**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA HUMANA**

MARCELO GAUDÊNCIO BRITO PUREZA

**O TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL COMO HORIZONTE PARA A
EDUCAÇÃO ESCOLAR DAS COMUNIDADES DA TERRA INDÍGENA
MÃE MARIA-PA**

versão corrigida

FOTO: Jonne Roriz / VEJA

MARCELO GAUDÊNCIO BRITO PUREZA

**O TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL COMO HORIZONTE PARA A
EDUCAÇÃO ESCOLAR DAS COMUNIDADES DA TERRA INDÍGENA
MÃE MARIA-PA**

versão corrigida

Orientadora
SONIA MARIA VANZELLA CASTELLAR

São Paulo
2021

MARCELO GAUDÊNCIO BRITO PUREZA

**O TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL COMO HORIZONTE PARA A
EDUCAÇÃO ESCOLAR DAS COMUNIDADES DA TERRA INDÍGENA
MÃE MARIA-PA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Geografia Humana. Área de concentração: Geografia, Educação e Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Sonia Maria Vanzella Castellar

São Paulo
2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

P976t PUREZA, MARCELO GAUDÊNCIO BRITO
O TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL COMO HORIZONTE PARA A
EDUCAÇÃO ESCOLAR DAS COMUNIDADES DA TERRA INDÍGENA
MÃE MARIA-PA / MARCELO GAUDÊNCIO BRITO PUREZA;
orientadora SONIA MARIA VANZELLA CASTELLAR - São
Paulo, 2021.
231 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e
Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
Departamento de Geografia. Área de concentração:
Geografia Humana.

1. TERRITÓRIO E TERRITORIALIDADE. 2. EDUCAÇÃO
ESCOLAR INDÍGENA. 3. TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL. 4.
POVO GAVIÃO. I. CASTELLAR, SONIA MARIA VANZELLA,
orient. II. Título.

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): MARCELO GAUDÊNCIO BRITO PUREZA

Data da defesa: 19 / 03 / 2021

Nome do Prof. (a) orientador (a): SONIA MARIA VANZELLA CASTELLAR

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 19 / 05 / 2021

Assinatura do (a) orientador (a)

MARCELO GAUDÊNCIO BRITO PUREZA

**O TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL COMO HORIZONTE PARA A EDUCAÇÃO
ESCOLAR DAS COMUNIDADES DA TERRA INDÍGENA MÃE MARIA-PA**

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Dra. Sonia Maria Vanzella Castellar – USP – Orientadora

Dr. Jeronimo da Silva e Silva – Unifesspa – Titular 1

Dr. Alberto Leon Gutierrez Tamayo – UDEA – Titular 2

Dra. Valéria de Marcos – USP – Titular 3

DEDICATÓRIA

Aos povos indígenas, em especial ao povo Gavião da Terra Indígena Mãe Maria, pela resistência e luta, por ousarem o futuro sem esquecer o passado. Às professoras e professores, indígenas e não indígenas que se dedicam a educar nas escolas aldeadas.

In memóriam ao líder indígena Gavião Kowexere (1972-2021).

A minha mãe, dona Rita Merlim Brito Pureza e ao meu pai, senhor Gaudêncio Pureza, pelo afeto, atenção e dedicação a mim nessas quatro décadas.

AGRADECIMENTOS

À Universidade de São Paulo... Ah, USP! Que universidade fantástica, nela, cabe perfeitamente a poesia de Caetano Veloso, desde “a dura poesia concreta” de tua arquitetura cinza, ao colorido do verde das matas, flores e gramas. “E foste um difícil começo (...) porque és o avesso do avesso do avesso do avesso”. A USP transpira tanta ciência que nem percebia a poluição do ar de São Paulo, como diriam os poetas: me inspirou, como diriam os filósofos: me iluminou, como diriam os cartógrafos: me orientou, como diriam os geógrafos: me lugarizou.

À Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, instituição na qual atuo como docente e pesquisador e que me concedeu a oportunidade de realizar este doutorado por meio do DINTER USP/Unifesspa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pelo financiamento do DINTER, particularmente pelo fornecimento das bolsas durante o período presencial na USP.

À professora Dra. Sonia Castellar a quem me acolheu carinhosamente quando estava só neste projeto, quem me colocou nos trilhos desta pesquisa. Que minhas divergências políticas e teóricas não tenham escondido meu respeito e admiração por esta educadora e pesquisadora, brilhante e especial. Meu eterno agradecimento e respeito a esta mulher sensível, ética e profissional.

Aos membros da banca por aceitarem o convite e pelas contribuições, professora doutora Valéria de Marcos da USP; professor doutor Alberto Leon Gutierrez Tamayo da UDEA; professor doutor Jeronimo da Silva e Silva da Unifesspa.

Agradecimento *in memoriam* às professoras Dra. Maria Eliza Miranda e Neli Aparecida de Mello Théry.

Aos coordenadores do Dinter USP/Unifesspa pela solicitude, prof. Dr. Wagner Costa Ribeiro, profa. Dra. Isabel Aparecida Pinto Alvarez e o prof. Dr. Marcus Vinícius Mariano de Souza.

Aos professores e professoras do Dinter que se dispuseram a contribuir e ensinar para nossa formação, em especial: Hervé Théry, Neli Aparecida de Mello Théry, Reinaldo Paul Perez Machado, Rita de Cassia Ariza Cruz, Sonia Maria V. Castellar e Wagner Costa Ribeiro.

Aos camaradas Abraão Levi Santos Mascarenhas, Eneias Barbosa Guedes, Gabriel Renan Barros, Janailson Macêdo Luiz, Júlio Nonato Silva Nascimento e Lázaro Wandson de Nazaré Teles, a quem pude conviver em São Paulo, compartilhar momentos e dialogar pensamentos, beber e se embriagar de conversas políticas e poéticas. Vamos sim, bebemorar sempre que a oportunidade nos permitir, no caso do Gabriel Renan, se embriagar de refrigerante *ligh*t.

Ao amigo Gustavo da Silva, porque fomos só nós dois na batalha árdua de viver distantes da família em Marabá assim que ingressamos na Unifesspa, distantes dos que aqui também habitam. Agradecido pelos bons tempos.

Ao amigo Michel Lima quem sugeriu pela primeira vez a necessidade que me caberia, naquele momento em que ingressava na Unifesspa (2014), de estudar o ensino de Geografia nas escolas indígenas da região.

A cacique e líder indígena Katia Akrāntikatêjê por ser solícita sempre que precisamos de suas informações.

Às professoras doutoras Maria Cristina Macedo Alencar (Unifesspa) e Rosani de Fátima Fernandes Kaikang (Seduc-PA) e o professor doutor Ribamar Ribeiro Júnior (IFPA) por sempre se apresentarem disponíveis para ajudar nesta pesquisa.

