emissão de carbono gerada no planeta porque as reservas são as maiores áreas de florestas intactas no Brasil;
- vii) Desrespeito a constituição brasileira e aos direitos indígenas já reconhecidos;
- viii) Genocídio coletivo dos povos indígenas;
- ix) Fere os direitos e as garantias fundamentais da Constituição Federal causando uma insegurança jurídica para todos os brasileiros.

Sob essa questão Sartori Junior (2016) ressalta que a forma tradicional de ocupação espacial dos povos indígenas não pode ser analisada através da noção moderna e capitalista de apropriação do espaço como propriedade privada e geradora de renda. Para se compreender como os povos indígenas se apropriam do território e nele se organizam, é preciso se desprender de categorias de representação territorial eurocêntricas e da riqueza. Para as comunidades indígenas o território é considerado um espaço socio natural e condição para a reprodução da vida, mas não no sentido de um bem material ou fator de produção, é o conjunto de seres, espíritos, bens, valores, conhecimentos, tradições que garantem a possibilidade e o sentido da vida individual e coletiva, condição garantida constitucionalmente as comunidades indígenas e outros povos da floresta pela constituição.

Afirma Dimanam Tuxá (2022) uma das lideranças indígenas que estão à frente da coordenação da APIB – Articulação dos Povos Indígenas do Brasil - na abertura do Seminário Nacional sobre Regime Constitucional das Terras Indígenas no Brasil, que os indígenas são os defensores das florestas e da Constituição. Alertando sobre o fato de que os originários do Brasil não têm segurança jurídica, não tem proteção administrativa, legal, não tem segurança pela vida, pelo futuro de sua comunidade nem proteção do seu modo de vida, suas culturas, seu ser!

Para que seja restabelecido a dignidade e segurança, necessário e urgente se faz a presença forte do Supremo Tribunal de Federal – STF - no julgamento do Recurso Extraordinário nº 1.017.365 o qual

vai definir o futuro dos povos indígenas do Brasil. Esta é uma ação de reintegração de posse que o Estado de Santa Catarina entrou com o povo Xokleng, pertencentes ao Território Indígena Ibirama- La Klanõ, e devido a repercussão geral que o caso teve, o STF colocou status de repercussão geral significando que a decisão que vir deste caso, abrangerá todas as demais questões sobre procedimento demarcatório de território indígena em todas as instâncias do judiciário brasileiro.

Uma das implicações pelo surgimento do marco temporal se dá devido ao parecer nº 001/2017 da Advocacia Geral da União que, além de vedar a possibilidade de ampliação de terras já demarcadas, ainda instituiu que, os indígenas que não estavam de posse em suas terras em 05 de outubro de 1988, data da promulgação da Constituição Federal, perderiam seus direitos sob a terra que ocupavam. Com o processo em questão, o STF suspendeu o efeito deste parecer, e demais processos judiciais relacionados a procedimentos demarcatórios de territórios indígenas até o julgamento deste recurso extraordinários que será a diretriz para todas as questões demarcatórias indígenas.

Não obstante além de se assegurar o direito dos indígenas de permanecerem em suas terras, o julgamento deste processo, caso ocorra a favor dos povos indígenas, é também até de justiça, posto que em territórios indígenas existe vida, não há poluição, destruição, desmatamento, e ainda que indiretamente a preservação ambiental, os povos originários conservam as florestas, combatendo a crise climática.

A preservação das florestas possui uma relação direta com as mudanças climáticas, as ondas de calor, queimadas, elevação do nível do mar, aparições de doenças são reflexos desse processo. Atualmente a crise climática está entre as maiores ameaças ao futuro do nosso planeta. Os povos indígenas são os maiores protetores do clima pois são grandes guardiões das florestas, e uma vez que se proteja os indígenas diretamente se protege o meio ambiente.

A líder indígena Sônia Guajajara em seu depoimento na Comissão dos Direitos Humanos em relação à audiência sobre acesso à saúde aos

povos indígenas relata que, na visão dos indígenas a terra não é para exploração, não existe o pensar em lucro, portanto a terra deve ser preservada. “Os povos indígenas já perderam muitos parentes, muitas gotas de sangue já marcam o solo brasileiro, com suor da escravidão que já foram obrigados a viver, mas a resistência é a marca dos indígenas (GUARAJAJA, 2019).

Os territórios indígenas formalmente são pertencentes à União, mas o uso é exclusivo dos indígenas, cuja sustentabilidade e respeito a mãe natureza, são naturais pelo modo de vida, não existe um padrão único de vida para todas as comunidades, portanto quando se trata dos indígenas é preciso respeitar os diferentes povos e as diferentes práticas de rituais sagrados. A percepção indígena sobre a mudança climática transcende pela intimidade que esse povo tem com a natureza os quais denominam de mãe, pois é dela que eles tiram seus sustentos, assim a garantia da terra pode ser considerada uma luta essencial pela garantia de sua sobrevivência.

Neste contexto, nem sempre as ações e decisões do Governo em suas várias esferas são compreendidas e nem tampouco aceito pelas lideranças indígenas, o líder indígena Alberto Terena (2022) ressalta:

Marco Temporal é um deboche com povo indígena, pois nós somos os povos originários deste País. Não precisamos de data para ter o direito sobre a terra. Este direito nasce com cada um de nós, porque nós aqui nascemos. O Estado Brasileiro teria que demarcar nossas terras. A CF 88 veio reafirmar este direito e deu ao Estado Brasileiro um prazo de cinco para as terras indígenas serem demarcadas e não que viesse a ser questionada. É maldoso pela fragilidade de quantidade que somos. Nós iremos lutar porque não reconhecemos o marco temporal, não iremos reconhecer. Já temos os direitos originários sobre nossos territórios. O impacto do marco temporal é muito grande, vai gerar mais conflito ainda. Nosso território é a nossa sobrevivência. Sem o nosso território não temos saúde, educação. Como alguns de nossos povos já estão sendo submetidos à beira de estrada, sem água potável, com invasões recentemente.

O impacto será muito agravante do marco temporal sobre nosso povo. E iremos resistir como sempre resistimos. (TERENA, Alberto. Entrevista pessoal, 2022)

O ponto central da discussão sobre o marco evidencia que o STF precisa confirmar o que a Constituição Federal já reconheceu: os indígenas são originários de suas terras, são os primeiros ocupantes de seus territórios, portanto, o estado democrático necessita também ser um estado de direito, atribuindo as comunidades indígenas o que deve a eles pertencer por direito.

O genocídio dos povos indígenas começou em 1500 com a invasão portuguesa, segundo Celia Xakriabá (2022) que:

Não consegui nos matar na época da colonização, também não consegui nos enterrar na época da ditadura, mas atualmente nós vivemos um momento de genocídio legislado. É pela caneta que estão nos matando (...) o medo de perder a terra vem de vários lados. Já sofremos uma invasão há mais de 500 anos. Vemos e sofremos em primeira mão pelo desmatamento que seca e esteriliza a terra que nos sustenta. A perda de lugar chega até ao absurdo do Marco Temporal, que diminui e limita nossa história às ocupações que existiam na época da Constituição Federal – mas esquecendo os anos de invasões que enfrentamos antes disso. (XAKRIABÁ, 2022)

O pensamento interdisciplinar característica inerente da educação ambiental pode gerar novos conceitos e metodologias para compreender a complexidade dos problemas socioambientais e, a partir daí, gerar o pensamento reflexivo crítico, permitindo um olhar mais vasto ocasionando as junções de disciplinas das várias áreas do conhecimento e possibilitar a percepção de uma realidade concreta. Entende-se que a região é complexa porque os problemas são complexos, vindo assim a necessidade de pensar emancipatório que tenha múltiplos olhares sobre o mesmo problema, que possam dialogar entre os múltiplos atores sociais e orientados pelas pesquisas, esse pensamento é defendido por Freire (1967) que ressalta que o processo de ressignificação, tem que ser

pensado como algo revolucionário e libertador, que permite quantificar e instrumentalizar para a ação e a capacidade de interpretar os diferentes contextos em que estão inseridos as pessoas em especial os mais pobres, em um processo dialético sobre o conhecimento e a dependência.

A educação defendida por Freire (1967) ressalta que as temáticas socioambientais devem ser baseadas na conscientização, na colaboração, participação e na responsabilidade social com as pessoas assumindo um papel de mudança social, motivando o sujeito a ser protagonista do mundo e de sua história, sendo um sujeito ativo de transformações, no entanto ainda não há indícios que essas comunidades indígenas possam por si, em curto espaço de tempo desenvolver esse processo de mudança.

Muito embora no contexto mundial haja valorização da diversidade cultural com o desempenho dos povos originário na defesa e proteção do meio ambiente, o Brasil continua andando na contramão do mundo, com o desmonte dos órgãos, como a FUNAI, que deveriam proteger o meio ambiente e as populações tradicionais, amparada na garantia dos direitos assegurados pela Constituição de 88, porém fecha os olhos e cruza os braços diante das invasões e depredações das riquezas naturais dentro das terras indígenas permissiva diante do garimpo ilegal e grileiros, do desmatamento, do envenenamento de rios, do incentivo perante agronegócio, diante da vasta exploração das mineradoras afetando diretamente a vida das populações tradicionais.

As políticas públicas estão ligadas diretamente as questões políticas que intermediam a vida social com o Estado, e é através delas que se elaboram, viabilizam e executam mecanismos para auxiliar na saúde, educação, saneamento básico e demais necessidades fundamentais e sociais das comunidades.

## CONSIDERAÇÕES

Finalmente, é possível atestar a invisibilidade desses povos, dado relatado pelas lideranças entrevistadas que, em quase sua totalidade, a assistência social nas comunidades indígenas foram suspensas; a

educação dentro das comunidades indígenas está sendo precária; e fora das aldeias os indígenas sofrem pelo racismo cultural.

Assim como apontaram estas lideranças, também não houve ajuda humanitária dos órgãos responsáveis por cuidar dos indígenas, para orientar ou instruir em projetos que auxiliassem a subsistência, fatos que agravaram a situação de sobrevivência muitas comunidades, em especial no período de pandemia.

As limitações do modelo econômico neoliberal precisam de novos caminhos para mitigar o impacto negativo dentro das comunidades, entretanto é preciso fortalecer o tecido social e capacidade de organização destas comunidades. A população indígena necessita de acesso a serviços e ações de saúde como todo o povo brasileiro, mas, sobretudo, que essa população indígena possa ter garantido a sua especificidade, o fato de ter uma maneira tradicional de tratar a questão da saúde, de ter uma forma de vida e de organização, que a intervenção no campo de saúde só pode ser feito se reconhecer isso, se contemplar isso, porque a desagregação do grupo social é o início da doença, é a perda da plena saúde mesmo que isso não significa dano físico, mas é a perda da saúde mental para a população.

A luta dos indígenas pela permanência em suas terras acontece a décadas, e após séculos de reconhecimento de seus direitos e garantias fundamentais constituídos pela Carta Magna, agora espera-se que o Supremo Tribunal Federal, última instância judiciária brasileira, reconheça e garanta definitivamente os direitos dos povos indígenas de viverem, permanecerem e atuarem de forma sociocultural em suas terras.

Essa luta não é de hoje. Essa luta tem mais de 522 anos. Não é uma luta de iguais, nunca foi e nunca será, pois, a ganância e o poder lutam em desfavor das minorias que só precisam respirar o ar puro de suas terras conservadas e amadas pelo seu povo. Essa luta é nossa, povo brasileiro, que vê na fraqueza e na dor dos indígenas a sua luta pela terra, como uma mãe luta por seus filhos quando estão desprotegidos. Levanta povo brasileiro, que o filho teu não foge à luta!

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Diário Oficial da União, 5 de outubro de 1988.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra LTDA, 1967. GUAJAJARA, Sonia. Entrevista: <https://www.youtube.com/watch?v=qc0ze7cv7dE>. Disponível em: 12 abr. 2019.

HONORATO, M. M.; OLIVEIRA, N. P. D.; DOMINGUES, R. J. D. S.; CREMASCHI, R. M. D. C.; COELHO, F. M. S.; SILVA, J. A. C. D. Princípio bioético da autonomia na atenção à saúde indígena. **Revista Bioética**, v. 30, p. 373-381, 2022.

IBGE - <https://indigenas.ibge.gov.br>

JUNIOR, Dailor Sartori. Colonialidade e o marco temporal da ocupação de terras indígenas: uma crítica à posição do Supremo Tribunal Federal. *Hendu-Revista Latino-Americana de Direitos Humanos*, v. 7, n. 1, 2018.

LOBO, Luiz Felipe Bruno. Direito Indigenista brasileiro, São Paulo, **LTr**, 1996, p. 44.

LOBO, C. A.; BERNARDINO-COSTA, J. Quando o Estado não chega: a eficácia de programas educacionais em assentamentos, comunidades indígenas e quilombolas. **Educação em Revista**, v. 38, 2022.

MORO, S. C.; FASSHEBER, J. R. Marco Temporal e o Impacto na Vida das Comunidades Indígenas a Decisão do Supremo Tribunal Federal do Brasil. **Anais... VIII Congresso Internacional sobre Democracia**, Rosario, Argentina, v. único, 11p. 2022a.

MORO, S. C.; FASSHEBER, J. R. Neoliberalismo e Comunidades Indígenas do Litoral do Paraná. **Anais... XIII Encontro de Administração, Ciência e Interdisciplinaridade de Regiões Litorâneas Latino Americana – ENACILLA**, Paranaguá, Brasil, v. único, 4p. 2022b.

PIGOSSO, A. M. B.; DOS SANTOS MOSCAL, J.; GOLDBACH, J. Conflitos ambientais no litoral norte do Paraná: um mapeamento preliminar. **Guaju**, v. 4, n. 1, p. 107-125, 2018.

ROBLES G, M. Y.; GARCÍA L, D. S. La justicia ambiental en México: protección a comunidades indígenas bajo la lupa de Escazú. **Revista IUS**, v. 16, n. 49, p. 253-283, 2022.

SANTANA, P. M. S. D.; MAGALHÃES, T. Q. D. Caso Xukuru e o Bem Viver do povo Fulni-ô (PE). **Revista Direito e Práxis**, v. 13, p. 607-635, 2022.

TERENA, Alberto. Entrevista pessoal, 2022.

TUXÁ, Dinaman. Articulação dos Povos Indígenas do Brasil. Seminário Nacional sobre Regime Constitucional das Terras Indígenas no Brasil, 2022. Disponível em: <https://apiboficial.org/2022/06/23/juristas-reafirmam-a-inconstitucionalidade-do-marco-temporal-e-cobram-coragem-do-stf-para-materializar-a-carta-magna>

XAKRIABÁ, Celia. Entrevista, 2022. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Cix-Cq2NjYkB/>. Acesso em: 12 out. 2022

# ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA EM TERRITÓRIOS INDÍGENAS: NA TERRA INDÍGENA XAPECÓ (ALDEIA PAIOL DE BARRO), UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Gesieli Norberto Brandino<sup>5</sup>  
Magda do Canto Zurba<sup>6</sup>

## INTRODUÇÃO

Na última década, o número de estudantes indígenas vem aumentando nas instituições de ensino superior em todo o país. Na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) a inclusão de estudantes indígenas passou a valer a partir da criação do Programa de Ações Afirmativas (PAA/UFSC), que foi implementada em 2008-2015. Criado por meio da Resolução Normativa n 008/CUN/2007, o Programa de Ações Afirmativas (PAA) tinha uma estimativa de reservar 20% das vagas para candidatos oriundos de escolas públicas, 10% para negros, além de cinco vagas suplementares (a serem ampliadas anualmente) para pertencentes a povos indígenas. E após cinco anos de implementação, houve uma avaliação interna onde foram propostas algumas mudanças, então o programa passou a ser reconhecido institucionalmente como uma política de ações afirmativa.

Pela criação destas políticas públicas tive a oportunidade de cursar graduação em Psicologia na Universidade Federal de Santa Catarina. Algumas perguntas que me fiz ao iniciar o estágio obrigatório foram:

---

<sup>5</sup> Graduanda em Psicologia e indígena Kaingang. Colaboradora em Projetos do KOAN-Laboratório de Psicologia da Saúde e do Desenvolvimento Humano (UFSC).  
CV: <https://lattes.cnpq.br/1914772520781325>

<sup>6</sup> Pós-doutorado em Psicologia Social (PUC-SP). Doutora em Educação (UFSC). Professora Titular do Departamento de Psicologia (UFSC). Coordenadora do Curso de Graduação em Psicologia (2021-2023). CV: <http://lattes.cnpq.br/6389120640892981>

Qual o papel da psicologia social dentro das comunidades indígenas? E dentro dos movimentos sociais destes povos?

Considerando que os povos indígenas do Brasil possuem como objetivo central de sua movimentação política a conservação e delimitação de áreas indígenas, ou seja, a terra – que outras questões para além da terra emergem no campo da formação subjetiva dos povos indígenas? Logo fui entendendo que a luta pela terra é, na verdade, muito mais ampla do que o conceito literal de “terra”. Pois dentro de tal conceito, estão inseridas as reivindicações como educação, saúde diferenciada, respeito e reconhecimento à cultura. Ou seja, a luta dos movimentos indígenas no Brasil abrange muito mais que o território físico, mas sim o direito de manter sua cultura e seu modo de vida garantidos como previsto na Constituição Federal (BRASIL, 1988).

É importante que a formação em Psicologia articule essas questões que estão colocadas no cenário dos últimos anos, visto que o ingresso de estudantes indígenas nos cursos de graduação é resultado de movimentos que vão muito além da situação individual de cada estudante, de modo que seus saberes tem operado com os saberes já estruturados dos currículos. Esta nova configuração formativa dos últimos anos faz-nos entender que o meu papel enquanto estudante indígena em uma universidade federal trás uma expectativa coletiva em minha comunidade indígena, bem como minha formação e minha presença na universidade não se trata somente da minha formação acadêmica, mas sim uma reivindicação de território, pois a universidade também é território indígena.

## O CONTEXTO

Sou uma mulher indígena da etnia Kaingang. Nasci e me criei na Aldeia Paiol de Barro, terra indígena Xaçecó, no oeste de Santa Catarina. Estudei desde os anos iniciais até o ensino médio dentro da comunidade aprendendo sobre meu povo e minha cultura, ressaltando que os ensinamentos dentro das escolas indígenas são diferenciados.

Um exemplo claro disso é a língua materna indígena que é ensinada dentro das salas de aulas para as crianças e os jovens, sendo que muitos destes jovens não têm acesso a outras línguas ensinadas nas escolas não indígenas, como a Língua Portuguesa. Mas este não foi meu caso, pois em minha família aprendi também a Língua Portuguesa.

Iniciei minha jornada acadêmica em 2017.1, até então não tinha muita noção do que era a tal “vida universitária”. Escolhi o curso de Psicologia no intuito de trabalhar juntamente com meu povo, pois temos somente uma profissional indígena formada na área da Psicologia na terra indígena Xapecó.

O primeiro contato dos povos indígenas com o ensino formal deu-se com a chegada dos jesuítas ao Brasil em 1549. Mas somente após a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em 1910, que surgiu uma rede de escolas para ensinar-lhes as *primeiras letras* e algum ofício. Sob a gestão da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), órgão que substituiu o SPI a partir de 1967, essa rede transformou-se em rede de escolas bilíngues, com alguns professores indígenas ministrando aulas da língua e tradições (DAVID; MELO; MALHEIRO, 2013).

As primeiras demandas indígenas institucionais para o nível superior tiveram início na década de 90 do século passado (BELTRÃO; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2009), por meio de convênios entre a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), com algumas universidades públicas e privadas. Em julho de 2001 foi implementada a primeira licenciatura indígena do país pela Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT). O curso tinha sido concebido para formar professores indígenas que atuavam nas escolas de suas aldeias. A outra demanda indígena por nível superior veio em função da preocupação com a formação de jovens indígenas que concluíam o ensino médio e buscavam formação profissional em outras áreas, como Medicina, Direito e Ciências da Terra que estão ligadas às suas lutas (DAVID; MELO; MALHEIRO, 2013). Porém, a questão ganhou maior peso público após a intensificação das ações afirmativas para ingresso

no ensino superior através da oferta de cotas sociais e étnico-raciais por universidades públicas a partir de 2002.

O presente trabalho tem o intuito de apresentar um relato de experiência onde atuo com a prática da Psicologia Social no contexto da comunidade onde eu mesma nasci e cresci. Conforme o historiador Edward P. Thompson (1981) em sua obra “A miséria da teoria ou um planetário de erros”, existe uma grande importância em considerar o observador como parte do campo observado, assim como um historiador não pode estar isento ou em uma suposta neutralidade quando narra a historiografia de um grupo social. Macedo (2017) analisa a obra de Thompson (1981), colaborando na compreensão de que estudar fenômenos em movimento exige constante modificação nos procedimentos de análise, para então captar os movimentos do evento histórico. Neste sentido, nenhuma evidência histórica é neutra ou absoluta. Além disso, pesquisadores com atitude crítica e indagadora diante das evidências podem melhor estabelecer um processo dialógico no processo de produção do conhecimento. Com isso o autor destaca a importância do ponto de vista do observador na construção da “lógica histórica”. Neste caso, o fato da pesquisadora ser indígena e estar estudando uma comunidade indígena justamente na qual nasceu e cresceu torna-se uma vantagem, partindo-se do princípio de que não existiria uma “neutralidade” científica.

Mansano (2009) compreende a subjetividade como uma construção incessante, a qual está em constante transformação, e esse processo depende das relações e experiências de seu meio social no qual o sujeito social está envolvido. É importante ressaltar que mesmo tratando-se de um sujeito de forma particular ele nunca estará excluído e isento das diversas influências do seu meio social, pois os sujeitos não são concebidos de forma individual. Os seres humanos são seres sociais que se constroem a partir de suas relações desde o princípio, sendo assim, a partir dos encontros vividos com o outro.

Mansano (2009) afirma que as mudanças sociais necessariamente devem passar pelo processo mutante e vivo de construção das subjetividades individuais. Esses movimentos sociais trazem historicamente um processo de lutas e conquistas no sentido da garantia e ampliação dos direitos humanos, influenciando de uma forma geral, nas pessoas e na sociedade.

A partir da vivência na comunidade como moradora e também como estudante da UFSC, este trabalho foi realizado presencialmente, durante o período de atividades remotas acadêmicas em decorrência da COVID-19. Desta forma, o que era uma adversidade, tornou-se uma oportunidade de realização de atividade de estágio no local de experiências vivenciadas na Aldeia Paiol de Barro.

O conjunto de atividades pode ser assim descrito: (1) Descrição da comunidade; (2) Atividades de intervenções sócio-comunitárias.

## **A ALDEIA PAIOL DE BARRO**

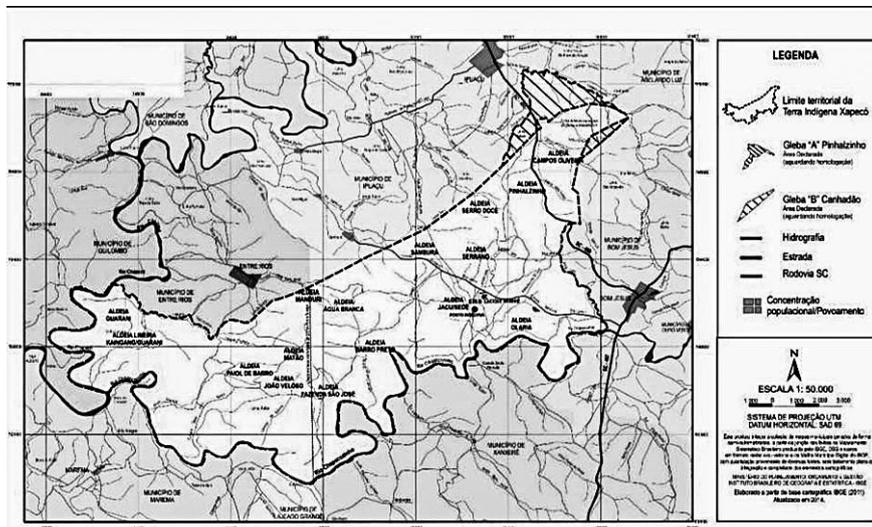
Na Aldeia Paiol de Barro vive o povo indígena de etnia Kaingang. A aldeia pertence ao Município de Entre Rios, sendo que a Terra Indígena Xapecó (TIX) se localiza no Oeste de Santa Catarina entre os rios Chapecó e Chapecozinho, e se situa nos municípios de Ipuacu e Entre Rios, com aproximadamente 15.623 hectares de área. A TIX possui 16 aldeias: Sede (ou Jacu), Olaria, Serrano, Cerro Doce, Pinhalzinho, Campos Oliveira, Água Branca, Limeira, Fazenda São José, Matão, João Veloso, Paiol de Barro, Barro Preto, Guarani, Baixo Samburá e Manduri. A Terra Indígena Xapecó teve origem no Decreto 07, de 18 de junho de 1902, assinado pelo então governandor do estado do Paraná, Francisco Xavier da Silva (PADILHA DE BIAZI; ERCIGO, 2014).

Figura 1: Foto da Aldeia paiol de Barro



Fonte: Prefeitura de Entre Rios, SC.

Figura 2: Mapa Terra Indígena Xaçepó com localização das Aldeias.



Fonte: Carina Santos de Almeida – Acervo LABHIN, 2014.

Segundo informações da unidade Básica de Saúde da Aldeia Paiol de Barro, atualmente reside na comunidade 622 pessoas e aproxi-

madamente 110 famílias. Além disso, hoje conta-se com quatro igrejas evangélicas e uma igreja católica, uma Unidade Básica de Saúde, uma escola do Ensino Fundamental e Ensino Médio pertencente ao Estado de SC e uma pré-escolar pertencente ao Município.

Segundo o Censo Demográfico (IBGE, 2012), o Brasil é um dos países com maior diversidade indígena, tendo como população indígena um número estimado de 305 povos indígenas e cerca de 274 línguas diferentes, contudo, o que não condiz com tal diversidade é o reconhecimento que se dedica às conquistas, história e necessidades de cada um destes grupos. Com a Constituição Federal Brasileira de 1988, estabeleceu-se uma nova forma de pensar a relação do legado cultural brasileiro dos povos indígenas, com os direitos mais que necessários do reconhecimento de aspectos como territórios, diversidade cultural, participação nas políticas públicas que lhes dizem respeito e de representar a si próprios como agentes dentro do Estado.

O crescimento da voz do oprimido conflui com os esforços individuais e coletivos na luta por território político e científico. Pensando nisso, o intuito do trabalho em questão vai muito além de um relatório de conclusão de curso mas sim trazer visibilidade às questões indígenas, em aspectos culturais do povo Kaingang pertencente ao Oeste de Santa Catarina.

## **AS INTERVENÇÕES EM PSICOLOGIA SOCIAL-COMUNITÁRIA**

A primeira etapa do estágio foi marcada pelo mapeamento da comunidade indígena, com fotos e diálogos entre estagiária e orientadora com o intuito de trazer os diferentes olhares de tal contexto. Neste sentido, a fotografia foi uma estratégia adotada como forma de descrever o local enquanto mapeava a comunidade. Além disso, a fotografia consistiu em uma ferramenta muito importante nas atividades desenvolvidas.

Alguns desafios apareceram pelo fato que a estagiária era moradora, indígena e ao mesmo tempo buscava realizar intervenções planejadas na aldeia. E justamente pela inserção comunitária pré-existente, algumas possibilidades de intervenção surgiram, ao mesmo tempo que a delicadeza das ações exigia reflexão constante. Por exemplo: Como “intervir” no mesmo lugar onde moro, onde estou imersa no mesmo espaço de subjetivação? Quais os desafios e possibilidades desta experiência?

Após longas conversas com os moradores da comunidade, surgiu o convite de participar do grupo de mulheres indígenas e ervas medicinais. O grupo tem o objetivo de ensinar outras moradoras da comunidade a preparar os remédios tradicionais e naturais do povo Kaingang, práticas essas pouco conhecidas pela geração mais jovem, além de ser uma forma de preservar a cultura indígena e resgatá-la. Além disso, o grupo de mulheres tem o intuito de escuta e acolhimento, potencializando o afeto desses encontros.

Entendendo que os sujeitos integram relações em que são afetados mutuamente, Strappazon e Maheirie (2016), ao discorrerem sobre a ética de Espinosa, apontam que as relações, ou seja, os “encontros” podem diminuir ou aumentar a potência de ação dos corpos. Isto ocorre devido aos afetos que emergem dos encontros dos sujeitos, uns com os outros e com o mundo. A tristeza e a alegria são afetos que surgem desses encontros, o primeiro surge quando há um mau encontro, aquele que diminui a potência de ação do sujeito, e o segundo quando ocorre um bom encontro, em que há um aumento desta potência. Nesse sentido, Strappazon e Maheirie (2016) afirmam que, “um indivíduo, ao encontrar outro ou um grupo, compõe a relação num encontro que pode ser tanto de composição quanto de decomposição” (p. 117). Contudo, entendendo que a produção de potência se dá no encontro, a prática dentro do grupo de mulheres buscava construir um espaço em que das relações pudessem surgir “bons encontros”, expandindo a potência de ação do grupo e das pessoas que o compõem.

Com isso, pode-se dizer que o grupo de “Ervas Medicinais e as práticas em saúde da comunidade Kaingang Xaçecó”, foi um espaço importante para as participantes. Conforme Gomes & Santos (2017) apontam em relação a palavra e a escuta, são dois elementos que podem sempre estar presentes em qualquer circunstância, pois ambos potencializam os sujeitos que, socialmente, podem ter seus discursos desqualificados. Ao citarem Miriam Debieux Rosa (2016) compreendem que a escuta possibilita “a criação de vínculos através da palavra, do laço que pode se formar quando se sente pertencente ao território, sem desenraizar o sujeito da sua história, do seu tempo, do que é possível fazer naquele momento” Rosa (2016, apud ind Gomes & Santos, 2017, p. 64). Dessa forma, percebe-se a escuta como uma potente ferramenta de intervenção.

Contudo, a escuta e o olhar atento possibilita, inclusive, perceber que apesar de serem um trabalho grupal, com mulheres indígenas que se identificam com o mesmo gênero, que são moradoras de uma mesma comunidade e têm idades iguais ou próximas, ainda são pessoas que tem suas particularidades, subjetividades, vivências e também marcadores sociais diferentes. Nesse sentido, parte-se da ideia da impossibilidade de compreender este grupo como homogêneo e invariável. Nessa perspectiva, Barros (1996), ao se amparar na filosofia dos dispositivos, aponta que o primeiro aspecto que deve ser desfeito é, justamente, o lugar do invariável, do universal, da lógica molar. Para a autora, é possível enxergar uma configuração em que o grupo é formado por diversos elementos, ou seja, um composto, um emaranhado de linhas.

Ao compreender que o grupo é preenchido por um emaranhado de linhas que se cruzam, podemos entendê-lo como um dispositivo que não está vinculado a uma unidade ou totalidade, e sim, a processualidades (Barros, 1996). Para a autora, as conexões se dão não apenas entre sujeitos diferentes mas, sobretudo, entre modos de existências diferentes. Contudo, experimentar ouvir o outro e, sobretudo, outros

modos de existência, auxilia no deslocamento do espaço individual de vivências das angústias a uma ordem coletiva, ou seja, no contato com outros-de-si, abre-se canais de contato com o coletivo.