À Izabel da Conceição Soares da Costa Coordenadora da Educação Indígena da Unidade Regional de Ensino 04 da Seduc Pará, por fornecer informações importantes sobre as escolas da TIMM.

Aos colegas do Dinter Unifesspa-Ufopa-IFPA/USP pela parceria e convivência fraterna: Abel Pojo, Abraão Mascarenhas, Cleide dos Anjos, Eneias Barbosa, Gilber Cordovil, Gleice da Costa, Gustavo da Silva, Ivan Viana, Josinaldo Reis, Júlio Nascimento, Lázaro Teles, Mizant Couto, Naurinete Fernandes, Priscila Magalhães, Ricardo Pólem, Rogério Almeida, Shirley Tozi, Silvana Silva, Thulla Esteves e Tiago Barcelos.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Didática da Geografia e Práticas Interdisciplinares-GEPEP por oportunizar ricos debates e convivências. Optei por não apresentar nomes para não correr o risco de esquecer alguém, já que são muitos.

Ao garoto prodígio Igor Rafael de Paula e a professora de Artes mais geógrafa que conheci, Camilla Rodrigues Marangão, pela atenção, disponibilidade, paciência e companhia a mim no período em que estive presencialmente na USP.

Ao reitor (na época) professor doutor Maurílio de Abreu Monteiro a quem não mediu esforços para que este Dinter fosse realizado. Minha solidariedade ao fato de ter sido reeleito reitor pela comunidade em 2020 e não empossado pelo Presidente da República.

À Núbia Santos Pureza, minha amiga e parceira, minha companheira de afeto e de caminhada, esposa desses mais de dezessete anos.

À Tainá Santos Pureza, nano parte gerada de mim, porém, dona de mim, minha filha estimada.

Grande parcela da dívida sócio-cultural (*sic*) e ambiental contraída pelo predatório processo colonizador, ao longo de cinco séculos de dominação sobre os povos indígenas, já não pode ser resgatada. O que nos compete fazer, no atual contexto, com respaldo legal e pela via da educação escolar indígena, é buscar reverter o ritmo do processo de negação das diferenças étnicas, da descaracterização sócio-cultural (*sic*), da destituição territorial, da degradação ambiental e da despopulação dos povos indígenas, que ainda vivem no território brasileiro. Estamos cientes de que a reversão do processo predatório não é suficiente, é preciso garantir que as diversas sociedades indígenas tenham autonomia para traçar seus próprios destinos e poder para defender seus direitos perante à sociedade nacional, na condição de cidadãos brasileiros (Parecer CEB nº 14, de 14 setembro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena).

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1:	Características comparativas entre as categorias geográficas Espaço e Território.....	45
FIGURA 2:	Tela <i>Manuel Osorio Manrique De Zuñiga</i> pintada por Francisco de Goya.....	49
FIGURA 3:	Taxa de desmatamento – Amazônia Legal – 1988 à 2019.....	65
FIGURA 4	Taxas de Desmatamento na Amazônia Legal por Estado – 2019.....	66
FIGURA 5	Distribuição das Terras Indígenas Regularizadas por região administrativa.....	78
FIGURA 6	Mapa da localização da “Nação Timbira ou Habitat Timbira” segundo Curt Nimuendajú (1941).....	88
FIGURA 7	Sobreposição da Mesorregião do Sudeste do Pará com a “Nação Timbira ou Habitat”.....	90
FIGURA 8	Mapa da Região Hidrográfica do Tocantins-Araguaia.....	92
FIGURA 9	Localização da Região Tocantins Baixo (Médio Rio Tocantins).....	93
FIGURA 10	Mesorregião do Sudeste paraense.....	94
FIGURA 11	Mapa das Mesorregiões do Estado do Pará segundo IBGE....	95
FIGURA 12	Aldeias da Terra Indígena Mãe Maria atualmente.....	97
FIGURA 13	Organização atual das aldeias da TIMM a partir dos três grupos Gavião.....	98
FIGURA 14	Mapa dos Territórios Etnoeducacionais Pactuados.....	178
FIGURA 15	Quantidade de Territórios Etnoeducacionais pelo PNTEE até 2019.....	179

LISTA DE QUADROS E TABELAS

QUADRO 1	Sub-regiões Hidrográficas do Tocantins-Araguaia.....	91
QUADRO 2	Escolas e Número de alunos nas aldeias da TIMM no ano de 2020.....	199
QUADRO 3	Média de Alunos por Turma das Escolas da TIMM – 2019.....	201
QUADRO 4	Percentual de Professore(as) das Escolas da TIMM por grupo do indicador de adequação da formação docente.....	205
TABELA 1	Evolução da oferta de educação escolar indígena (Gestão da FUNAI).....	137
TABELA 2	Evolução da oferta de educação escolar indígena (A partir da LDB 9394/1996).....	138

SIGLAS E ABREVIATURAS

APIB	Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
CEB	Câmara de Educação Básica
CIDOB	Confederação de Povos Indígenas da Bolívia
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CGEEI	Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena
CGGAM	Coordenação Geral de Gestão Ambiental
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEEI	Comissão Nacional da Educação Escolar Indígena
CNPI	Conselho Nacional de Política Indigenista
CONAIE	Confederação de Nacionalidades Indígenas do Equador
CONEEI	Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
CPEC	Comissão Provisória de Estados Constitucionais
CVRD	Companhia Vale do Rio Doce
DINTER	Doutorado Interinstitucional
EEIEIFM	Escola Estadual Indígena de Ensino Infantil, Fund. e Médio
ELETRONORTE	Centrais Elétricas do Norte do Brasil S/A
FECAMPO	Faculdade de Educação do Campo - Unifesspa
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GETAT	Grupo Executivo de Terras do Araguaia-Tocantins
IES	Instituição de Ensino Superior
IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

INPE	Instituto Nacional de Pesquisa Espacial
ISA	Instituto Socioambiental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MMA	Ministério do Meio Ambiente
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PNRH	Programa Nacional de Recursos Hídricos
PNTEE	Programa Nacional de Territórios Etnoeducacionais
PRODES	Projeto de Monitoramento do Desmatamento na Amazônia Legal por Satélite
PROLIND	Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-raciais
SEDUC/PA	Secretaria de Estado de Educação do Pará
SEMESP	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
SESU	Secretarias de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SPVEA	Superintendência do Plano de Valorização Econômico da Amazônia
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
SRH	Secretaria de Recursos Hídricos
STF	Supremo Tribunal Federal
TEE	Território Etnoeducacional

TI	Terra Indígena
TIMM	Terra Indígena Mãe Maria
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UNI	União das Nações Indígenas
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
USP	Universidade de São Paulo

RESUMO

Os Territórios Etnoeducacionais têm se mostrado como uma importante e inovadora política pública de gestão e construção da educação escolar indígena, possibilitando o desenvolvimento da escolarização das comunidades indígenas através de ações estratégicas que se direcionam à Educação Básica até à formação de professores voltada para o atendimento às escolas das comunidades indígenas envolvidas diretamente na formação dos Territórios Etnoeducacionais. O objetivo central desta pesquisa é analisar a política pública de Territórios Etnoeducacionais definida pelo Decreto Presidencial 6.861/2009 e sua potencialidade para a construção de uma Educação Escolar Indígena específica, diferenciada, bilíngue e intercultural para as comunidades que compõem a Terra Indígena Mãe Maria localizada no município de Bom Jesus do Tocantins (PA). Utilizou-se como instrumento de coleta de dados um conjunto de normativas da legislação brasileira vigente que regula a escolarização dos povos indígenas no Brasil, principalmente, o Decreto Presidencial Nº 6.861/2009 e a Portaria Nº 1.062/2013 que tratam sobre os Territórios Etnoeducacionais e os Pareceres 14/1999 e 13/2012 que tratam sobre a Educação Escolar Indígena. Como forma de análise das escolas inseridas na Terra Indígena Mãe Maria foram utilizados dados do Censo da Educação Básica/INEP. Ainda que o dados estatísticos representem um levantamento quantitativo sobre a realidade, esta pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa. Os resultados gerais dessa pesquisa nos indicaram uma necessidade de revisão dos conceitos território e territorialidade para uma melhor definição diagnóstica sobre as comunidades que integrarão o Território Etnoeducacional, além, da necessidade de compreensão da translocalidade desse território. Por considerar que historicamente os direitos dos povos indígenas sempre foram negligenciados ou mesmo tratados sem importância para a sociedade nacional, a formação do Território Etnoeducacional torna uma eficiente política de fortalecimento da escolarização indígena, assim como, enraizar o protagonismo indígena em relação à autonomia de sua educação escolar. Os Territórios Etnoeducacionais enquanto política pública criam um espaço coletivo de sujeitos coletivos, pois, reconhece as identidades étnicas e fortalecem as várias comunidades indígenas envolvidas em prol de uma mesma finalidade que é a preservação da identidade e cultura tradicional ancestral e apropriação dos conhecimentos e técnicas da sociedade global; proporcionam a construção de uma Educação Escolar em que as comunidades indígenas passam a ser protagonistas, ao passo que são os indígenas responsáveis pela autonomia da gestão escolar.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. Pluriversos. Territorialidade. Territórios Etnoeducacionais.

RESUMEN

Los Territorios Etnoeducativos se han mostrado como una política pública importante e innovadora para la gestión y construcción de la educación escolar indígena, posibilitando el desarrollo de la escolarización en las comunidades indígenas a través de acciones estratégicas dirigidas a la Educación Básica hasta la formación de docentes enfocados a atender las necesidades de los niños. escuelas de comunidades indígenas directamente involucradas en la formación de Territorios Etnoeducativos. El objetivo principal de esta investigación es analizar la política pública de Territorios Etnoeducativos definida por el Decreto Presidencial 6.861 / 2009 y su potencial para la construcción de una Educación Escolar Indígena específica, diferenciada, bilingüe e intercultural para las comunidades que integran la Tierra Indígena Mãe Maria ubicada en el Bom Jesus do Tocantins (PA). Como instrumento de recolección de datos, un conjunto de normas de la actual legislación brasileña que regula la escolarización de los pueblos indígenas en Brasil, principalmente el Decreto Presidencial No. 6.861 / 2009 y la Ordenanza No. 1.062 / 2013, que tratan de Territorios Etnoeducativos y Dictámenes 14/1999 y 13/2012 sobre Educación Escolar Indígena. Como forma de analizar las escuelas insertadas en la Tierra Indígena Mãe Maria, se utilizaron datos del Censo de Educación Básica / INEP. Si bien los datos estadísticos representan un relevamiento cuantitativo de la realidad, esta investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo. Los resultados generales de esta investigación indicaron la necesidad de revisar los conceptos de territorio y territorialidad para una mejor definición diagnóstica de las comunidades que integrarán el Territorio Etnoeducativo, además de la necesidad de comprender la translocalidad de ese territorio. Considerando que históricamente los derechos de los pueblos indígenas siempre han sido desatendidos o incluso tratados sin importancia para la sociedad nacional, la conformación del Territorio Etnoeducativo constituye una política eficiente para fortalecer la escolarización indígena, así como para arraigar el protagonismo indígena en relación a la autonomía de sus enseñanza. Los Territorios Etnoeducativos como política pública crean un espacio colectivo para los sujetos colectivos, ya que reconoce las identidades étnicas y fortalece a las diversas comunidades indígenas involucradas en la búsqueda del mismo fin, que es la preservación de la identidad y cultura tradicional ancestral y la apropiación de conocimientos y técnicas de sociedad global; propiciar la construcción de una Educación Escolar en la que las comunidades indígenas se conviertan en protagonistas, mientras que los indígenas sean responsables de la autonomía de la gestión escolar.

Palabras Clave: Educación Escolar Indígena. Pluriverso. Territorialidad. Territorios etnoeducacionales.

ABSTRACT

Ethnoeducational Territories have shown themselves to be an important and innovative public policy for the management and construction of indigenous school education, enabling the development of schooling in indigenous communities through strategic actions directed to Basic Education until the training of teachers focused on meeting the needs of children. schools of indigenous communities directly involved in the formation of Ethno-educational Territories. The main objective of this research is to analyze the public policy of Ethno-educational Territories defined by Presidential Decree 6.861 / 2009 and its potential for the construction of a specific, differentiated, bilingual and intercultural Indigenous School Education for the communities that make up the Mãe Maria Indigenous Land located in the Bom Jesus do Tocantins (PA). As a data collection instrument, a set of norms of the current Brazilian legislation that regulates the schooling of indigenous peoples in Brazil, mainly Presidential Decree No. 6.861 / 2009 and Ordinance No. 1.062 / 2013, which deal with Ethno-educational Territories and Opinions 14/1999 and 13/2012 dealing with Indigenous School Education. As a way of analyzing the schools inserted in the Mãe Maria Indigenous Land, data from the Basic Education Census / INEP were used. Although the statistical data represent a quantitative survey of reality, this research was developed from a qualitative approach. The general results of this research indicated a need to review the concepts of territory and territoriality for a better diagnostic definition of the communities that will integrate the Ethno-educational Territory, in addition to the need to understand the translocality of that territory. Considering that historically the rights of indigenous peoples have always been neglected or even treated unimportantly for national society, the formation of the Ethno-educational Territory makes an efficient policy to strengthen indigenous schooling, as well as to root indigenous protagonism in relation to the autonomy of their schooling. Ethnoeducational Territories as a public policy create a collective space for collective subjects, as it recognizes ethnic identities and strengthens the various indigenous communities involved in pursuit of the same purpose, which is the preservation of traditional ancestral identity and culture and appropriation of knowledge and techniques of global society; provide the construction of a School Education in which the indigenous communities become protagonists, while the indigenous are responsible for the autonomy of school management.