Além disso, neste processo foi possível vivenciar algumas sensações, como por exemplo viver a relação e a vivência no campo. De certa forma, foi gratificante ter vivido a experiência de construir o mesmo espaço de forma presencial, sentir a presença corpórea, ouvir a voz e seus tons diferentes de cada participante do grupo, ouvir os sons, ouvir os sons da comunidade. No entanto, tudo isso também remete ao afeto, sobre o desejo, o “querer” estar presente e do querer construir algo junto a outras pessoas. Foi possível perceber os vínculos a partir das manifestações das participantes sobre seus afetos em relação aquele espaço. Contudo, esta experiência me possibilitou experienciar o novo em prol da permanência de, entre outras coisas, o cuidado. A partir disso foi possível visualizar limites, desafios e possibilidades e, nesse sentido, o espaço permanece em construção, tendo em vista que terá continuidade e continuará em processo de transformação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente escrito procurou apresentar um relato de uma experiência de intervenção na Terra Indígena Xaçecó (TIX), em uma experiência como estudante de graduação em Psicologia no âmbito de estágio, extensão e pesquisa. O trabalho se deu na própria Aldeia de moradia da autora, justamente devido a adversidade da Covid-19. O que era uma limitação a princípio, mostrou-se como inusitada possibilidade de intervenção em psicologia sócio-comunitária.

O objetivo do trabalho em questão era descrever a Aldeia Paiol de Barro e ampliar o conhecimento dos moradores sobre a atuação da psicologia social com os povos originários. Fico imensamente grata pela oportunidade de estagiar junto de meu povo e aprender um pouco mais sobre as práticas medicinais tradicionais da nossa cultura. O trabalho contribuiu para que fosse feita a transmissão oral

da história destas práticas por parte das mulheres moradoras mais antigas da comunidade junto às novas gerações. Essas atividades aconteceram no âmbito do grupo “Ervas Medicinais e as práticas em saúde da comunidade Kaingang Xaçepó”.

A atuação da Psicologia é indispensável no que diz respeito à saúde e o cuidado, e isto se torna mais evidente no contexto dos povos indígenas. Contudo, é preciso buscar ferramentas que ampliem as possibilidades de intervenção psicossocial neste contexto e conjuntura. As estratégias grupais se apresentaram como boas e aceitas pela comunidade Kaingang. Neste sentido, ao mesmo tempo em que colaboramos para a transmissão oral das culturais tradicionais do povo Kaingang, contribuimos também para o fortalecimento de um fazer psicológico comprometido com a promoção dos direitos humanos e à superação do sofrimento ético-político.

## REFERÊNCIAS

- BARROS, R. B. “Dispositivos em ação: o grupo”. Cadernos de Subjetividade Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do PPG em Psicologia Clínica PUC/SP, São Paulo, número especial, p. 97-106, jun. 1996.
- DAVID, M.; MELO, M.L.; MALHEIRO, J.M.S. “Desafios do currículo multicultural na educação superior para indígenas”. Educação e Pesquisa, [s.l.], v. 39, n. 1, p.111-125, mar. 2013. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022013000100008>.
- GOMES, M de A., SANTOS, C. M. “A perspectiva sociohistórica e a política nacional de assistência social”. Revista de Ciências Humanas, Florianópolis, v. 51, n. 2, p. 345-368, jul-dez, 2017.
- MACEDO, F. “O (re)fazer-se da historiografia: a obra de E. P. Thompson na produção discente do Programa de Pós-Graduação em História da Unicamp (1982-2002)”. Tese (Doutorado). FFLCH-USP, São Paulo, 2017.
- MANSANO, S. R. V. (2009) “Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na Contemporaneidade”. Revista de Psicologia da UNESP, 8(2),110-117.
- PADILHA DE BIAZI, A. A. B.; ERCIGO, T. G. “A formação do kujá e a relação com seus guias espirituais na terra indígena Xaçepó” 57 f. TCC (Tese de conclusão de curso) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- UFSC. “Resoluções Normativas” nº 08/CUN/2007, nº 022/ CUN/2012, nº 026/CUN/2012, nº 033/CUN/2013, nº 041/ CUN/2014 e nº 052/CUN/2015.

ROSA, E. P., “Gênero e habitação: participação e percepção feminina na construção de viveres”.Tese (mestrado em Sociologia política). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. p. 136. 2007.

STRAPPAZZON, A. L., MAHEIRIE, K. “Bons encontros” como composições: experiências em um contexto comunitário. Arquivos Brasileiros de Psicologia; Rio de Janeiro, 68 (2): 114-127. 2016.

# LUTA, MOVIMENTO INDÍGENA E ESCOLA: A EDUCAÇÃO DIFERENCIADA DO POVO TREMEMBÉ DE ALMOFALA NO CEARÁ

Lorena da Rocha Siqueira<sup>7</sup>  
José Mendes Fonteles Filho<sup>8</sup>  
Francisca Geny Lustosa<sup>9</sup>

O presente texto<sup>10</sup> objetiva refletir sobre a relação que o Estado brasileiro tem estabelecido com as pautas do Movimento Indígena, apresentando as principais legislações e seus conteúdos, em uma cronologia, seus desafios e conquistas.

Nesta escrita, articulamos a discussão encetada, informações quanto às pautas do Movimento Indígena do povo Tremembé<sup>11</sup> (Ceará/Brasil), com recorte, em particular, para sua luta pela Educação Diferenciada Tremembé, na relação escola e educação de seu povo, com base em seus princípios, história, cultura e valores. Nessa perspectiva de luta e tradição, destacamos também o Torém como representação cultural e identitária - uma dança ou “brincadeira”, elemento fundamental aos processos de identificação, de autoafirmação e de autoconhecimento étnico do povo Tremembé.

O texto que se segue a essa introdução, organiza informações advindas de uma pesquisa realizada sob a perspectiva da produção de cartografias (PASSOS, KASTRUP & ESCÓSSIA, 2009), assim como

---

<sup>7</sup> Graduanda em Pedagogia (UFC). Bolsista do programa de extensão “Apoio aos Processos de Subjetivação e Educação Indígena - APSEI”.

<sup>8</sup> Doutor em Educação (UFC). Pós-doutorado em Antropologia. Professor Associado IV (UFC). Coordenador do programa de extensão “Apoio aos Processos de Subjetivação e Educação Indígena - APSEI”. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5637-7259>

<sup>9</sup> Doutorado em Educação (UFC). Pós-doutorado em Educação (UERJ). Professora titular (UFC). Coordenadora do Grupo Pró-Inclusão: Pesquisa e Estudos sobre Educação Inclusiva. CV: <http://lattes.cnpq.br/9802514363178311>

<sup>10</sup> O texto aqui apresentado é um recorte, e foi originalmente escrito no Trabalho de Conclusão de Curso da autora Lorena Siqueira.

<sup>11</sup> A pesquisa realizada contempla o povo Tremembé da região de Acaraú e Itarema, no Ceará.

a análise documental (CELLARD, 2012), desenvolvida a partir das ações do programa de extensão “Apoio aos Processos de Subjetivação e Educação Indígena - APSEI”, ligado à Universidade Federal do Ceará.

## A EDUCAÇÃO INDÍGENA E O ESTADO

Desde a época da invasão portuguesa no Brasil, os povos indígenas vêm protagonizando enfrentamentos com não indígenas, como a Guerra dos Aimorés, na Bahia (1555-1673), a Confederação dos Tamoios, no Rio de Janeiro (1556-1567), a Guerra dos Potiguares, na Paraíba e no Rio Grande do Norte (1586-1599) e o Levante dos Tupinambás, no Espírito Santo e na Bahia (1617-1621) (SOUZA, 2018). A questão da *re-existência* indígena, então, não é recente.

Entre 1822-1850 não houve legislação que dispusesse sobre aquisição de terras, independentemente de quais fossem. Em 1824, na Primeira Constituição não há qualquer alusão à questão indígena. Assim como não há menção ao direito originário indígena na Lei de Terras (Lei nº 601 de 18 de setembro de 1850). Há, no entanto, uma menção às terras indígenas, não como direito originário, mas como uma doação, feita pelo Governo, com vistas à colonização dos indígenas. No artigo 14, o Governo se reserva o direito de vender as terras devolutas<sup>12</sup> “em hasta publica (*sic*), ou fóra (*sic*) della (*sic*), como e quando julgar mais conveniente” (BRASIL, 1850).

É apenas na Constituição de 1934 que há a menção do respeito à posse de terras dos povos indígenas, sob a condição de que estejam nelas permanentemente localizados (Art 129), assim como na Constituição de 1937 (Art 154) e na Constituição de 1946 (Art 216), sem possibilidade de alienação ou transferência. Na Constituição de 1967, as terras ocupadas pelos indígenas passam a ser reconhecidas como bens da União (Art 4º). A redação que trata da posse das terras,

---

<sup>12</sup> Eram consideradas ‘terras devolutas’ aquelas que não estivessem em uso público nacional, provincial ou municipal; as que não estivessem em posse particular; dadas por sesmarias ou outras concessões do Governo; e as que não estivessem ocupadas por posse (art. 3º).

no entanto, é alterada em poucos aspectos e passa a reconhecer “o seu direito ao usufruto exclusivo dos recursos naturais e de todas as utilidades nela existentes” (Art. 186).

No Estatuto do Índio (Lei nº 6.001 de 1973), apesar da representação de significativos avanços na tentativa de proteção das comunidades indígenas e da seguridade e preservação de direitos, é instituído que os indígenas ainda não integrados à sociedade nacional deveriam ser tutelados por um órgão indigenista estatal até que estivessem integrados.

O Título V do Estatuto do Índio, que trata especificamente de Educação, Cultura e Saúde, institui que à população indígena será estendido o sistema de ensino comum, em vigor no país, assegurando o direito ao uso de sua língua tradicional (Art. 48 e art. 49). No entanto, o objetivo da educação indígena não é o de respeitar suas especificidades, reforçar sua identidade étnica ou sequer atender suas necessidades, mas é pautada pela “integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional” (Art. 50).

A Constituição Federal de 1988, que é considerada um marco nos direitos indígenas, reconhece que a posse de terra é definida como direito originário, ou seja, anterior à criação do Estado e existente independentemente do reconhecimento, atribuindo à União a responsabilidade de “demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (Art. 231).

Além disso, aos índios é assegurada a posse permanente das terras que ocupam sem que haja fixação de limite temporal. Há, no entanto, uma omissão estatal na demarcação de terras indígenas, tendo em vista que, no art. 67 das Disposições Constitucionais Transitórias, o processo de demarcação de terras indígenas deveria ser concluído em até 5 (cinco) anos a partir da data de promulgação da Constituição (BRASIL, 1988). Em tese, os povos indígenas deveriam ter tido suas terras demarcadas e direitos plenamente assegurados desde 1993, o que não ocorreu.

A luta pela demarcação de terras indígenas entrou em destaque nacional recentemente, por conta do julgamento das TI que passou a ser feito pelo Supremo Tribunal Federal - STF. A tese defende que aqueles que não ocupavam as terras no dia em que a CF foi promulgada (5 de outubro de 1988) não possuem direito sobre elas. O julgamento, que estava marcado para novembro de 2021, foi adiado e não há data prevista para a retomada. No livro *Direitos dos Povos Indígenas em Disputa* (CARNEIRO DA CUNHA; BARBOSA, 2018), uma coletânea de artigos trata de forma mais profunda as questões jurídicas da demarcação das terras indígenas no Brasil.

A demarcação de terras é uma pauta central no Movimento Indígena. Em 1998, em uma conversa com o professor Babi Fonteles (que na ocasião desenvolvia sua pesquisa de doutorado), o Cacique João Venança, do Povo Tremembé de Almofala, reconhece na Educação uma ferramenta no fortalecimento de sua autonomia e, consequentemente, na luta pela demarcação das TI Tremembé: “Antes nós não sabíamos por onde começar; agora, sabemos que a escola diferenciada é o ponto de partida” (FONTELES FILHO, 2015, p. 27)

Baniwa (2013) divide a história da Educação escolar Indígena em dois períodos. O primeiro (1500-1988), marcado pela profunda exclusão e negação de direitos dos povos indígenas, além de ser pautado pela catequização e em uma missão de forçar a “integração”, negando as particularidades étnicas de cada um dos povos, suas línguas, tradições, conhecimentos e valores. O autor defende que esse período deveria ser nomeado “escola para índio”, porque a estrutura da instituição escolar era dominada pelos brancos, que impuseram seus próprios interesses aos povos indígenas.

O segundo período (a partir da Constituição Federal, 1988), representa o oposto do primeiro e pretende contribuir com a continuidade dos povos indígenas, seus saberes, tradições, línguas e culturas. Apesar disso, o autor reconhece que essa nova atribuição da escola indígena é um de seus maiores desafios, considerando que os

reconhecimentos legais representam intenções, projetos e/ou metas a serem alcançados (BANIWA, 2013).

A partir das lutas dos movimentos sociais e da organização cada vez maior dos diversos movimentos indígenas, a instituição escolar indígena começa a passar por um processo de transformação em um lugar “para o exercício indígena da autonomia e expressão de sua identidade” (FONTELES FILHO; MALAQUIAS, 2013, p. 15).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), aos povos indígenas é assegurada uma educação escolar intercultural, com fins de reafirmação de suas identidades étnicas, “recuperação de suas memórias históricas, valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e conhecimentos valorizados pela sociedade nacional” (Art. 78).

Há, ainda, uma série de outros documentos que buscam reafirmar e assegurar o cumprimento de um projeto de educação indígena verdadeiramente inclusivo e intercultural, a saber: a Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, afirma os princípios de interculturalidade, do bilinguismo/multilinguismo, da especificidade, da diferenciação da participação comunitária e da autonomia pedagógica das escolas; o documento final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena - I CONEEI, que aconteceu em 2009, em diversas etapas (nas comunidades locais, regionais e nacional), que reconhece os povos indígenas como sujeitos sociais, defensores de seus direitos culturais, educacionais e linguísticos, assim como percebem a escola indígena como um espaço de construção de cidadania, nos marcos da afirmação da diversidade sociocultural. E tantos outros documentos oficiais.

É possível perceber que as lutas dos povos indígenas se “confundem” porque estão profundamente ligadas a seus modos próprios de ser. Dessa forma, a luta pela demarcação das TI que tem ocupado uma posição de destaque, é permeada pela luta por uma

Educação de qualidade, que respeite seus saberes, sua organização política e social, suas crenças e práticas culturais.

## O LUGAR DO TORÉM NO RECENTE MOVIMENTO INDÍGENA TREMEMBÉ

As manifestações culturais exercem grande poder na afirmação da existência de um grupo, e com o povo Tremembé de Almofala, no Ceará, não é diferente. Existe uma dança ou “brincadeira”, que é um elemento cultural fundamental no processo de autoafirmação étnica do povo: o Torém.

No entanto, a prática do Torém como forma de legitimação da identidade Tremembé nem sempre teve esse significado. Durante um período de dominação dos brancos, muitas etnias, como forma de sobrevivência, acabavam por se dispersar, negar suas identidades e mascarar seus costumes. Apesar disso, por conta da movimentação política e social que ocorreu nos anos 1970 e 1980, muitos povos indígenas “reapareceram”.

A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) organizou, entre 1974-1980, 15 assembleias que iniciaram como encontros de lideranças indígenas e logo se ampliaram, chegando a mobilizar cerca de 120 mil índios (OLIVEIRA, 1988). Em 1980, surge a União das Nações Indígenas (UNI), que atuou diretamente nas negociações entre povos indígenas e Estado. Em 1982, a UNI realizou o primeiro encontro dos povos indígenas no Brasil – em Brasília. Nesse encontro, as lideranças nordestinas tiveram participação significativa, com discursos que convocaram a FUNAI a reconhecer os grupos indígenas da região, legitimando suas reivindicações (NOVAES, 1993 apud OLIVEIRA JUNIOR, 1998).

Oliveira Junior (1998) faz questão de frisar que, diferentemente dos povos indígenas da região Norte do país, que encontram menos problemas de legitimação de suas identidades por manterem grandes distinções em relação aos padrões culturais dos outros segmentos

populacionais, os índios do Nordeste passam por mais dificuldades em relação às questões de autoafirmação identitária. De acordo com o autor, os questionamentos sobre a legitimidade dos povos indígenas partem, principalmente, da omissão estatal após a extinção, no século XIX, das vilas que antes eram aldeamentos, cujas populações passaram a ser identificadas como “caboclos”. Além disso, o contato prolongado com as populações circundantes pode ter contribuído com a ideia de desaparecimento de povos indígenas no Nordeste.