Keywords: Indigenous School Education. Pluriverse. Territoriality. Ethnoeducational territories.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
I. PRIMEIRAS PALAVRAS.....	20
II. DO TEMA AO OBJETO DE PESQUISA.....	23
III. DO PROBLEMA DE PESQUISA AOS OBJETIVOS.....	25
IV. O REFERENCIAL TEÓRICO PARA O DEBATE SOBRE TERRITÓRIO INDÍGENA E EDUCAÇÃO (ESCOLAR) INDÍGENA....	28
V. DA METODOLOGIA AO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	30
VI. A ESTRUTURA DA TESE.....	33
 CAPÍTULO 1: TERRITÓRIO E TERRITORIALIDADE INDÍGENA: UMA DISCUSSÃO ONTOLÓGICA.....	 36
1.1. UMA BUSCA TEÓRICA SOBRE O CONCEITO TERRITÓRIO A PARTIR DO PLURIVERSO.....	41
1.2. (DES)TERRITORIALIZAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS: A NECESSIDADE DO DEBATE SOBRE TERRITÓRIO.....	60
 CAPÍTULO 2: TERRITÓRIOS TRADICIONAIS E (DES)TERRITORIALIDADES DO POVO GAVIÃO.....	 74
2.1. TERRITÓRIOS TRADICIONAIS INDÍGENAS A PARTIR DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA.....	77
2.2. A ETIMOLOGIA DOS NOMES TIMBIRA E GAVIÃO.....	81
2.3. OS TERRITÓRIOS TRADICIONAIS OCUPADOS PELOS VÁRIOS GRUPOS GAVIÃO.....	87
 CAPÍTULO 3: TERRITÓRIO E EDUCAÇÃO (ESCOLAR) INDÍGENA.....	 124
3.1. O TERRITÓRIO COMO PRINCÍPIO DA EDUCAÇÃO (ESCOLAR) INDÍGENA.....	129
3.2. A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA A PARTIR DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA.....	137

3.3. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: A INTERCULTURALIDADE EM QUESTÃO.....	152
CAPÍTULO 4: TERRITÓRIOS ETNOEDUCACIONAIS, TERRITORIALIDADE E TRANSLOCALIDADE.....	164
4.1. O PAPEL DOS TERRITÓRIOS ETNOEDUCACIONAIS NA VALORIZAÇÃO DAS IDENTIDADES ÉTNICAS.....	168
4.1.1 As origens do Território Etnoeducacionais enquanto política pública.....	168
4.1.2 A organização territorial para a educação escolar indígena a partir do Decreto Presidencial 6.861/2009 e da Portaria N° 1.062/2013.....	174
4.1.3 Os Elementos para Implementação dos Territórios Etnoeducacionais.....	180
4.2. TERRITORIALIDADE E TRANSLOCALIDADE: CONCEITOS CHAVE.....	182
4.2.1 Territórios Etnoeducacionais e Territorialidade: uma nova reterritorialização?	183
4.2.2 Translocalidade dos TEEs.....	187
CAPÍTULO 5: HORIZONTE PARA FORMAÇÃO DE UM TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL NA TIMM.....	191
5.1. A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA TERRA INDÍGENA MÃE MARIA.....	194
5.2. UM TERRITÓRIO, UM POVO E VÁRIAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES: UMA PROPOSIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR DA TIMM.....	203
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	211
REFERÊNCIAS.....	204

INTRODUÇÃO

Singrar pelos rios em um tronco de árvore cavucada em canoa, partindo de Abya Yala até chegar à terceira margem, nem a margem do ocidente, nem a margem dos invisibilizados, mas, uma terceira margem entre um e outro. No oco da árvore que boia no rio liso que serpenteia como a Boiuna e às vezes nas ondas formadas pelo movimento da Cobra Grande, sem medo de ser devorado pela antropofagia que come tudo que é indígena, que come tudo que não é universal até chegar à terceira margem que não está à direita nem à esquerda, muito menos no centro, a terceira margem que dá caminho para o que é pluriversal, translocal, intercultural e anti-neoliberal (PUREZA, 2021. Para esta tese).

Marcelo Gaudêncio Brito Pureza

I. PRIMEIRAS PALAVRAS

Para início deste trabalho de pesquisa, iremos esclarecer algumas questões que serão tratadas e perpassarão pelos cinco capítulos, para que não precisemos esclarecer em cada capítulo a mesma questão, por isso, faremos aqui.

Uma primeira questão refere-se a forma como os não indígenas veem os indígenas. Para a sociedade brasileira em geral é muito comum “conhecer” os povos indígenas a partir das escolas, desde a Educação Infantil quando são apresentados aos alunos no “Dia do Índio”, como aqueles que usam poucas roupas ou nenhuma, se pintam e utilizam penas, moram em ocas, vivem entre florestas, usam arco e flecha, vivem da caça e pesca, sua medicina é unicamente fitoterápica etc. Esta seria então, a representação dos indígenas e, quase sempre a partir de uma alegorização muito caracterizada em eventos como o carnaval. Claro que tudo isso e muito mais está presente na cultura tradicional dos povos indígenas, porém, não necessariamente e nem rigorosamente desta forma.

Ao serem apresentados nas escolas, muitas vezes os indígenas apareçam repentinamente na história do Brasil como figurantes, como aqueles que chegam nas terras dos “civilizados”, como uma onça ou ave ornamentada, violentos e invasores de terras alheias.

Este estereótipo de “selvagem” ou “o bom selvagem” foi outra forma de discriminação e exclusão dos povos indígenas, “o bom selvagem” por exemplo, foi a forma tratada aos indígenas no Brasil a partir da chegada da família real no século XIX (1808). No entanto, a percepção popular continuou a mesma, de índios selvagens e perigosos, assim como continuou a falta de preocupação do poder público até os dias atuais em relação a efetivação dos seus direitos.

Portanto, partiremos do princípio que indígena trata-se de uma designação ambígua e que engloba uma diversidade de grupos humanos autóctones do continente americano, ser índio é uma questão de identidade, sendo assim, torna-se necessário tratarmos de uma questão teórica, como afirmam Funari e Piñon (2016), é necessário compreender como se formam e se transformam as identidades sociais, assim, se chegar a identidade indígena. Não existe uma condição genética para ser índio, já que não existe “raça pura”, nem se trata simplesmente de uma auto definição, tem sua origem em uma comunidade indígena, aldeada ou não, com uma cultura tradicional preservada ou não.

Uma segunda questão inicial a ser esclarecida nesta parte introdutória refere-se a terminologia utilizada para definir os povos originários do continente americano – índio, indígena, nativo ou originários das Américas, ameríndio etc. Sabemos que o termo “índio” foi uma designação dos europeus para os nativos do continente americano, quando em 12 de outubro de 1492 o navegador italiano Cristóvão de Colombo chegou ao mar da América Central e avistou o povo que se encontrava nesta terra, acreditando ter chegado à região das Índias na Ásia denominou para àquelas pessoas de “índios”, ou seja, o povo da Índia.