No entanto, há registros da prática do Torém desse 1859, feitos por uma comissão técnico-científica criada pelo governo, destinada a pesquisar as províncias pouco conhecidas, que aponta a dança como um momento de diversão dos índios nas noites de festas (OLIVEIRA JUNIOR, 1998). A partir daí, o Torém se torna objeto de estudos de diversos pesquisadores, reforçando-o como prática cultural fundamental para a estrutura social do povo Tremembé.

Apesar disso, durante um tempo, o Torém deixou de ser praticado e somente após as contribuições do Cacique Vicente Viana e de Geraldo Cosmo (lideranças do povo Tremembé), a prática foi revitalizada, como registrado pela fala de Maria Venância (em 1994):

não ficou ninguém organizando o Torém, aí pararam de dançar. Depois foi que o Vicente Viana botou o Torém de novo pra riba, aí eles foram cantando e foram brincando pela casa dele. Aí foram uma viagem no Acaraú dançar um Torém e foram também na Itapipoca. Ai pronto, pegou a se espalhar o Torém pelo meio do mundo. (OLIVEIRA JUNIOR, 1998, p. 62)

Essa retomada da prática do Torém aconteceu por meio das interações e diálogos com a atuação missionária presente nos aldeamentos, e foi se fortalecendo cada vez mais como um elemento cultural próprio do “ser” Tremembé. É o que João Venança (que na época ainda não era cacique) confirma, ao dizer que “Tremembé que é Tremembé, ele tem que passar pela dança do Torém” (OLIVEIRA JUNIOR, 1998, p. 94).

Fonteles Filho (2015) reconhece essa mesma relação do Torém com a identidade étnica do povo Tremembé e, ainda mais, aponta que os processos de subjetivação iniciados com a retomada do Torém se desdobraram em uma rede de produção da Educação Diferenciada Tremembé. O autor registrou, em um de seus diários de campo, uma conversa que teve com Karla Monteiro Cavalcante, missionária da Igreja Metodista, em 1998, que afirmou que “a escola proporciona ver as coisas deles como coisas bonitas” e que “a escola legítima, fortalece o próprio Torém” (FONTELES FILHO, 2015, p. 185). Assim, o Torém é reconhecido como processo cultural próprio do povo Tremembé, que reforça a autonomia, valoriza o “jeito de ser” Tremembé. A instituição escolar, nesse sentido,

[...] produz a ‘recuperação’, a reelaboração dos saberes tradicionais; a sistematização dos saberes atuais; visibilidade do povo Tremembé; o fortalecer e a emergência de novas lideranças e mudanças nas práticas culturais relativas à linguagem, saúde etc. (FONTELES FILHO, 2015, p. 186).

A construção da Educação Diferenciada Tremembé, no entanto, é um processo que passa por constantes transformações e ressignificações. Aos poucos, os Tremembé foram se apropriando de sua própria escola e buscando dispositivos que pudessem atender às suas demandas e necessidades.

## A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA TREMEMBÉ

*Hoje nós temos valor  
Juntos estamos a lutar  
Mantendo nossas escolas  
Para a tradição preservar  
Elas são diferenciadas  
Porque temos o poder de ensinar.*

*Buscamos em nosso povo  
Manter viva a união  
Passando do velho ao novo  
De geração a geração  
Na escola diferenciada  
Os saberes da tradição.*

*Hoje somos uma referência  
Na história dos Tremembé  
Porque a escola diferenciada  
É do jeito que a gente quer  
Educando nossas crianças  
Para o que der e vier.*

(FONTELES FILHO; NASCIMENTO, 2014, p. 35-39)

A primeira escola de educação diferenciada tremembé foi criada em 1991<sup>13</sup>, sem qualquer apoio governamental, a partir da iniciativa de Raimundinha Marques (*in memoriam*), filha do Cacique João Venança, da Aldeia da Praia de Almofala, em Itarema/CE. A Escola Alegria do Mar, como era chamada, possuía uma coberta de palha, piso de areia – da praia –, e o local que os alunos dispunham para se sentar eram troncos de coqueiros. Os pais das crianças pagavam uma pequena quantia – um agrado –, à professora que acolhia seus filhos, ensinava-os a ler e escrever e, todos os dias, ao fim do dia, levava-os à beira da praia para dançar Torém (FONTELES FILHO; NASCIMENTO, 2014).

<sup>13</sup>Há relatos de experiências de educação em um período anterior, em 1984, na aldeia da Varjota. Para mais informações, consultar: FONTELES FILHO; CABRAL, 2014.

Uma iniciativa aparentemente simples, mas que garantia o respeito e a continuidade dos saberes e da cultura Tremembé.

Em 1997, começaram a surgir as outras escolas diferenciadas, nas aldeias Passagem Rasa, Tapera, Mangue Alto, Saquinho e Varjota, do Povo Tremembé. Na época, alguns indígenas frequentavam as escolas convencionais, mas sofriam com o preconceito, que partia dos outros alunos e professores. As lideranças, então, começaram um movimento de organização pela criação de uma escola diferenciada, que atendesse suas necessidades “para ensinar a eles a nossa luta, cultura, crenças e tradições” (FONTELES FILHO; NASCIMENTO, 2014, p. 13).

Nas escolas diferenciadas, as atividades pedagógicas não são restritas aos professores e as lideranças, o cacique, o pajé e os troncos-velhos, estão presentes no cotidiano escolar, repassando seus saberes tradicionais e valorizando sua cultura. Esse funcionamento diferenciado da escola é o que garante que o povo Tremembé se articule política e socialmente tão bem: na Educação Diferenciada Tremembé (EDITE), se respira luta. Nas palavras do cacique João Venança, é por meio da luta pela EDITE que outras pautas foram conquistadas: “nós estamos lutando pela nossa autonomia... que é viver sem discriminação, é ter direito de viver com dignidade, sem a dominação dos brancos ou do Estado” (FONTELES FILHO, 2015, p. 101).

Em um relato, Maria Neide, uma das primeiras professoras da Escola Diferenciada da Praia, conta que o local em que a escola funcionava mudou diversas vezes, e que, quando passou a se chamar Escola Indígena Tremembé Maria Venância, as rodadas de Torém já não aconteciam mais na praia, e sim dentro do espaço da própria escola.

Essas experiências, no entanto, apesar de já consideradas escolas diferenciadas, ainda não haviam sido discutidas e pensadas em coletivo, de forma a organizá-la. Durante a participação do Seminário de Formação de Professores Indígenas, realizado em abril de 1999, pela SEDUC, Fonteles Filho (2015, p. 115), reconhece a falta de uma discussão sobre a instituição escolar: “entendo que seria fun-

damental discutir escola para que os indígenas se apropriassem da discussão e pensassem sua escola”.

Com o apoio que a comunidade estava oferecendo àqueles que estavam à frente da escola, a quantidade de alunos foi crescendo. Com o passar dos anos, os alunos iam avançando nas séries e começou a surgir a demanda por formação continuada, para professores que já atuavam na escola; e inicial, para aqueles que desejavam se tornar professores. Começa, então, um movimento de articulação do povo, junto aos seus parceiros, para a criação de cursos que contemplassem suas necessidades.

Cristina Cabral, professora e liderança do povo Tremembé, afirma que a EDITE é um instrumento de luta pela demarcação de terras, “porque é espaço de reuniões e discussões da comunidade, articulação de ações referentes à luta, e também porque trabalha com as crianças e jovens a história e a cultura Tremembé, reforçando a identidade étnica” (FONTELES FILHO; CABRAL, 2014, p. 45).

O início dos anos 2000 foi marcado por lutas e conquistas da EDITE. Cristina Cabral (2014) conta que nesse ano já havia uma divisão seriada das escolas, e que cada série possuía uma professora, que outras aldeias tinham se somado. Em outubro do mesmo ano, através de um convênio entre o Conselho Indígena Tremembé de Almofala (CITA) e a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), os professores são reconhecidos e passam a receber remuneração. É importante destacar que os professores que atuavam nas escolas diferenciadas eram escolhidos e indicados pelas comunidades.

Se no começo da construção da EDITE, apenas os mais velhos estavam diretamente envolvidos nas discussões, nos anos 2000, os mais jovens, que foram alunos dessas escolas, também estavam se envolvendo:

Antigamente, na luta Tremembé, era somente as pessoas mais velhas que enfrentavam esta batalha, e com o surgimento das escolas diferenciadas, conseguiu-se trazer os jovens a se engajar, se empenharem na luta da demarcação da terra Tremembé. Muitos desses jovens

ingressaram nas escolas e assim, os demais jovens se aproximaram mais da luta. (FONTELES FILHO; CABRAL, 2014, p. 50)

Assim, por meio da luta pela EDITE, o povo Tremembé pode aproximar de suas outras bandeiras de luta, principalmente pela demarcação de terras, a juventude, que passou a ser mais presente em assembleias e eventos do coletivo de luta do Movimento Indígena.

Como parte das discussões de demandas do povo Tremembé em relação à EDITE, é dado o início ao planejamento e organização de cursos de formação de professores, que tivessem em seus projetos e execução, os princípios políticos, sociais e culturais próprios do povo. Assim, surgem os cursos de Magistério Indígena Tremembé - MIT (nível médio) e Magistério Indígena Tremembé Superior - MITS, entre 2001 e 2013, ofertados pela Universidade Federal do Ceará e o Cuiambá Magistério Intercultural Tremembé, em 2018, ofertado pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, cursos que imprimem em seus projetos, as bandeiras de luta e os ideais político-pedagógicos do povo Tremembé.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A organização política e social dos povos indígenas é o que tem garantido o cumprimento dos direitos duramente conquistados por eles, assim como a conquista de novos espaços e ferramentas de luta. A demarcação das terras, pauta central do Movimento Indígena, é permeada por um universo de causas que se confundem entre si e tornam o “ser indígena” um ato de permanente processo de luta.

Nesse sentido, o povo Tremembé tem articulado sua luta em torno da Educação, como uma ferramenta. Os frutos dessa organização têm sido impressos na construção da Educação Diferenciada, seja em forma de cursos de formação de professores indígenas, pensados e executados em coletivo, com ampla participação da comunidade; seja

na organização do próprio currículo escolar, garantindo que os saberes tradicionais sejam aprendidos e ensinados na escola.

## REFERÊNCIAS

BANIWA, G. L. Educação Escolar Indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas. In: **36ª Reunião Nacional da ANPED** – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia: GO. Disponível em: <[http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_encomendados/gt21\\_trabalhoencomendado\\_gersem.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt21_trabalhoencomendado_gersem.pdf)> Acesso em: 22 nov. 2022.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro: [s. n.], 1824. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm) HYPERLINK “[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm).” Acesso em: 31 ago. 2022.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: [s. n.], 1934. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)> Acesso em: 31 ago. 2022.

\_\_\_\_\_. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: [s. n.], 1937. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm)>. Acesso em: 31 ago. 2022.

\_\_\_\_\_. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: [s. n.], 1946. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm)>. Acesso em: 31 ago. 2022.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: [s. n.], 1967. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm)>. Acesso em: 31 ago. 2022.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: [s. n.], 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em: 31 ago. 2022.

\_\_\_\_\_. Lei nº 3071, de 1 de janeiro de 1916. **Código Civil dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1 jan. 1916. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/13071.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/13071.htm)>. Acesso em: 31 ago. 2022.

\_\_\_\_\_. Lei nº 6001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. **Estatuto do Índio**, Brasília, 19 dez. 1973. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/16001.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16001.htm)>. Acesso em: 31 ago. 2022.

CARNEIRO DA CUNHA, M.; BARBOSA, S. (orgs.). **Direitos dos povos indígenas em disputa**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J; DESLAURIERS, J-P; GROULX, L. H. et al. **Pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis,

RJ: Vozes, 2012. 3ª Ed. p. 295-316. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941227/mod\\_resource/content/0/Ana%CC%81lise%20documental\\_Cellard.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941227/mod_resource/content/0/Ana%CC%81lise%20documental_Cellard.pdf)> Acesso em: 31 ago. 2022

FONTALES FILHO, J. M. **Subjetivação e Educação Indígena**. Fortaleza: Edições UFC, 2015.

\_\_\_\_\_; CABRAL, A. C. **História dos Tremembé: memórias dos próprios índios**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1RAoeLT-FuWVmECJjrwm-95SoP03WOX6X/view>> Acesso em: 23 nov. 2022.

\_\_\_\_\_; LUSTOSA, F. G. Inovação pedagógica, inclusão e interculturalidade na formação de professores em Pedagogia e Magistério Indígena na Universidade Federal do Ceará. *In: Revista Ibero-americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 13, n. esp. 2, p. 1281-1300, set/2018. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11644>> Acesso em: 27 nov. 2022.

\_\_\_\_\_; MALAQUIAS, S. **Fundamentos Legais da Educação Escolar Indígena**. Faculdade de Letras/UFMG. Belo Horizonte: 2013. Disponível em: <[https://repositorio.ufc.br/ri/bitstream/riufc/20217/1/2013\\_livjm\\_fontelesFilhofundamentos%20legais.pdf](https://repositorio.ufc.br/ri/bitstream/riufc/20217/1/2013_livjm_fontelesFilhofundamentos%20legais.pdf)> Acesso em: 22 nov. 2022.

\_\_\_\_\_; NASCIMENTO, M. G. do; JACINTO, R. F. **História da Educação Diferenciada Tremembé**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1Wm4ALbHEFzTHRzvv1vUvuzPlgARKYArk/view>> Acesso em: 23 nov. 2022.

OLIVEIRA JUNIOR, G. A. de. **Torém: brincadeira dos índios velhos**. São Paulo: Annablume Editora, 1998.

PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulinas, 2015.

SOUZA, C. C. de. **O movimento indígena e a luta por emancipação**. Curitiba: Appris, 2018.

# A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA COMO DIREITO: PROCESSOS PEDAGÓGICOS PRÓPRIOS

Shirley Aparecida de Miranda<sup>14</sup>  
Romário Braz Santana<sup>15</sup>

## INTRODUÇÃO

Durante muito tempo os povos indígenas vêm buscando alternativas para garantia de seu direito de permanecer como povo, com seus costumes, suas formas de organização e saberes próprios. Esse direito ficou explícito na Constituição Federal de 1988. A terra, para as populações tradicionais, dentre ela os povos indígenas é o meio de continuação da vida. A terra indígena foi definida na Constituição de 1988 da seguinte forma:

Art. 231 - São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis a preservação dos recursos ambientais necessários ao seu bem-estar e as necessárias à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições. (BRASIL, 1988).

Para muitos povos a educação escolar foi uma barreira a ser vencida. As escolas nas aldeias indígenas surgiram como uma ferramenta para assimilação da cultura não-indígena. O modelo de escola ocidental não possibilitava aos povos indígenas utilizarem métodos próprios de aprendizagem, que valorizam os saberes indígenas, a cultura e sua língua. Como narra Munduruku, foi por meio da mobilização que se configurou como movimento indígena brasileiro, entre 1970 e 1990, que se garantiu a utilização o desenvolvimento de metodologias e pedagogias próprias nas escolas indígenas.

<sup>14</sup> Doutora em Educação (UFMG). Professora Adjunta na Faculdade de Educação (UFMG).  
CV: <http://lattes.cnpq.br/3847776763284981>

<sup>15</sup> Mestrando em Educação Conhecimento e Inclusão Social (UFMG). Professor Indígena (Porto Seguro - BA). CV: <http://lattes.cnpq.br/9992798079324664>

O direito a educação escolar indígena com respeito aos processos pedagógicos próprios de cada povo está garantido na Constituição de 1988, que em seu artigo 210, parágrafo 2º, estabelece que o ensino fundamental regular “será ministrado em língua portuguesa, assegurada, às comunidades indígenas, também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. O direito ao desenvolvimento de metodologias de ensino, a organização e elaboração curricular própria em escola específica de cada povo é garantido na LDB - Leis de Diretrizes e Base da Educação, consolidada em 1996.

A Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional incorporou a educação intercultural como direito das comunidades indígenas e definiu o dever do Estado nessa garantia, como está no artigo 79:

Art. 79 A união apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. (LDB: 9.394/96).

É por meio desses dispositivos jurídicos que asseguram aos povos indígenas o direito de criarem e serem protagonistas dentro da educação escolar, que ocorre o processo de descolonização dos métodos de ensino para garantir a aprendizagem e a construção de um modelo educacional que realmente atenda a necessidade dos povos indígenas, como citado a seguir:

Depois disso, as leis subsequentes à Constituição que tratam da Educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação, têm abordado o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, pautada pelo uso das línguas indígenas, pela valorização dos conhecimentos e saberes milenares desses povos e pela formação dos próprios indígenas para atuarem como docentes em suas comunidades. (Grupioni, p. 130).

É de extrema importância a concretização de processo de aprendizagem diferenciado na educação escolar indígena do Brasil, pois para os Povos indígenas a educação está presente no território, na aldeia, no cotidiano e

na vivência das pessoas. Desde tempos milenares esses povos criam e aperfeiçoam modelos próprios de produção de conhecimento, como está enfatizado no Referencial Curricular Nacional para Educação Escolar Indígena:

Desde muito antes da introdução da escola, os povos indígenas vêm elaborando, ao longo de sua história, complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural. O resultado são valores, concepções e conhecimentos científicos e filosóficos próprios, elaborados em condições únicas e formulados a partir de pesquisa e reflexões originais. (BRASIL, RCNEI, p. 22).

Como podemos notar acima os modos próprios de conhecimentos dos povos tradicionais já perduram há muito tempo, isso demonstra suas formas de aprendizagem e repasse desses mesmos saberes.

Com base nessa visão, muitos povos indígenas vêm buscando, da melhor forma, fazer com que seus modelos pedagógicos próprios sejam reconhecidos e respeitados, porque mesmo garantido na Constituição, muitas ações políticas desvalorizam essa conquista.

O território é um espaço de grande importância, sabemos que sem ele não se pode prosseguir a vida. Nele são repassados diversos saberes, aprendemos no território tradicional, na natureza, aprendemos através da conexão dos ecossistemas, ou melhor dizendo, de outros espaços de que compõe este planeta e que deve ser socializado. No espaço comunitário da aldeia, o saber sobre o cotidiano provém dos mais velhos, que com seu vasto conhecimento, interpretam a linguagem do tempo, observando – o ao seu redor. Assim podemos entender que esse saber dos mais velhos pode ser transmitidos para os mais jovens, e assim se dá a continuidade da vida no território.

Esse artigo é um desdobramento de pesquisa de mestrado desenvolvida por um indígena da etnia Pataxó no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social da UFMG. O

objetivo geral da pesquisa foi mostrar as práticas sociais e culturais indígenas que são incorporadas nas experiências pedagógicas da escola a partir do uso do “calendário saberes e vivências”. Nesse artigo trazemos reflexões sobre a redefinição do papel social da escola indígena a partir da aplicação do “calendário saberes e vivências da escola Pataxó de Barra Velha”.

## **A ESCOLA DA ALDEIA PATAXÓ DE BARRA VELHA: UM DIREITO CONQUISTADO**

O povo Pataxó, patasó, patachó ou pataxoop, como são conhecidos está atualmente localizado no nordeste do país, principalmente no extremo sul da Bahia e na região sudeste, no estado de Minas Gerais. A aldeia Barra Velha, no município da cidade de Porto Seguro (BA) é a aldeia mais antiga do povo Pataxó, mais conhecida como aldeia mãe, pois foi através dela que surgiram as outras aldeias, na Bahia e em Minas Gerais. A aldeia mãe Barra Velha faz parte do território demarcado de 8.627 hectares, no parque nacional do Monte Pascoal.

Nos meados dos anos de 2001 começou a brotar um possível sonho dos mais velhos da nossa aldeia. Na sua monografia de conclusão de curso, em entrevista feita com algumas lideranças, Santos (2012, p. 12) afirma que “sempre foi o sonho deles e toda a comunidade ter um prédio escolar adequado para ter uma boa educação para sua comunidade.”

Com o aumento da população e o número de alunos na aldeia Barra Velha, houve uma necessidade de ampliação de salas de aula, e por esse objetivo as lutas das lideranças em buscar projetos para construção de um novo prédio escolar que viesse atender o ensino na aldeia, principalmente o ensino médio na aldeia. Até mesmo porque a modalidade de ensino na escola mantida pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) apenas dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano). Ao completar essa modalidade, os alunos não tinham mais como continuar os estudos, muitos paravam e outros, para não pararem de vez voltavam a estudar a mesma modalidade.

No ano seguinte, esses alunos não tiveram como prosseguir seus estudos. Alguns, para não ficarem sem estudar, repetiram a 4ª série e outros pararam de estudar por um longo tempo, só retornando à escola depois da implantação do ensino fundamental II dentro da aldeia, isso já no final dos anos 1990. (CONCEIÇÃO, 2013, p. 14).

Com o sonho de ter uma escola que viesse atender também a sua comunidade, e com o aumento de alunos na aldeia Barra Velha, começaram a busca por uma escola de qualidade para a aldeia Barra Velha. E no ano de 2002 houve a necessidade de construir uma escola maior para melhor atender a especificidade do povo.

Para nós, Pataxó ela é uma escola de grande porte pois atende alunos do prezinho ao 3º ano do ensino médio, além da EJA. Mas dentro do padrão do município, é uma escola de médio porte e encontra-se mais ou menos equipada. Possui 8 salas de aulas com quadro negro e branco, sala de leitura, sala de informática com quinze computadores e com acesso a internet, que precisa melhorar muito, cozinha, sala de professores, secretaria, diretoria com diretor e vice diretor indígena. Quase todos os professores também são indígenas. (CONCEIÇÃO, 2013, p. 15).

Em 2002 como extensão do Colégio Estadual Pedro Álvares Cabral, da cidade de Porto Seguro, iniciou-se o ensino médio na aldeia Barra Velha, isto, já na escola nova, dando início ao novo ciclo rumo na educação escolar. A modalidade iniciada no ensino médio contou a formação no magistério, de modo que os professores formados pudessem assumir o protagonismo na condição dessa educação.

## **REFLEXÕES SOBRE O CALENDÁRIO SOCIOCULTURAL**

Em nossa construção da escola indígena diferenciada e intercultural estamos trabalhando em prol do fortalecimento da nossa cultura indígena e da revalorização da língua patxohã com a intenção de criar condições

para que nossos estudantes, que são nossos filhos, transitem pelos mundos. Como diz o Siwe (2020), “com o pé no chão da aldeia e com o pé no chão do mundo”. O calendário sacionatural veio reforçar essa construção.

Como nos contam Maxim Repetto e Lucilene Silva (2016, p. 39) a proposta do calendário sacionatural foi se construindo nas experiências inovadoras de educação indígena implementadas a princípio no Peru, consolidadas no México e nas ações educativas no Brasil, nos estados de Minas Gerais, Bahia e Roraima. Essa proposta apresenta uma possibilidade para articulação e contraste entre os conhecimentos indígenas e os conhecimentos que estão nas escolas e universidades dos brancos (não indígenas).

Lucilene Silva (2012) conta que o calendário sacionatural é uma variante de método indutivo intercultural proposto por Jorge Gasché em 1988, no programa de Formación de Maestros Especializados en Educación Intercultural Bilingüe de la Amazonía Peruana – FORMA-BIAP– em Iquitos (Peru). Esse método buscava que o projeto pedagógico da escola tivesse como centro as atividades sociais, produtivas e rituais praticados nas comunidades indígenas. Essas atividades seriam a fonte principal para elaboração de conteúdos e fortalecimento do conhecimento indígena. Essa proposta do calendário sacionatural teve vários nomes até hoje. No Peru, teve o nome de socioecológico. Na aldeia Prata do povo Xakriabá “Calendário de Acompanhamento da Natureza e da Vida do Povo Xakriabá da Aldeia Prata”. (SILVA, 2016, p. 279). E em outra aldeia Xakriabá, como conta a Célia Corrêa (2018), é calendário sociocultural.

O calendário sociocultural é importante também por trabalhar, valorizar e fortalecer as narrativas transmitidas por meio da oralidade, que é um espaço em que todos os saberes se encontram. A organização, a partir dos tempos e espaços tradicionais possibilita uma escola auto-sustentável, pois há autonomia para ensinar e aprender, e assim se permite que esses processos sejam ancorados na realidade de cada comunidade, a partir daquilo que lhe é relevante, quebrando dessa forma, com o processo colonizador sobre o território, a cultura

e o próprio ser Xakriabá, uma vez que o calendário potencializa as práticas subversivas já existentes na comunidade escola. (Corrêa Xakriabá, 2018, p. 145).

Para os Pataxoop, de Muã Mimatxi ficou com o nome de calendário dos tempos, como explica Siwê Pataxoop (2020, p. 61).

O Calendário dos Tempos” que viaja durante o ano inteiro, e ele tem quatro grandes tempos, que fala sobre: Tempos das Águas; Tempo de voltar para a escola, colher o que plantou e agradecer a natureza por tudo que ela nos deu no tempo das águas; Tempo da brisa leve, de falar da luta do nosso povo, participar do movimento indígena e lutar por nossos direitos; Tempo da seca, do frio, do vento rasteiro derrubando as folhas que ainda resistiram, tempo de fazer fogueira, de olhar e contar histórias do céu. (Siwê Pataxoop, 2020, p. 61)

Para nós é calendário saberes e vivência Pataxó de Barra Velha. Essa é nossa referência curricular com base nos nossos conhecimentos tradicionais. A ideia é que através do calendário e das atividades nele reunidas sejam organizadas propostas pedagógicas que contribuam na educação escolar indígena de Barra Velha fortalecendo a educação específica indígena diferenciada.

## CONHECENDO O CALENDÁRIO PATAXÓ E SUA UTILIZAÇÃO DA ESCOLA

No calendário Pataxó saberes e vivência em Barra Velha estão organizadas as atividades do cotidiano da aldeia. Nele consta a forma de como o povo se organiza no espaço, a forma de gerir cada recurso disponível no seu território.

As atividades no calendário estão organizadas por tempo, por exemplo: tempo do sol e da fartura, tempo das chuvas, tempo de plantar e tempo de colher, tempo da piracema, tempo das águas etc. Cada tempo desses acontecem por mês, mas há tempos que acontecem em dois meses

consecutivos ou mais. Exemplo: tempo do sol e da fartura; acontecem a partir de dezembro e pode se estender a janeiro e fevereiro. Nesse sentido denominamos de “tempo que atravessa os tempos”. No tempo do sol e da fartura, é o tempo em que os meios de sobrevivência na aldeia ficam mais fáceis, pois é época em que dá mais peixe na beira do mar, pois as águas estão mornas; e é época do verão, e os parentes da aldeia aproveitaram para vender seus artesanatos, pois também nesse período é época do turismo na região, sem contar com a abundância de frutos na aldeia.

Contudo no calendário está organizado a vivência do povo Pataxó da aldeia Barra Velha, suas formas de como se adaptar no espaço em que vivem.

Como mencionado anteriormente, o ciclo de vida do povo Pataxó está reunido no calendário pataxó saberes e vivência em Barra Velha. No decorrer do tempo muitas atividades antes feitas pelo Pataxó deixaram de ser praticadas, isto devido o processo de transformação em que todo grupo social passa, mas também devido às violências sofridas. Algumas práticas eram perseguidas e tinham que ser abandonadas ou descontinuadas.

Nesse sentido, a escola passou a atuar como agente no processo de repasse desses saberes. Um desses saberes versa sobre a produção de alimentos. O tempo da derrubada para fazer roças já não existe mais na aldeia, isto devido às grandes queimadas criminosas ocorridas no território. Entretanto há a prática de fazer pequenos roçados, porém são por algumas famílias que entre si fazem seus roçados.

Outra prática em desuso refere-se à construção de casas, no procedimento chamado “roubo dos kijemes” (casas). O roubo dos kijemes era uma prática de bastante fluência na aldeia. Essa prática acontecia da seguinte maneira: um parente tinha uma casa (casa de taipa) para terminar, porém estava sem condições financeiras ou estava esperando o dia certo para embarriar (fechar ou levantar as paredes da casa) sua casa. Então, os outros parentes da aldeia se reuniam e roubava (terminava) a casa do parente sem ele saber. O interessante é

que durante essa atividade aquilo que o dono da casa tivesse de criação, os outros indígenas que trabalhavam a casa matavam para cobrir a despesa durante o trabalho, ou trocavam em mantimento com outros que tinham suas vendinhas (comércio de pequeno porte).

Ressaltamos aqui também a prática de retirada de madeira para construção das casas de taipa, que poucas são feitas na aldeia. Por estar entre dois lugares turísticos, Corumbau ao sul e Caraíva ao norte, e por se adaptar aos costumes das casas de alvenaria, a prática de fazer as casas de taipa foi esquecida, e até mesmo porque os parentes pensam em ter uma condição de moradia mais durável.

Essas práticas e outras que já não são feitas mais, ou são feitas com pouca frequência encontraram, no calendário pataxó saberes e vivência em Barra Velha, uma forma de serem aprendidas na escola para com que esse saber não seja esquecido. O calendário serve como um referencial pedagógico/metodológico dos professores pataxó da escola Pataxó Barra Velha. O calendário dá visibilidade às práticas vivenciadas na aldeia como conhecimento próprio. Durante a realização das atividades pedagógicas é ensinada uma forma sustentável do uso dos recursos, mostrando o quanto é importante o conhecimento tradicional de como usar os recursos disponíveis no território, aprendendo a respeitar a natureza.

O trabalho pedagógico com o calendário inclui outros espaços de aprendizagens e não só a escola. Os conhecimentos não se resumem somente em sala de aula em uma simples aula, mas sim em outros espaços; terra (chão), florestas, água, ar, céu, vento etc. de grande importância porque existe neles uma interpretação, uma orientação, sobre o que fortalece e sustenta a continuação da vida.

## CONCLUSÃO

Após século em que a escola destinada aos povos indígenas contraria seu direito à viver a própria cultura chegamos a um contexto em que essa educação pode ser reconfigurada. Nesse sentido, a

escola pode fortalecer direitos ao invés de confiscá-los. A experiência do calendário é uma dessas iniciativas, na medida em que práticas e saberes que caíram em desuso por força das violências sofridas podem ser reposicionadas no contexto escolar. Para isso, a escola indígena ultrapassa seus muros e realiza atividades pedagógicas em todos os lugares de produção da vida – produção de alimentos, moradia – fortalecendo a relação sustentável com o território.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Senado Federal. Constituição da república federativa do Brasil. **Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico**, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 11 set. 2019.

BRASIL. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 11 set. 2019.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe-cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. 2008. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

CORREA, Célia Nunes; XAKRIABÁ, Célia. O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada. 2018.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

REPETTO, Maxim; DA SILVA, Lucilene Julia. Experiências inovadoras na formação de professores indígenas a partir do Método Indutivo Intercultural no Brasil. **Tellus**, n. 30, 2016.

SILVA, Lucilene Julia. As ações educativas dos intercâmbios culturais em contexto indígena: estudo de caso do povo pataxó da aldeia Muã Mimatxi em Itapeçerica-MG. 2012.

# IDENTIDADE GUARANI: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO INDÍGENA AO LONGO DO TEMPO

Alexandra Serafim de Souza<sup>16</sup>

## INTRODUÇÃO

A palavra índio foi primeiramente utilizada por Cristóvão Colombo que, acreditando ter chegado às Índias Orientais, segundo as narrativas oficiais, começou a chamar os habitantes desta terra de índios, atribuindo-lhes assim uma identidade a partir do olhar do europeu (CALEFFI, 2003).