Como se vê “índio” foi uma designação dos europeus dada aos povos originários do continente americano, porém, como os próprios indígenas se denominavam? Algumas designações tradicionais dos povos indígenas foram destacadas por Funari e Piñon (2016), como: *Tupi* = o ancestral; *Tupinambás* = nambá/descendentes = os descendentes do ancestral; *Tupiniquins* = nanki/niquins/galho = o galho do ancestral; *Guarani* = guerreiro; *Inca* = senhor; *Guajajaras* = bons na caça aos caranguejos. Acrescentamos a esta lista o povo *Timbira* = aqueles que se amarram e os três grupos

Timbira, *Parkatêjê* = o povo dono da jusante (do rio Tocantins); *Akrãtikatêjê* = o povo dono da montanha e; *Kyikatêjê* = o povo dono da montante (do rio Tocantins).

Aqui, optamos por variar a designação aos povos originários do continente americano, ora trataremos pelo termo “povos indígenas” ou “indígenas”, ora como ameríndios, ora como povos originários do continente americano, ora pela própria designação tradicional, Timbira, Parkatêjê, Akrãtikatêjê e Kyikatêjê.

A terceira questão a se considerar aqui refere-se aos termos “povos indígenas” e “comunidades indígenas”, utilizaremos de forma distinta e específica cada um deles. Sempre que utilizarmos o termo povo indígena estaremos tratando do conjunto de etnias como é o caso dos Timbira, ou de cada etnia, como os vários povos que se formaram a partir da etnia Timbira: os Gavião Parkatêjê, Krepym Katejê, Krinkatí, Krenyê, Kukoikateyê, Apinayé, Krahô, Krenyê, Kukoikateyê, Tembê, Guajajara, Kenkateyê, Krepumkateyê, Krorekamekhrá Põrekamekrá e Txokamekrá.

Já comunidade indígena utilizaremos para designar a localização e distribuição espacial dos grupos indígenas, no caso dos grupos Gavião que habitam a Terra Indígena Mãe Maria que estão distribuídos em 18 aldeias ou comunidades, também, àqueles grupos não aldeados, pois, nem todos indígenas vivem nas aldeias, alguns estão em cidades, ou áreas rurais não aldeadas, desta forma, comunidades têm significado ao grupo de sujeitos de um ou mais povos indígenas, suas localizações e distribuições espaciais.

Uma outra observação refere-se à forma como trataremos gramaticalmente os nomes dos povos indígenas, particularmente à concordância nominal de número, sempre que nos referirmos à designação tradicional a determinado povo, apresentaremos no singular, como exemplo: **os** Gavião. Esse desacordo com a língua portuguesa culta se dá por adotarmos cada nome próprio a partir de sua origem indígena que já se refere ao coletivo, por isso **os** Timbira (os ancestrais) e não **os** Timbira**s**, por exemplo.

Também utilizaremos termos para diferenciar as sociedades indígenas das sociedades não indígenas, um primeiro ponto é que rompemos com a tradicional antonímia índio-branco, optamos pela uso de indígena e não indígena, algumas vezes utilizaremos o termo indígena *kupẽ* (o mesmo que não indígena).

II. DO TEMA AO OBJETO DE PESQUISA

Compreender a formação escolar nos territórios indígenas é o que despertou meu interesse para o desenvolvimento desta pesquisa, particularmente, a relação entre Território e Educação Escolar Indígena e, refletir sobre a construção de um Território Etnoeducacional como ponte de articulação entre comunidade e escola indígena, fazendo a seguinte observação, o objeto desta pesquisa serão os documentos referentes ao Território Etnoeducacional.

Se por um lado vejo a escola não indígena como uma espaço fecundo para o desenvolvimento cultural e social de um povo, por outro lado, esta mesma escola se entupiu do formalismo da racionalidade liberal, não permitindo qualquer outra forma de pensar a realidade que não fosse aquela centrada na modernidade eurocêntrica, que tem se mostrado esgotada até mesmo para as sociedades europeias que foram suas difusoras pelo mundo, pois, de forma geral, herdou um modelo de espaço baseado na competitividade, na meritocracia, na dicotomia, na fragmentação cartesiana e na exclusão daqueles que não se adaptam a este modelo de escolarização.

Diria que este modelo de escola eurocêntrico atravessa uma crise paradigmática do conhecimento, pois, considera que a escolarização deva seguir apenas pelos caminhos do conhecimento científico do mundo ocidental, no entanto, não há somente um mundo, mas, muitos mundos dentro do planeta Terra, assim como, aprender não significa o desenvolvimento somente de conhecimentos disciplinares, também, habilidades, atitudes, valores. Aprender não significa somente saber sobre determinada teoria e argumentação baseada no que uma ou outra Ciência afirma como verdade, ainda que momentânea. Aprender implica em desenvolver a capacidade de se expressar sobre o que sabemos dos mais variados modos, compreender a realidade a partir de nossas origens, de nossas identidades e nossos valores.

É necessário que a escola, seja ela indígena ou não, considere a possibilidade de aprendizagem para além do universalismo imposto pelo ocidente e pela ciência moderna, reconhecendo outras formas de conhecimentos e de aprendizagens, daí a necessidade de revisão da escola, pensa-la a partir de outro paradigma, para além do aprender e ensinar segundo a hegemonia e primazia da ciência moderna, motivo que

impõe uma grande dificuldade de se desprender dessa forma de ensinar e aprender e que naturaliza a exclusão de qualquer outra forma de pensar, ensinar e aprender.

O fato de considerar que esse modelo de escola não indígena exerça uma função de exclusão dos mundos diferentes àqueles estabelecidos pelo ocidente, como é o caso dos povos indígenas, não quer dizer que considero desnecessário a interação da escola indígena com os conteúdos acadêmicos e o conhecimento científico e sistematizado, assim como também, não os considero obrigatórios às escolas indígenas, pois, quem deve decidir o que é importante ou não à formação de seus alunos e alunas são as próprias comunidades indígenas.

Meu posicionamento é de um pesquisador não indígena, ainda que eu possua uma ancestralidade indígena, mas não um sujeito pertencente a um povo e/ou comunidade indígena, portanto, alguém de fora da realidade das comunidades indígenas, porém, me posiciono a partir da influência das comunidades indígenas sobre mim.

Portanto, o que defendo aqui é uma escola indígena intercultural, ou seja, uma escola que busca a superação do paradigma colonial do saber, em que o conhecimento eurocêntrico não seja hegemônico, mas uma escola que desenvolve uma formação escolar que põem aqueles indígenas que passam por escolarização em um processo de cidadania, de protagonismo e autonomia de suas vidas e territórios, para isso, a escola indígena precisa estar intrinsecamente associada ao reconhecimento da pluralidade de mundos e da diferença, que reconhece suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças e tradições, mas também, que se comunica e se apropria dos conhecimentos e técnicas da sociedade global.