Tendo uma característica homogeneizante, a palavra unifica culturas diferentes e generaliza um fenômeno social e cultural por demais complexo e diverso. Na medida em que os europeus por aqui ficavam, foram se instalando e começaram um novo processo de captura e escravização de índios. Nesse longo processo, de lutas os povos indígenas foram resistindo e conquistando direitos.

Contudo, para termos um maior entendimento da identidade guarani, é preciso compreender um pouco do conceito de nação de acordo com alguns autores. Nação não é somente um espaço territorial, mas abrange muito mais do que isso. O sentimento que nos cerca por determinada nacionalidade, nos dá uma forma de nos vermos participando de uma determinada cultura. Para Stuart Hall, a identidade nacional não se tem desde quando nascemos:

As identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no

---

<sup>16</sup> Doutoranda em Desenvolvimento Socioeconômico (UNESCO). Supervisora (SESI SC). Professora (SED - SC). CV: <http://lattes.cnpq.br/7710775073913074>

interior da representação. [...] Segue-se que a nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentido – um sistema de representação cultural. As pessoas não são apenas cidadãos(ãs) legais de uma nação, elas participam da idéia da nação tal como representada em sua cultura nacional (HALL apud Andréa Beremblum, 2003, p. 32).

A partir da citação de Stuart Hall, podemos levantar a questão de que uma nação é determinada pela língua, pelos costumes, pela religião, enfim, é baseada num contexto de que o sentimento de nação precisa estar presente em cada grupo.

O conceito de identidade nacional como algo atribuído é algo relativamente recente, pois nas sociedades mais tradicionais uma nação era determinada por sistemas religiosos, por aspectos geográficos, enfim era algo de cada povo, cada aldeia. Desse ponto de vista, podemos entender que uma aldeia indígena é uma nação com seus próprios costumes e suas tradições, uma nação que caracteriza aquele povo a que se está incluído

Essa ideia de identidade nacional contribuiu, segundo Stuart Hall

[...] para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema nacional educacional. Dessa e de outras formas, a cultura nacional se tornou uma característica-chave da industrialização e um dispositivo da modernidade (HALL, 2000, p. 49 – 50).

Assim, entendendo a identidade como um processo de constante (re)construção. o artigo teve como objetivo tecer breves considerações sobre as relações entre o indígena, com ênfase nos guaranis e sua relação com o branco. Apontou-se para as lutas, as resistências e conquistas ao longo do tempo. Nesse processo, os indígenas foram se construindo no

contato com outras pessoas, não ficando no esquecimento ou sendo proibidos de socializarem sua cultura.

## LUTAS, RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS DOS GUARANIS

O povo guarani é considerado um dos maiores grupos indígenas do Brasil e da América do Sul e pertencem linguisticamente ao tronco TupiGuarani. No Brasil, segundo dados do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), a população guarani soma em sua totalidade 50.000 pessoas e estão organizados em vários grupos dialetais distintos: Mbya; Nhandeva ou Chiripá e Kaiowá (CIMI,2007, p. 6).

Egon Shaden classifica os subgrupos Guarani do Brasil Meridional sendo divididos em três grandes grupos: os Nhandeva, os Mbya e os Kaiowá (SHADEN1974, p. 2). No Estado de Santa Catarina, vivem aproximadamente 1.250 guarani, divididos entre Nhandeva e Mbya e estão distribuídos em 20 aldeias ao longo do litoral e interior do Estado. A denominação Mbya guarani é assumida pelo indígena como identidade desse grupo. Essa autodenominação os distingue dos demais grupos indígenas existentes, como também de toda a sociedade nacional.

Em relação aos dados demográficos dos guaranis, não há consenso entre os pesquisadores devido à grande mobilidade espacial. A aldeia Tekoá Marangatu compreende diversas famílias vindas de diferentes Estados

Há uma unanimidade entre os autores quanto às dificuldades de quantificar os Guarani. No caso dos Mbya, uma rede de parentesco e reciprocidade se estende por todo o seu território compreendendo as regiões onde se situam as suas comunidades, implicando uma dinâmica social que exige intensa mobilidade (visitas de parentes, rituais, intercâmbios de materiais para artesanato e de cultivos etc). Desse modo, tecnicamente, seria quase impossível contar os indivíduos. Há ainda outros aspectos, entre os

quais: o acesso a algumas aldeias ou moradias, dificuldades de obtenção de informações nas comunidades, e sobretudo a aversão dos Guarani aos recenseadores, pois, entendem, com razão, que a contagem trata-se de uma forma de controle do Estado (LITAIF, 2000, p. 64).

No que tange ao contato entre os indígenas com os europeus, em Santa Catarina, por exemplo, num primeiro momento, o contato com os guaranis foi pacífico, e os colonizadores viram nesse povo a possibilidade de mão de obra escrava. Dessa forma, iniciou-se um processo de captura desses índios para torná-los mercadoria na mão desses colonizadores. Nesse movimento de grande luta e resistência dos indígenas, surgem os bugreiros, que caçavam indígenas para garantir a segurança dos colonizadores, chegando a matar aldeias inteiras.

Essas matanças só foram superadas no início do século XX, quando a responsabilidade pelos indígenas passou do Juiz de Órfãos, na época imperial, para o Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), fundado em 1910, mais tarde chamado apenas de Serviço de Proteção ao Índio (SPI)<sup>17</sup>, pelo qual o índio tinha um tutor que o comandava e o protegia, persistindo na ideia de integrar o indígena ao Estado Nacional.

Segundo Darcy Ribeiro, o sistema das escolas missionárias, onde os filhos indígenas eram tomados dos pais para poderem ser civilizados, não dera certo, pois quando adultos voltavam para as aldeias sem as técnicas das tradições tribais e aquelas que aprenderam para uma vida de civilizado não teriam oportunidade de viver. Para o autor:

Quando voltava à aldeia via-se lançado à marginalidade: nem era um índio eficazmente motivado pelos valores

---

<sup>17</sup> SPI – Serviço de Proteção aos Índios – criado em 20 de julho de 1910 através do Decreto n. 8072, e Localização de Trabalhadores Nacionais (7 de setembro do mesmo ano) que tinha como objetivo aldear os índios junto com caboclos em núcleos agrícolas. Foi em 1914 que o SPI (o regulamento de criação do SPI foi confirmado pelo Decreto n. 9214, de 15 de Dezembro de 1911) passa a tratar somente da questão indígena, deixando a localização de trabalhadores nacionais para outra repartição governamental, tornando-se então a base da política indigenista do país. (RIBEIRO, Darcy. Os índios e a civilização, a integração das populações indígenas no Brasil moderno. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, pp. 157 e 158).

tribais e capaz de desempenhar os papéis que sua comunidade esperava de um adulto, nem bem era civilizado, por força do que ainda conservava de índio e, sobretudo, pelo sucessivo fracasso em todas as suas tentativas de passar por civilizado entre civilizados (RIBEIRO, 1996, p. 199)

O SPI, não conseguindo seu objetivo, tornou-se uma agência incapaz de corresponder às exigências dos povos indígenas. A partir das décadas de 1960 e 1970 aparecem críticas feitas aos Estados latinoamericanos pelos descasos com os povos indígenas, dando início ao processo de reconhecimento desses povos como uma identidade (CALEFFI, 2003, p. 178) nacional a ser considerada. Nesse período, em 1967 surge a FUNAI, sob o mesmo paradigma de tutelar e mediar (CALEFFI, 2003, p. 184).

Segundo João Pacheco de Oliveira:

A perspectiva era então de transformar o exercício da tutela em um gerenciamento de bens (terra, trabalho, e outros recursos) referidos como sendo de posse e usufruto exclusivo do índio, tendo em vista deste modo tornar a assistência ao índio uma atividade autofinanciável para a burocracia estatal (OLIVEIRA, 1998, p. 72).

Em 1971 ocorreu a primeira reunião de Barbados, ainda sem a participação indígena, mas com antropólogos e estudiosos da questão e que reconheceu os índios como sujeitos de sua própria história (OLIVEIRA, 1998, p. 179). Essa mudança não ocorreu de forma repentina, mas foi um processo de luta dos próprios indígenas de se fazerem enxergar como tais. Em 1977, na segunda reunião de Barbados, os indígenas puderam participar dando início a uma discussão muito importante, pois a idéia era de que o indígena pudesse traçar suas estratégias de defesa perante a sociedade e o Estado (OLIVEIRA, 1998, p. 180).

Com a promulgação da Constituição de 1988, os povos indígenas ganham mais autonomia: “Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus

direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo” (Constituição de 1988). Esse foi o ponto inicial para que movimentos em defesa do indígena começassem, outras organizações fossem mais persistentes nessa questão, como a UNI (União das Nações Indígenas), que tinha como objetivo:

[...] promover a autonomia e a autodeterminação, recuperar e garantir a inviolabilidade de suas terras e assessorar os índios no reconhecimento de seus direitos, elaborando e executando projetos culturais e de desenvolvimento comunitário (CALEFFI, 2003, p. 29).

Esses movimentos se intensificaram e estão ainda hoje lutando pela construção de uma sociedade e de um Estado multi e interculturais referentes à convivência dos povos indígenas e dos Estados Nacionais.

Todavia, nesse propósito surgem dois grandes problemas, um direcionado para o não-reconhecimento dos indígenas habitantes dos grandes centros urbanos e o referente à questão da utilização, pelos povos indígenas, de sua justiça comunitária (CALEFFI, 2003, p. 31).

Referente à primeira questão, observa-se que o monopólio da FUNAI domina e circunscreve as relações com o índio, pois somente são reconhecidos como indígenas aqueles que viverem em áreas demarcadas pela FUNAI, ou seja, o indígena não é livre para escolher onde quer morar. Isto sem dúvida se configura como um bom exemplo de políticas e práticas coloniais utilizadas na contemporaneidade.

No período colonial os índios já viviam nos locais onde posteriormente foram edificadas vilas e cidades (CALEFFI, 2003), propositalmente para que os indígenas servissem de mão de obra e muitas vezes auxiliassem na própria alimentação dos colonos. Em Porto Alegre, encontramos vários exemplos:

No Arquivo Público de Porto Alegre encontramos vários processos envolvendo indígenas no final do século XVIII e durante o século XIX, que viviam em Porto Alegre e, constam nos processos como índios que

desempenhavam funções na cidade, alguns como sapa-teiro, outros como músicos, etc. (CALEFFI, 2003, p. 32).

Assim, podemos afirmar que os indígenas já viviam nos grandes centros urbanos e agora são chamados de desaldeados por estarem presentes nesses locais fora das reservas. Em entrevista realizada pela pesquisadora Paula Caleffi com uma das lideranças indígenas do povo terena de Campo Grande, sobre essa questão, foi recolhido o seguinte esclarecimento de Seu Lucídio: “Desaldeado é aquele que vem da Europa para cá, é o alemão, o italiano, mas não o índio que anda dentro de um território que sempre foi dele” (CALEFFI, 1999, p. 124).

No correr dos anos, os indígenas tiveram de deixar suas terras e ir para outros lugares à medida em que os colonizadores ocupavam o território nacional. Em uma entrevista com um índio da aldeia de Limão Verde em 1971 (ZENUN, 1998), ele fala da invasão de suas terras, perpetrada pelos homens brancos, sem pedir consentimento:

Nós vivemos entre o morro e aquela cerca. Não sabemos porque a cerca muda constantemente de lugar, ela se aproxima cada vez mais do morro. Um dia a gente planta o mandiocal e ele está do nosso lado. O mandiocal cresce, e, quando a gente sai e vai colher a mandioca, verifica que a cerca mudou de lugar e o nosso mandiocal passou para o outro lado. Nós perdemos a mandioca ou somos considerados ladrões se passarmos a cerca para apanhá-la. A cerca anda e um dia ela vai encontrar o morro. Neste dia nós teremos desaparecido (ZENUN, 1998, p. 28).

O segundo problema apontado diz respeito à reivindicação da utilização da Justiça Comunitária. O indígena quer resolver seus problemas de acordo com suas próprias regras, suas formas de constituição, enfim, ter suas próprias organizações.

Podemos perceber que o poder do branco sobre o indígena ainda impera, mas algumas medidas precisaram ser tomadas para a manutenção de determinadas leis que pudessem dar mais voz a estes povos que tanto foram marginalizados pelo homem branco.

Exemplo do exposto, foi a aldeia Tekoá Marangatu, instalada no município de Imaruí no Sul de Santa Catarina - não foi diferente: indígenas que estão sob a tutela da FUNAI ainda em alguns aspectos não podem tomar decisões sozinhos, sem precisar de apoio do órgão. Na escola implantada na aldeia, com modelo de escola de homem branco, quem leciona ainda são professoras brancas que, não sabendo a língua guarani, passam grandes dificuldades em repassar os conteúdos.

Com a instalação do grupo em Imaruí, alguns jovens tiveram de sair da aldeia para se formar professores para que agora possam lecionar, ou seja, tiveram de aprender na escola do homem branco para voltar à aldeia e ensinar os conteúdos em guarani. Atualmente, há um índio na aldeia Tekoá Marangatu que tem formação de ensino médio e que trabalha como tradutor nas salas de aula

Na medida em que se entende que as culturas são dinâmicas, influenciam-se mutuamente e se constroem também no contato com outras culturas, não se perde necessariamente a identidade pelo contato com o outro, ou seja, o indígena que volta para a aldeia letrado ensinará o conteúdo necessário para que o próprio indígena possa se defender. Isto não significa que ele deixará de falar de conteúdos da sua cultura, pelo contrário, ele planejará suas aulas fortalecendo ainda mais sua identidade, mas também alterando-a pouco a pouco. Por fim cabe ressaltar que essa pesquisa foi realizada entre 2008 e 2009, e que portanto, outras mudanças foram ocorrendo, mas isso fica para outro escrito.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, foram abordados aspectos históricos de como o indígena vem se defendendo através de sistemas organizacionais e, sobretudo, a história dos indígenas guaranis. Buscou-se fazer breves considerações sobre as relações entre o indígena, com ênfase nos guaranis e sua relação com o branco. Apontou-se para as lutas, as resistências e conquistas ao longo do tempo.

Assim, foram evidenciadas algumas mudanças em todo processo de luta dos indígenas, e na educação não foi diferente. Desde a época dos jesuítas até hoje, vemos que o homem branco sempre tomou decisões pelo indígena, mas nos últimos séculos esse mesmo homem branco teve de dar espaço e voz a esses povos.

Buscando um entendimento de cultura e identidade, cresce a consciência quanto ao que se deve fazer em relação à questão indígena. Hoje o indígena busca o estudo formal para, posteriormente, lecionar. Dessa maneira, o indígena tenta conquistar seu espaço na cultura branca e também fazer ouvir sua voz para lecionar o que achar conveniente na sua aldeia.

A identidade é um processo de constante (re)construção. O indígena vai se construindo também no contato com outras pessoas, não ficando no esquecimento ou sendo proibido de repassar sua cultura. O artigo 7º da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural sugere essa perspectiva quando nos diz que “toda criação tem suas origens nas tradições culturais, porém se desenvolve plenamente em contato com outras<sup>18</sup>”, deixando bastante claro que devemos estabelecer um verdadeiro diálogo entre as culturas.

## REFERÊNCIAS

ANDERSON, Benedict R. Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Identidade e etnia: Construção da pessoa e resistência cultural. São Paulo: Brasiliense, 1986.

Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: [http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/C ON1988.htm](http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/C ON1988.htm). Acessado em: jun. 2009.

CALEFFI, Paula. Cultura Nativa e Globalização: Terena em Campo Grande, (re)significando o real. São Paulo, USP, Rev. Imaginário, n. 5, 1999.

---

<sup>18</sup> UNESCO. Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>. Acessado em: jun. 2009.

CALEFFI, Paula. O que é ser índio hoje? a questão Indígena na América Latina/Brasil no início do século XXI. *Diálogos Latinoamericanos*, n. 7, p. 20- 42, Universidad de Aarhus, Dinamarca, 2003.

CHAMORRO, Graciela. Língua e identidade: desafios da palavra guarani ao Teko Arandu. Universidade Federal de Grande Dourados, Mato Grosso do Sul. Disponível em: Acessado em: dez. 2009.

CIMI, Conselho Indigenista Missionário. Povo Guarani: grande povo, vida, terra e futuro. Kaiowá. Dourados (MT): Comissão de Lideranças e Professores e CIMI, 2007.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LAVINA, Rodrigo. Indígenas de Santa Catarina: história de povos invisíveis. In: BRANCHER, Ana. História de Santa Catarina: estudos contemporâneos. Florianópolis: Editora letras Contemporâneas, 1999, p. 73-82

LITAIF, Aldo; DARELLA, M. Dorothea Post. Os índios Guarani Mbya e o Parque Estadual da Serra do Tabuleiro. XXII Reunião Brasileira de Antropologia. Fórum de Pesquisa 3: Conflitos Socioambientais e Unidades de Conservação. Anais... Brasília, julho de 2000.

LUCIANO, Gersem dos Santos. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MONTEIRO, John Manuel. Os Guarani e a história do Brasil Meridional. Séculos XVI-XVII. In: CUNHA, Manuela Carneiro. História dos índios no Brasil. São Paulo: companhia das letras, 2006.

OLIVEIRA, João Pacheco de (Org.). Indigenismo e territorialização: poderes, rotinas e saberes coloniais no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1998.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. Teorias da Etnicidade seguido de grupos étnicos e suas fronteiras. Tradução de Élcio Fernandes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

RIBEIRO, Darcy. Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SHADEN, Egon. Aspectos Fundamentais da Cultura Guarani. 3. ed. São Paulo: EPU-Ed. Da Universidade de São Paulo, 1974.

UNESCO. Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>. Acessado em: jun. 2009.

VIEIRA, Ismenia de Fátima. Educação escolar indígena: as vozes Guarani sobre a escola na aldeia. 2006. Dissertação de Mestrado – UFSC, Florianópolis (SC).

ZENUN, Katsue Hamada; ADASSI, Valéria Maria Alves. Ser índio hoje. São Paulo: Loyola, 1998.

# A EXPERIÊNCIA DA UNIDOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS) EM ALTAMIRA NO ESTADO DO PARÁ

João Kleber Silva da Silva<sup>19</sup>

## INTRODUÇÃO

A educação no município de Altamira e semelhante aos demais municípios do Brasil foram impactados com o surgimento do coronavírus (SARS-CoV-2) que iniciou na china na cidade de Wuhuan em dezembro de 2019 (SOUZA e MORAIS, 2022).

A partir da resolução 1.005/2020 que dispõe sobre o controle da permanência de não-indígenas nas terras indígenas. Por medida de segurança adotada pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e Distrito Especial de Saúde Indígena (DSEI).

Em abril de 2020, os docentes que estavam em área na educação escolar indígena foram solicitados para retornar a cidade. Após este período surgiu as atividades remotas com modelo de atividades impressas que foram entregues pelos coordenadores e diretores com autorização de entrar em área e entregar aos alunos e responsáveis. Este processo foi realizado pelas dificuldades citadas no trabalho Anjos e Freitas (2021, p. 93) que explicam “[...] as distâncias geográficas e a inexistência de conectividade nas escolas do campo, das aldeias indígenas [...]”.

Em junho de 2021 surgiu a medida provisória 1.027/2021 que tratava de realizar o controle sanitário e o acesso de não-indígenas nos territórios indígenas com acesso somente militares, servidores públicos

---

<sup>19</sup> Pós-graduação em Ensino de Matemática (UNICEMAR). Servidor (SEMED / Altamira – PA).  
CV: <http://lattes.cnpq.br/8121971439790450>

da união, estado e município. Dessa forma, a educação escolar indígena ficou impedida de funcionar no modo presencial passando a utilizar as atividades impressas como forma de atendimento aos alunos.

Enquanto não houvesse diminuição de casos no município o ensino nas escolas indígenas continuou com o uso das atividades impressas e resoluções municipais foram criadas em atendimento as diretrizes nacionais para não prejudicar a progressão dos estudos para os alunos.

No momento que surgiu a possibilidade de volta as aulas presenciais nas comunidades indígenas surgiram a ideia da unidocência com os professores do ensino fundamental (anos finais) teriam que lecionar todos os componentes curriculares atuais (Língua Portuguesa à Educação Física), pois não realizariam o deslocamento entre comunidades da rota iriri e xingu.

Este capítulo é um relato de experiência do autor da pesquisa, enquanto servidor da prefeitura municipal de educação do município de Altamira. O método de análise será qualitativo e os pressupostos teóricos sobre o relato de experiência (GROLLMUS E TARRÉS, 2015; MUSSI, FLORES E ALMEIDA, 2021), além das discussões em torno da unidocência na educação. A coleta dos dados foi a partir do relatório do período compreendido entre novembro de 2021 e fevereiro de 2022, da perspectiva unidocente na comunidade.

O trabalho tem dois tópicos presente intitulados: 1) A perspectiva unidocente nos trabalhos acadêmicos. 2) A experiência da unidocência em uma turma de 6º a 9º ano. O que dizem as pesquisas acadêmicas sobre a unidocência. A própria vivência do educador na escola escolar indígena e neste modelo de ensino.

Esta pesquisa é uma breve discussão que se espera trazer mais elementos para a educação escolar indígena.

## A PERSPECTIVA UNIDOCÊNCIA E UNIDOCENTE NOS TRABALHOS ACADÊMICOS

O ensino caracterizado pela unidocência ou unidocente é recorrente na formação básica, isto é, no ensino fundamental menor (1º ao 5º ano). Estes profissionais atuam por meio de concurso ou contratação temporária, o curso de ensino superior autorizado para lecionar é o de licenciatura plena em Pedagogia.

Durante a pesquisa foram encontrados trabalhos que citam e discutem a situação da unidocência nos anos iniciais, entre eles, a maioria dos trabalhos é de áreas afins como educação física e educação no campo (ZAGO, 1980; CAIXETA, 2017; CRUZ, 2017; KRUG et al 2019; SANTOS, 2020; ROSA e CHASSOT, 2021).

Nestas pesquisas (CAIXETA, 2017; KRUG et al 2019; SANTOS, 2020; ROSA e CHASSOT, 2021) são semelhantes ao explicar o registro dos documentos oficiais e legislações educacionais que rege a orientação e obrigatoriedade do docente no ensino fundamental menor. Embora seja particularmente uma formação ampla nos cursos superiores de pedagogia, os docentes que ficam com uma turma (unidocente) tem dificuldades de compreender e adotar com exatidão as habilidades e competências das áreas que são consideradas de baixa relevância como: Educação Física, Artes, Geografia e História.

Salienta-se também que os docentes que trabalham no 1º ao 5º ano acabam por priorizar as áreas de Português e Matemática, consideradas mais relevantes pelos setores educacionais em que estão lotados. Está prática é analisada na pesquisa de (BELLOCHIO, 2016; SILVA, 2019).

Em relação a essa situação, Bellochio (2016, p. 10) exemplifica por meio de uma das inquietações da sua entrevistada.

[...] uma das questões que precisa tomar cuidado é não ensinar pro meu aluno só aquilo que eu gosto, né? Porque eu acho que cada professor tem um gosto mais pela linguagem, pela matemática, um peso maior pela

ciência e deixam de lado a geografia ou história. Outros não valorizam ter educação física, [...] Então, eu acho que esse cuidado da gente ter, essa importância de um plano de curso, de fazer um planejamento, de poder atingir cada uma desses conhecimentos [...]

Para tentar equacionar e minimizar este tipo de situação acima descrito foi utilizada pela coordenação no período de planejamento antes da entrada nas comunidades indígenas “o plano integrador”, visando uma unidade entre os componentes e adequados ao currículo municipal com as habilidades e competências, além de atividades com textos dos componentes curriculares.

Foram feitos grupos de trabalho entre os docentes de área específica e que lecionam mais de um componente. No primeiro grupo professores de português, língua inglesa e artes. No segundo grupo, professores de matemática e ciências. No terceiro grupo história, religião e geografia. No quarto grupo professores de educação física.

Nestes grupos estavam professores com “experiência” no trabalho em sala de aula e professores recém contratados. A formação e planejamento diante da situação imposta pela pandemia foram importantes para os professores recém contratados pelo material que levaram e o compartilhamento de experiência.

O plano integrador também contempla a carga horária de aula que necessitava recuperar no período mais crítico da pandemia no qual os docentes não foram autorizados a entrar nas áreas indígenas, amparado pelas legislações vigentes na época o Currículo Continuum da Resolução N.º 2, 2020, descrito no trabalho de Anjos e Freitas (2021).

A elaboração do plano integrador e a autorização de entrada, apoiado aos protocolos exigidos pela FUNAI E DSEI (máscara, álcool em gel e distanciamento entre as cadeiras, higienização das cadeiras) os docentes foram autorizados no mês de novembro de 2021 a retorna as comunidades indígenas.

O período de ausência dos docentes seja dos anos iniciais (1º ao 5º ano) ou dos anos finais (6º ao 9º ano) nas comunidades indígenas, causou um impacto negativo na aprendizagem dos alunos houve retrocessos na leitura e escrita, dificuldades na interpretação e entre outros aspectos.

Essa situação necessitou do professor unidocente recomençar o processo de ensino e aprendizagem para atenuar as dificuldades que o período de ausência causou na educação escolar indígena. Devido o maior período de 3 a 4 meses de permanência na comunidade este processo pode ser melhor efetivado. Enquanto, o professor dos anos finais tem menor período na comunidade, dependendo da carga horária fica entre 20 a 30 dias em cada comunidade.

O trabalho de Santos (2020) explica que a convivência do professor unidocente e os alunos podem ser melhor percebidos para o docente em área as características individuais (comportamento) as dificuldades de aprendizagem pelo maior período de permanência e de trabalho como também um compromisso dos alunos na sala de aula.

As dificuldades encontradas pelos professores unidocentes nas escolas indígenas foram mais acentuadas por tratar de uma educação multiseriada, ou seja, alunos de anos e idades diferentes. Segundo o trabalho de Cruz (2017) a perspectiva da multiseriação que define um grupo de alunos de diferentes séries no mesmo horário na sala de aula.

Na pesquisa de Anjos e Freitas (2021) explica que docentes unidocentes produziram as suas sequências didáticas envolvendo as habilidades e competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Currículo do Estado do Pará e do Currículo Unificado Municipal que foi elaborado na época.

Com a experiência adquirida ou nas formações promovidas pela secretaria municipal de educação, os docentes tiveram que desenvolver a sensibilidade e considerar as especificidades da educação escolar indígena nas sequências didáticas ou planos de aulas. Esse contexto é complexo e muitas vezes difícil como expresso no trabalho de Cruz (2017, p. 42).

É evidente que o professor trabalhar com várias séries ao mesmo tempo é uma situação muito difícil, considerando que cada série requer um plano de aula e uma metodologia que possa contemplar todas as séries o que acaba sendo um pouco complicado, porque o professor tem que atender todos os alunos da melhor forma possível e buscar resultados positivos.

Cada especificidade e dinâmica da comunidade foram necessários fazer avaliação diagnóstica e saber o nível de habilidades dos alunos e dessa forma reelaborar as sequências e planos de aula (ANJOS E FREITAS, 2021). O trabalho docente é sempre um fazer e refazer, conciliando sua forma didática e as perspectivas das comunidades indígenas para a educação escolar indígena.

## **A EXPERIÊNCIA DA UNIDOCÊNCIA EM UMA TURMA DE 6º A 9º ANO**

A educação escolar indígena é uma conquista histórica e através de muita luta dos movimentos indígenas e das suas lideranças foram garantidas na constituição de 1988 e na lei de diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96. Pelas pesquisas de Medeiros (2020); Rubim, Sinha e Sampaio (2021); Faustino et al (2022), trazem esses apontamentos e desdobramentos que circundam a educação indígena.

No município de Altamira no estado do Pará, a educação escolar indígena tem atualmente pólos que concentram as escolas da rede. No rio Iriri e curuá afluentes do rio Xingu, temos três pólos (Maeta Arara, Tjibie Arara e Irinapane). Segundo a SEMED (2022) na reunião de formação dos educadores por meio da Secretaria Municipal de Altamira e de empresas parceiras no evento “Círculos de Saberes: Oralidades, Culturas, Memórias, conhecimentos socioambientais e letramentos” apresentou um número de alunos que freqüentam as aulas, aproximadamente 60 estudantes.

A minha experiência foi feita em uma escola da rota do alto iriri com alunos da comunidade xipaya e já trabalhei nesta escola em anos anteriores. Conhecendo a turma e eles já conhecendo a forma de trabalho, logo na chegada foi realizada uma reunião para tratar do período de permanência e da forma de trabalho.

Chegando na comunidade utilizei nas aulas os protocolos sanitários exigidos pela secretaria municipal de saúde e conforme a pesquisa de Rubim, Sinha e Sampaio (2021, p. 118-119) “[...] seguindo os protocolos de segurança recomendados pela Organização Mundial de Saúde (OMS), como o uso de máscaras, higienização das mãos e distanciamento social, [...]”.

No meu relatório entregue ao setor de educação escolar indígena na secretaria municipal de educação (SEMED) explica:

Devido a situação imposta pela pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2) os professores da rota não foram autorizados a deslocarem entre comunidades indígenas, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e Fundação Nacional do Índio (FUNAI) concordaram com a permanência em apenas uma localidade dos professores da rota. Portanto, foram orientados a ministrar as aulas de todos os componentes garantidos no sistema modular de ensino nas escolas indígenas. (SILVA, 2021, p. 5)

Em reunião foi apresentado os horários e componentes curriculares para as aulas que seguiu um cronograma de dias na semana:

Tabela 1. Organizado pelo autor.

Dias da semana	Componentes Curriculares
Segunda-Feira	Português e Matemática
Terça-Feira	História e Geografia
Quarta-Feira	Ciências e Estudos Amazônicos
Quinta-Feira	Artes, Inglês e Língua Materna
Sexta-Feira	Educação Física e Ensino Religioso

Embora tenha trabalhado anteriormente com os alunos este modelo provisório de aula foi para alunos uma novidade para o ensino modular. Os xipaya como as demais etnias no ensino de 6º ao 9º ano são no sistema de ensino modular as turmas tem idades e nível de escolaridade diferenciado. Neste sentido, foram trabalhados objetos de conhecimento do nível de 6º e 7º com ênfase em temas mais regionais ou que em minha visão fosse mais atrativo, sempre atento as habilidades necessárias para os alunos.

A unidocência nas pesquisas coletadas tem um *lôcus* de atuação nos anos iniciais com professores (as) pedagogos (as). No ensino fundamental anos finais foi em caráter emergencial e desafiador, trabalhar componentes que não trabalhavam com frequência. As aulas seguiram o ritmo da zona urbana com as aulas de segunda a sexta, no início de trabalho foi usado atividades e textos impressos elaborados pelos professores das áreas específicas para auxiliar no trabalho dos professores que não eram destas áreas.

O advento da internet comunidade mesmo tendo oscilações e dificuldade de acesso, foi fundamental para pesquisa dos assuntos e readaptar os planos de aula. Corroborando com essa visão, trabalho de Cruz (2017, p. 31-32) “[...] levando em conta a realidade a qual comunidade escolar se encontra inserida, o mesmo poderá adotar métodos que facilite o processo de ensino das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Ensino da Arte e Ensino Religioso, utilizando os recursos disponíveis no momento.”

No decorrer das aulas as habilidades e competências foram divididas de acordo com os bimestres. Considerando que o déficit de aprendizagem com a pandemia foi acentuado, trabalhei com textos pequenos no primeiro momento tendo aproximadamente 3 a 4 parágrafos e aumentando gradativamente parágrafos dos textos.

As dificuldades foram logo percebidas nos exercícios e atividades individuais, como observado no meu relatório.