Minha opção pelo debate referente à Educação Escolar Indígena surge ao entrar em contato com várias comunidades indígenas e suas escolas no sudeste paraense. É desse contato que emerge a necessidade de pensar uma outra escola a partir da educação indígena, portanto, foi a partir de minha transferência para a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Sede Marabá, quando passei a ter experiências com comunidades indígenas e que me deixou fascinado e seduzido pela temática, me levando a querer conhecer e participar mais ativamente desta nova realidade.

Em 2017 surgiu a possibilidade de participar do Dinter USP/Unifesspa pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana que passei a delimitar meu objeto de estudo, na época, foi definido como “*a construção do conceito território por*

alunos e alunas das escolas localizadas na Terra Indígena Mãe Maria”, no entanto, com a Pandemia do Covid-19 e a impossibilidade de desenvolvermos pesquisas de campo nas escolas e com discentes indígenas, redefinimos o objeto de pesquisa para *“a formação de um Território Etnoeducacional para as comunidades da Terra Indígena Mãe Maria”*.

Desta forma, busca-se trazer nesta pesquisa o debate sobre os Territórios Etnoeducacionais como fortalecimento de uma educação escolar indígena específica, diferenciada, bilíngue e intercultural, assim como, tornar as comunidades indígenas protagonistas dessa educação escolar, voltando o tema para a realidade das escolas e das comunidades pertencentes à Terra Indígena Mãe Maria.

III. DO PROBLEMA DE PESQUISA AOS OBJETIVOS

Os colonizadores europeus fizeram com que acreditassem que os povos indígenas e suas culturas seriam inferiores e não teriam contribuição nenhuma para a cultura não indígena, por isso consideraram como uma cultura inferior, primitiva e sem conhecimento relevante, onde suas “mentes vazias de civilidade” precisariam ser preenchidas pelo saber europeu.

Mas, cabe ressaltar que o processo de desenvolvimento do conhecimento tradicional alcançado pelos vários povos ameríndios foi rico e grandioso, como exemplo do desenvolvimento do conhecimento e técnica dos povos indígenas, dentro do campus de uma das principais universidades latino americanas, a Universidade de São Paulo (USP), foi construído em 1985 um relógio solar pelo professor da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, o escultor italiano Caetano Fraccaroli, esse relógio que imita o relógio solar ou gnômon vertical de povos ameríndios, foi construído de acordo com a latitude do local que através do movimento aparente do sol faz com que a escultura ali construída projete uma sombra no chão e que possibilitaria marcar estações do ano e horário diário, no entanto, as árvores no seu entorno impossibilitam essas marcações.

Relógios solares similares a este foram encontrados em vários territórios indígenas na América que eram utilizados por esses povos a milhares de anos como observatórios astronômicos, no Brasil, foram encontrados monólitos verticais às margens do rio Iguaçu (PR), na Bahia e no Monte Roraima (RO). O relógio solar é um

entre vários exemplos do desenvolvimento do conhecimento e técnica indígena e muito oportuno aqui nessa discussão por ter sido “copiado”, ainda que como uma escultura decorativa, por uma instituição que produz conhecimento científico de grande valor para as sociedades.

Porém, o reconhecimento e valorização do desenvolvimento do conhecimento tradicional indígena como uma forma de ciência é recente em relação ao tempo de imposição do saber ocidental sobre os povos indígenas, daí o formato de escolarização dos povos indígena brasileiros ser baseado no aprendizado da língua portuguesa e do conhecimento ocidental moderno, totalmente diferente ao que é reivindicado pelos povos indígenas no Brasil e definido pela legislação educacional brasileira vigente, uma educação escolar indígena específica, diferenciada, bilíngue e intercultural.

Pela necessidade de construir uma educação escolar indígena diferenciada daquela introduzida pelos colonizadores europeus e posteriormente pelo Estado brasileiro é que reforço a necessidade de discutir uma relação não hierarquizada entre os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas e os conhecimentos científicos desenvolvidos pelos povos não indígenas.

Desta forma, acreditamos que assim como os territórios indígenas, as escolas indígenas se apresentam com um espaço estratégico de resistência e continuidade dos seus modos de ser, viver, pensar e produzir, isso é claro, desde que esta escola indígena seja específica de cada comunidade indígena na qual está inserida e diferenciada da escola tradicionalmente conhecida, pois, torna-se diferenciada por reconhecer e valorizar a identidade e cultura tradicional dos povos indígenas.

Tendo em vista o debate teórico e a legislação nacional referente à educação escolar indígena e o distanciamento do que é proposto e determinado por essa legislação vigente do modelo de escola que se materializa em uma parcela considerável de escolas existentes em nosso país, é que apresento um primeiro problema de pesquisa: *Quais as possibilidades que a formação dos Territórios Etnoeducacionais oferecem para a construção de uma educação escolar indígena específica, diferenciada, bilíngue e intercultural como determina a legislação educacional brasileira vigente?* Considerando ainda que muitas Terras Indígenas no Brasil não têm suas escolas integradas, particularmente, as escolas inseridas na Terra Indígena Mãe Maria não se comunicam pedagogicamente, ou seja, não há um diálogo entre currículo, experiências pedagógicas, formação de professores etc., desta forma,

surge um segundo problema de investigação: *De que forma a implantação de um Território Etnoeducacional na Terra Indígena Mãe Maria pode contribuir para o fortalecimento e efetivação de uma Educação Escolar Indígena para suas comunidades?*

Por querer conhecer a potencialidade dos Territórios Etnoeducacionais para o fortalecimento da Educação Escolar Indígena é que introduzimos uma hipótese para investigação de pesquisa: *A partir da implantação de um Território Etnoeducacional para as escolas e comunidades da Terra Indígena Mãe Maria (PA), significaria a construção e fortalecimento do povo Gavião de Mãe Maria como comunidade através da possibilidade de unificação da educação escolar em que resgata e valoriza a identidade e cultura dos Gavião.*

Na intenção de realizar uma investigação que procure inter-relacionar percursos teóricos com a proposta apresentada pela política de Territórios Etnoeducacionais, desta relação, estabelecer horizontes para uma educação escolar para as comunidades da Terra Indígena Mãe Maria, é que procuramos estabelecer os seguintes objetivos:

Objetivo Principal: Analisar os documentos legais referentes ao Território Etnoeducacional como potencialidade para a materialização de uma Educação Escolar Indígena específica, diferenciada, bilíngue e intercultural para as comunidades localizadas na Terra Indígena Mãe Maria.

Objetivos Secundários:

- Discutir o conceito território a partir do debate sobre pluriverso, como expressão muitas projeções territoriais e de múltiplas relações de poder sobre o espaço;
- Apresentar historicamente a trajetória do povo Gavião em relação a formação de seus vários territórios e territorialidades que se deram tanto pela sua cultura tradicional de expansão territorial quanto pela resistência frente à expansão dos não indígenas em direção aos seus territórios;
- Discutir o conceito território como um dos princípios fundamentais da Educação Indígena e sua importância para a construção de uma Educação Escolar Indígena específica, diferenciada, bilíngue e intercultural;

- Analisar o conceito território como construção espacial fundamental para a construção do conhecimento tradicional dos povos indígenas e de formação da identidade dos povos indígenas;
- Analisar o Decreto Presidencial Nº 6.861/2009 e da Portaria Nº 1.062/2013 que tratam sobre os Territórios Etnoeducacionais e identificar suas vantagens para a materialização para uma Educação Escolar Indígena específica, diferenciada, bilíngue e intercultural.

IV. O REFERENCIAL TEÓRICO PARA O DEBATE SOBRE TERRITÓRIO INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Com a necessidade de investigarmos a importância da implantação do Território Etnoeducacional para as comunidades da Terra Indígena Mãe Maria, tendo o conceito territorialidade como uma categoria fundamental para a definição das comunidades indígenas que compõem o Território Etnoeducacional, procuramos discutir o conceito território a partir de uma abordagem que possibilitasse a compreensão das várias organizações espaciais dos povos indígenas no Brasil, ou seja, uma abordagem de território que possibilite compreender os pluriversos existentes e as variadas estruturas de territorialidades.

Para esse debate sobre território e territorialidade a partir de uma perspectiva pluriversal, dialogamos com Marcelo Lopes de Souza (SOUZA, 2000; 2009; 2013) em que consideramos o “poder” como elemento central para a constituição do território, um espaço político delimitado como um “campo de força”, da mesma forma flexível, podendo ter durabilidade de séculos ou de horas, podendo ser a extensão de uma calçada de rua ou uma área equivalente a um estado-nação, não somente o substrato rochoso, mas ser aéreo ou marítimo.

A abordagem de território construída por Marcelo Lopes de Souza nos permite visibilizar a organização espacial estabelecida pelos povos indígenas no Brasil, em especial, ao povo Gavião, povo este, que desenvolveu em uma cultura baseada na necessidade de expandir-se territorialmente, tanto como forma de manter sua existência material – alimentos e utensílios – como sua necessidade imaterial, relacionado a sua identidade e cultura, assim como, a expansão territorial do povo Gavião representou uma forma de evitar guerras internas, já que quando haviam

conflitos internos, os grupos divergentes deslocavam-se para outras áreas distantes da aldeia original e formavam novos territórios.

A organização espacial tradicional do povo Gavião nos provoca para a necessidade de realizar uma breve revisão sobre esse conceito, ainda que não seja um de nossos objetivos fazer uma discussão conceitual de território a partir da literatura geográfica e/ou acadêmica, mas, torna-se relevante definirmos a abordagem conceitual que adotamos para realizar as análises que nos levaram para a compreensão do Bem Viver indígena, em que necessita da delimitação(instável) territorial como forma de controle de cada grupo e isso contribui para manter a paz entre rivais, ao mesmo tempo, torna-se importante a expansão territorial como fonte de recursos materiais e imateriais.

Associado ao conceito território, o conceito pluriverso é discutido aqui a partir de Arturo Escobar (ESCOBAR, 2016) que nos traz um importante debate sobre a necessidade de combater o projeto neoliberal que devora mundos em nome de um desenvolvimento econômico desigual e excludente, fruto da transformação secular do capitalismo que criou a “modernidade” e o que o autor chama de “ontologia dualista”, ou seja, a dicotomia do Ser das coisas, do humano e o não humano, a natureza e a cultura, o indivíduo e a comunidade, corpo e a mente, o secular e o sagrado, a razão e a emoção, nós e eles etc.

Esta “ontologia dualista” é completamente avessa ao ser, pensar e viver tradicional indígena, portanto, torna-se necessário pensar os territórios indígenas diferente da dicotomia enraizada pelo pensamento liberal moderno, o eurocentrismo universalista, que estabeleceu a ciência ocidental como “universal”, como única verdade, como única forma de pensar e entender a realidade. Desta forma, buscamos dialogar o conceito território com o conceito pluriverso.

Além de Marcelo Lopes de Souza e Arturo Escobar que utilizei para discutir sobre território, também dialogamos com outros autores, como: Milton Santos (2011) para discutir a relação entre território e espaço cidadão; Claude Raffestin (1993) e Ruy Moreira (2016) nos fundamentaram para a relação sintagmática entre espaço e território; Carlos Walter Porto-Gonçalves (2002, 2017, 2018, 2019) e Marcos Mondardo (2018) sobre territórios tradicionais indígenas; Rogério Haesbaerte (2007, 2018) e Robert David Sack (1986) sobre territorialidade. O diálogo com esses teóricos se deu na maneira de reinterpretar essas referências com implicações diretas para o debate sobre os territórios indígenas.

Sobre a discussão referente ao povo Gavião, sua história, ocupação, localização e organização espacial, dialogamos com um conjunto de pesquisadores e pesquisadora que foram pioneiros nos estudos sobre os Gavião, os etnólogos Curt Nimuendajú (1946), Roberto Da Matta (1967) e Expedito Arnaud (1975), também, tivemos a necessidade de uma aproximação histórica sobre o povo Gavião e os grandes projetos para a Amazônia, para isso, foi fundamental a revisão da antropóloga Iara Ferraz (1984, 1998) e de Gilberto Azanha (1984).

Quanto a discussão sobre Educação Escolar Indígena os autores e autoras foram Gercem Baniwa (2006, 2007, 2019), Clarice Cohn (2014), Catherine Walsh (2007), Maria do Socorro Pimentel da Silva e Alexandre Herbetta (2017), nos ajudaram a refletir sobre uma escolarização indígena fundada na especificidade das necessidades de cada comunidade indígena, na diferenciação de uma modelo de escola que potencializa e valoriza a identidade e cultura tradicional dos povos indígenas, que resgate a língua tradicional, daí a importância de ser uma escola bilíngue, não uma escola bilíngue como uma simples tradução da língua portuguesa para a língua indígena, mas, a língua tradicional como linguagem principal, também, como uma escola intercultural, pela necessidade de diálogo entre conhecimentos e técnicas indígenas e não indígenas.

V. DA METODOLOGIA AO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Procuramos “atualizar” a leitura de território e territorialidade do povo Gavião de Mãe Maria a partir do registro disponível e acessível sobre as pesquisas de etnólogos do século XX que se dedicaram na investigação sobre os Timbira ou especificamente os Gavião, para isso, foi necessário mergulhar sobre a revisão do conceito território, ainda que não tenha sido nosso objetivo enquanto escrita, porém, a leitura de várias abordagens geográficas sobre território nos proporcionou equilíbrio para definir a escolha de qual abordagem sobre território nos apoiáramos e qual das abordagens sustentaria a definição de “território indígena”, assim, a revisão bibliográfica em relação ao conceito território se deu antes e durante a definição do projeto de pesquisa, sempre que nos encontrávamos encurralados pela dúvida e incoerência.