Os alunos foram durante as aulas do componente de Português apresentam erros de ortografia e acentuação de palavras [...] No componente de matemática conseguiram executar as tarefas dos exercícios orientados pelo professor. Embora com dificuldades acentuadas de interpretação de texto e de raciocínio quanto a cálculos.

O fato de acompanhar outros componentes curriculares trouxe a experiência de trabalhar com a unidocência antes apenas conhecida pelos docentes dos anos iniciais e do árduo trabalho dos professores dos anos finais das áreas específicas.

Os fatores positivos da unidocência não invalidam as percepções negativas sobre a unidocência nas pesquisas de (CAIXETA, 2017; CRUZ, 2017; RODRIGUES, SILVA E COPETTI, 2018; SANTOS, 2020) como o tempo de planejamento curto, o desenvolvimento de métodos e práticas não adequadas a turma, a forma generalista dos conteúdos ou saberes. São questões que fogem do controle do docente sendo necessário o apoio ou atuação dos professores de área específica que em sua formação tendem a seres melhores trabalhados os componentes curriculares.

Nesse sentido, a formação repassada no início de cada ano letivo pela SEMED é importante para que nos grupos de trabalho tenham o apoio como explícita Santos (2020, 172) “[...] é no encontro com o outro que eu me interrogo, integro, me complemento e me reconstruo”.

Outros momentos durante minha experiência que teve mais êxito foram os trabalhos artísticos individuais e em grupo. Em relação a turma e a experiência na educação escolar indígena os componentes que atraem mais para as aulas foram ciências, história, geografia, estudos amazônicos, artes e educação física.

Conforme as imagens dos trabalhos percebe-se o desenvolvimento dos alunos. Entre os trabalhos destaco a catalogação de espécies da comunidade e atrelado a habilidade (EF06CI09ATM) com ênfase as plantas mandioca e cacau.

Figura 1. Trabalho de Ciências



Os outros componentes são as atividades de artes com os elementos das artes visuais de acordo com a habilidade (EF69AR04) e estudos amazônicos com a habilidade (EF06GE04) em relação as paisagens regionais da Amazônia.

Figura 2. Trabalhos de Artes



Figura 3. Trabalhos de Estudos Amazônicos



As atividades foram realizadas prioritariamente com o projeto integrador, com o termino dos conteúdos, o professor pesquisou assuntos e trabalhos que auxiliassem no desenvolvimento das aulas dos outros componentes que estavam em sua responsabilidade.

Analisando os componentes de cada área específica esforço-se em selecionar em cada bimestre as habilidades que pudessem adequar,

complementar e interagir ou despertar curiosidade e interesse como também a dinâmica dos alunos comunidade. Destaca-se as habilidades de História EF06ER01ATM e EF06HI05; habilidades de Estudos Amazônicos EF09GE03, EF06EA02PA; EF06EA02PA e EF06GE12; habilidades de Geografia EF07GE03; EF06GE10; EF09GE03.

Entretanto, a limitação da unidocência nos anos finais se relaciona com a experiência que não é a sua área de atuação, esbarrando na dificuldade de produzir realmente uma educação diferenciada ou adaptada.

O letramento científico vem desde o início de sua vivência como estudante, na formação no ensino superior e na atuação profissional, de acordo com Santos (2020, p. 34) “O desafio maior é reconhecer minhas limitações em se tratando de letramento científico [...]”.

O letramento científico se torna durante a graduação dos professores uma forma simplificada e rápida todos os componentes curriculares (português, matemática, história, geografia, etc.), onde as disciplinas não habilitam para trabalhar com qualidade e eficiência.

Enquanto docente senti um déficit de experiência ao trabalhar a língua portuguesa e língua estrangeira (inglês) que não tive muito contato na graduação, logo percebi na unidocência como foi difícil executar as atividades seja pela pronuncia das palavras ou frases, leitura ou interpretação dos temas para mim e também ao aluno.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação escolar indígena é de fato e um direito humanitário e a sua importância na valorização dos saberes dos povos indígenas e sua relação com os não-indígenas. Sendo necessária muita luta para incluir nos documentos oficiais, seu reconhecimento e respeitar a especificidade dos povos indígenas e sua diversidade étnica e lingüística.

A medida que o papel de professor único foi necessário para o momento de pandemia. Trabalhar com a unidocência no ensino fundamental nos anos finais ainda é uma proposta a ser discutida

pelas comunidades indígenas e gestão educacional para entender essa dinâmica no sistema modular de ensino.

A minha experiência tem dois pontos que foram identificados nesta pesquisa. O lado positivo é a maior tempo e segurança para os alunos aprender e os docentes para ensinar. O lado negativo é a ausência de um professor específico com saberes próprios do componente para lecionar e desenvolver as aulas com maior eficiência e qualidade. A mudança de educador na escola é outro motivo apontado como negativo para os alunos aprender os componentes curriculares.

Outro ponto encontrado nas pesquisas que é assegurado pelas legislações educacionais o professor com graduação na área de atuação. Situação conflitante no caso da unidocência no sistema modular de ensino. Atualmente a unidocência já é realizada em locais de difícil acesso e professores que tem habilitação em suas graduações para lecionar duas ou três componentes nas escolas indígenas.

Enfim, a saída para atender essa demanda da unidocência entende-se que os professores do quadro têm de possuir pós-graduações em todos os componentes curriculares que situa o sistema modular de ensino.

## REFERÊNCIAS

ANJOS, Keila Simone dos; FREITAS, Léia Gonçalves de. As implicações da pandemia do coronavírus na gestão educacional no município de Altamira. FLÁVIO APARECIDO DE ALMEIDA EDUCAÇÃO DIVERSIDADE (Organizador). Políticas Públicas, Educação e Diversidade: uma compreensão científica do real. Volume 2. 2021.479 páginas. Disponível em:< <https://www.editoracientifica.org/articles/code/210303679>>. Acesso em: 19 dez. 2022.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Por que pensar a educação musical na formação de professores não especialistas em música? - a unidocência em foco. XVII Encontro Regional Sul da ABEM Diversidade humana, responsabilidade social e currículos: interações na educação musical Curitiba, 13 a 15 de outubro de 2016. Simpósio. Disponível em:<<https://revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/download/7584/4922/>>. Acesso em: 19 dez. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 19 dez. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Constituição da República Federativa do BRASIL de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 19 dez. 2022.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória 1.005 de 2020. Pandemia da Covid-19. (Coronavírus). Barreiras sanitárias protetivas de área indígenas. Disponível em: <<https://www.congresso-nacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/145003>>. Acesso em: 19 dez. 2022.

\_\_\_\_\_. Lei nº14.160, de 2 de junho de 2021. Barreiras sanitárias protetivas de área indígenas. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2021/lei-14160-2-junho-2021-791413-publicacaooriginal-162929-pl.html>>. Acesso em: 19 dez. 2022.

CAIXETA, Sara da Silva. UNIDOCÊNCIA: uma análise do trabalho pedagógico de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Educação. 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/20691/1/Unidoc%20AnáliseTrabalho.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2022.

CRUZ, Mirian Bizerra da. PRÁTICAS UNIDOCENTES EM CLASSES MULTISERIADAS: Análise de três escolas do campo, Itaituba-PA. Monografia de Graduação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Faculdade de Itaituba. Pará. 60 páginas. 2017. Disponível em: <<http://www.faculadadedeitaituba.com.br/pdf.php?id=16&cf=TCC%20MIRIAN.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2022.

FAUSTINO, Rosangela Celia; GEHRKE, Marcos; GOMES, Alline Gonçalves Proença; PERES, Delmira de Almeida. A interculturalidade na educação escolar indígena. Revista Teoria e Prática da Educação, v. 25, n.1, p. 174-189, Janeiro/Abril 2022. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/57813/751375154271>>. Acesso em: 19 dez. 2022.

GROLLMUS, Nicholas S.; TARRÈS, Joan P. Relatos metodológicos: difractando experiências narrativas de investigación. Fórum Qualitative Social Research, v. 16, n. 2, mayo 2015. Disponível em: <[https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2015/132224/Schongut\\_i\\_Pujol.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2015/132224/Schongut_i_Pujol.pdf)>. Acesso em: 19 dez. 2022.

KRUG, Hugo Norberto; KRUG, Marília de Rosso; KRUG, Rodrigo de Rosso; TELLES, Cassiano. As dificuldades da prática pedagógica da Educação Física na unidocência. Pedagogia em Ação, Belo Horizonte, v. 12, n. 2 (2 sem. 2019) – ISSN 2175-7003. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/22121/16189>>. Acesso em: 19 dez. 2022.

MEDEIROS, Adriana Francisca de. A educação escolar indígena: diferentes perspectivas. Revista Interface, Edição nº 20, dezembro de 2020. p. 18 – 30. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/interface/article/view/10002>>. Acesso em: 19 dez. 2022.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. REVISTA PRÁXIS EDUCACIONAL v. 17, n. 48, p. 60-77, OUT./DEZ. 2021. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010/6134>>. Acesso em: 19 dez. 2022.

ROSA, Carolina Cardoso da Silva; CHASSOT, Djeniffer Heinzmann. A formação continuada em Educação Musical para professoras unidocentes a partir de um projeto de extensão. Disponível em: <<http://abem-submissoes.com.br/index.php/xvcongresso/2021/paper/viewFile/1063/635>>. Acesso em: 19 dez. 2022.

RODRIGUES, Thiago Francisco; SILVA, Carlos Eduardo Izaguirre da; COPETTI, Jaqueline. Percepções de unidocentes sobre a educação física nos anos iniciais do ensino fundamental. Revista Contexto & Educação. Editora Unijuí. ISSN 2179-1309. Ano 33. nº 106. Set./Dez. 2018. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/6954>>. Acesso em: 19 dez. 2022.

RUBIM, Altaci; SINHA, Vera da Silva; SAMPAIO, Wany Bernardete de Araújo. Educação escolar indígena em tempos de Pandemia. Educação d.C: o papel das mulheres nesse desafio. Patrícia Luíza Costa (organização). Belo Horizonte [MG]: editora PARIMPAR, 2021. Disponível em: <[https://parimpar.com.br/index.php?preview=1&option=com\\_dropfiles&format=&task=frontfile.download&catid=12&id=9&Itemid=1000000000000](https://parimpar.com.br/index.php?preview=1&option=com_dropfiles&format=&task=frontfile.download&catid=12&id=9&Itemid=1000000000000)>. Acesso em: 19 dez. 2022.

SANTOS, Ana Rita. “(NESTE) ESPELHO ONDE O REFLETIDO ME INTERROGA”: pesquisando a própria prática em unidocência na EJA – múltiplos letramentos, literatura e audiovisual. Dissertação de Pós-graduação em Educação. Mestrado Profissional em Educação e Docência. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. 208 páginas. 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/38831>>. Acesso em: 19 dez. 2022.

Secretaria Municipal de Altamira (SEMED). Círculos de Saberes: Oralidades, Culturas, Memórias, Conhecimentos Socioambientais e Letramentos. Altamira. Pará. 03 a 07 de outubro de 2022.

SOUZA, Priscilla Bellard Mendes; MORAIS, Karyne da Silva. A percepção docente sobre o retorno as aulas presenciais na pandemia da COVID-19. Revista de Educação, Saúde e Ciências do Xingu Jan-Dez/2022, v1., n.5 – ISSN (online): 2675-2956. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/rescx/issue/view/179>>. Acesso em: 19 dez. 2022.

SILVA, João Kleber Silva da. Relatório sobre a turma do 6º ao 9º ano da escola Jawaidu Xipaya. Secretaria Municipal de Educação. Altamira, Pará. 2021.

SILVA, Carolina Caneva da. A educação física e o trabalho unidocente: entre um querer fazer e as suas (im)possibilidades. Graduação em Licenciatura em Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS. 60 páginas. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/202166>>. Acesso em: 19 dez. 2022.

ZAGO, Nadir. O professor unidocente na área rural: um estudo de caso. Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação. 1980. 203 páginas. Fundação Getúlio Vargas. Instituto de Estudos Avançados em Educação. Departamento de Psicologia da Educação. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/9735/000019199.pdf?sequence=1>. Acesso em: 19 dez. 2022.

## SOBRE O ORGANIZADOR



### ANTONIO GUIMARAES BRITO

Doutor e Mestre pela Universidade Federal de Santa Catarina. professor associado III na Universidade Federal do Rio Grande. Foi professor da Universidade Federal da Grande Dourados (MS), Universidade Federal do Pampa (RS) nos cursos de graduação em direito e relações internacionais e no programa de mestrado em antropologia social. Autor de vários livros sobre direitos indígenas, antropologia jurídica, direitos humanos. Professor no curso de relações internacionais, onde leciona estudos culturais, povos indígenas, ecologia política. Pesquisa também cinema e literatura nas relações internacionais. Coordenador do grupo de pesquisa cadastrado no CNPq GREDHA - Grupo de Pesquisa em Ecologia, Direitos Humanos e Antropologia. Atualmente com o projeto de pesquisa sobre os Kaingang e territorialidade e pescadores artesanais na lagoa binacional Mirim, Brasil e Uruguai. Pesquisou e publicou estudos etnográficos do genocídio do povo Oro-Win e povo Kaiowa

# ÍNDICE REMISSIVO

## A

Aldeia Paiol de Barro 7, 37, 38, 41, 42, 46

Aldeia Pataxó 66

## B

Barbárie 7, 9, 10, 21

## C

CNBB 54

Chiripá 75

## D

Declaração de Barbados 10, 11

Decolonialidade 9

Democracia étnica 15

Diálogo interétnico 15

## E

Educação diferenciada 7, 49, 56-58, 60, 62, 64, 93

Educação escolar indígena 8, 52, 53, 61-65, 69, 82-84, 87-89, 91, 93, 95

Educação indígena 8, 49, 50, 53, 62, 68, 88

Educação 7, 8, 23, 27, 28, 32-38, 47, 49-54, 56-69, 71, 72, 81-89, 91, 93-96

Ensino fundamental 8, 43, 64, 66, 67, 83-85, 90, 93, 95, 96

Estatuto do índio 51, 61

Etnocídio 13, 15

Etnológica 7, 23

## F

Funai 19, 23, 27, 28, 34, 39, 54, 66, 77, 78, 80, 83, 86, 89

## G

Genocídio cultural 15

Genocídio 7, 15, 30, 33

Guaranis 74-76, 80

## H

História 7, 8, 10, 13, 19-22, 33, 34, 43, 45, 47, 49, 52, 57, 59, 62, 65, 77, 80, 82, 85, 86, 89-91, 93

## I

Identidade guarani 8, 73

Identidade nacional 73, 74

Invisibilidade humana 7, 23

## K

Kaingang 7, 37, 38, 43-45, 47

Kaiowá 75, 82

## L

Liberação do indígena 10

## M

Mbya 75, 82

Movimento indígena 7, 16-20, 49, 52, 54, 60, 62, 63, 69, 72

## N

Nhandeva 75

## O

Organização do indígena 8, 73

## P

Pacto internacional de direitos civis e políticos 12

Pluralidade cultural 15

Povos indígenas 7-33, 35-39, 43, 47, 50-55, 60, 61, 63-65, 71, 73, 77, 78, 82, 93

Processos pedagógicos 8, 63, 64

Psicologia social 7, 37, 38, 40, 46

## R

Resistência indígena 19

## S

SPILTN 76

## T

Terra indígena XAPECÓ 7, 37-39, 41, 42, 46, 47

Territórios indígenas 7, 23, 25, 31, 32, 37, 83

Torém 49, 54-58, 62

## U

Uni 16, 54, 78

Unidocência 8, 83-85, 88, 90, 91, 93-96

Unind 16

## V

Violação radical 15

## X

Xapecó 7, 37-39, 41, 42, 45-47

ISBN 978-65-5368-170-5



Este livro foi composto pela Editora Bagai.



[www.editorabagai.com.br](http://www.editorabagai.com.br)



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



[contato@editorabagai.com.br](mailto:contato@editorabagai.com.br)