Diante de uma revisão conceitual sobre território pudemos confrontar a concepção que adotamos com aquela discutida pelos etnólogos que dialogamos, da

mesma forma foi feita em relação ao conceito territorialidade, para então, apresentarmos a discussão sobre os territórios e territorialidades do povo Gavião.

Portanto, a coleta de dados para o desenvolvimento desta pesquisa se deu pelo exame de estudos históricos e etnográficos que tratam do povo Gavião que habita a Terra Indígena Mãe Maria no município de Bom Jesus do Tocantins-PA, na mesorregião do Sudeste paraense, entre os já citados, Curt Nimuendajú (1946), Roberto Da Matta (1967) e Expedito Arnaud (1975), Gilberto Azanha (1984) e Iara Ferraz (1984, 1998), todos foram de grande valor por se tratar de pesquisas pioneiras.

Pelo fato de planejarmos inicialmente o desenvolvimento do trabalho de campo no período, coincidentemente, em que se deu a pandemia do Covid-19, nos voltamos para uma pesquisa bibliográfica e de análise documental, a grande maioria do acervo foi encontrado em sítio eletrônico de órgãos governamentais e não-governamentais como a FUNAI, MEC, INEP; do CIMI; do Acervo do ISA; na Biblioteca Digital Curt Nimuendajú; na Biblioteca Digital Brasileira de Teses de Dissertação; e diversas outros sítios eletrônicos. Também, foram adquiridos material no seu formato físico no acervo da biblioteca da Universidade de São Paulo e no acervo pessoal.

Quanto a análise dos documentos oficiais, o Decreto Presidencial Nº 6.861/2009 e da Portaria Nº 1.062/2013, preparamos um quadro para identificar três questões levantadas por nós:

- a) O que são Territórios Etnoeducacionais e quais suas diretrizes;
- b) Quais os passos estabelecidos a partir dessa legislação para implementação dos Território Etnoeducacionais;
- c) Quais suas categorias fundamentais e como são definidas pela legislação.

No caso do questionamento “quais suas categorias fundamentais e como são definidas pela legislação”, nem o Decreto nem a Portaria, definiam territorialidade, mesmo este conceito sendo tratado como fundamental para a delimitação dos Territórios Etnoeducacionais, assim, foi necessário buscarmos em outros documentos oficiais da legislação brasileira para compreendermos seu significado, este documento foi o texto conceitual publicado pelo MEC/SECADI/CGEEI em 2018 com o título de Território Etnoeducacionais, ainda assim, o texto não foi suficiente para dar consistência ao conceito territorialidade.

O debate sobre educação escolar indígena foi realizado a partir de uma análise comparativa entre referências sobre o tema e o que estabelece a legislação vigente sobre o assunto. Para esta análise comparativa, também fizemos a partir de um

quadro de duas colunas, em que cada coluna era preenchida pelos elementos definidores, como demonstra o exemplo a seguir.

DECRETO PRESIDENCIAL Nº 6.861/2009		
O QUE SÃO TERRITÓRIOS ETNOEDUCACIONAIS E QUAIS SUAS DIRETRIZES?	QUAIS OS PASSOS ESTABELECIDOS A PARTIR DESSA LEGISLAÇÃO PARA IMPLEMENTAÇÃO DOS TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAIS	QUAIS SUAS CATEGORIAS FUNDAMENTAIS E COMO SÃO DEFINIDAS PELA LEGISLAÇÃO
PORTARIA Nº 1.062/2013		

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA		
A PARTIR DE REFERENCIAIS TEÓRICOS	A PARTIR DA LEGISLAÇÃO	
	DOCUMENTO	ELEMENTOS

A partir do preenchimento desses quadros foi possível identificar os elementos e definições que nos embasaram para a análise sobre os Territórios Etnoeducacionais e nos levar às conclusões que conseguimos alcançar. Vale destacar que esses quadros não aparecem em nenhum dos capítulos deste relatório, serviram apenas como sistematização visual e analítica, para posteriormente serem transformados em texto dissertativo.

VI. A ESTRUTURA DA TESE

A proposta de organização deste relatório é de uma sequência que parta da discussão dos territórios indígenas até chegar aos territórios etnoeducacionais, propondo em uma primeira parte – Capítulos 1 e 2 – realizar uma discussão mais centrada nas ciências das humanidades (Geografia, Antropologia, História, Política etc.), para posteriormente, fazermos uma discussão pedagógica – Capítulos 3, 4 e 5 – em que abordamos sobre a Educação Escolar Indígena e os Territórios Etnoeducacionais.

A ideia foi desenvolver uma pesquisa menos rígida em relação ao que se considera como uma Geografia Humana/Física e uma Educação Geográfica, ou seja, não queríamos uma pesquisa em que cada parte relatada – os Capítulos – abordassem somente a relação entre geografia e educação, ainda que se considere que optamos pela linha de pesquisa “Geografia, Educação e Ensino”, mas, que pudéssemos tratar da Educação Escolar Indígena na sua dimensão geográfica, antropológica, histórica, política e, obviamente, pedagógica, ainda que consciente das limitações que temos em relação às outras ciências aqui citadas, já que nossa formação é a Geografia. Portanto, a organização em capítulos se deu da seguinte forma.

O primeiro capítulo “*Território e Territorialidade Indígena: uma discussão ontológica*” traz para discussão a temática territórios e territorialidades indígenas, em que tratamos inicialmente de nossa opção teórica sobre os conceitos território e territorialidade a partir de suas relações com os povos indígenas, assim, buscamos aproximá-los ao debate ontológico sobre pluriverso, ou seja, para realizar essa discussão em que considera os vários “mundos” existentes dos povos indígenas, precisamos tratar de uma abordagem de território e territorialidade que fosse flexível à dinâmica de organização espacial dos povos indígenas e que tratasse território como forma espacial diferente ao que a Geografia Moderna definiu como território a partir do estado-nação, pois, os territórios formados pelos povos indígenas é anterior a essa definição e, a organização socioespacial dos ameríndios anterior à chegada dos europeus à América, não se dava em estados nacionais, mas em territórios, mesmo considerando que a palavra território não é encontrada em nenhuma língua dos povos indígenas do estado brasileiro.

O segundo capítulo “*Territórios Tradicionais e (des)Territorialidades do Povo Gavião*” procuramos “atualizar” os conceitos território e territorialidade apresentados na etnografia sobre o povo Gavião. Neste caso, demos uma contribuição geográfica diferente da abordagem antropológica de território que é apresentada como sinônimo de substrato material delimitado e, territorialidade como o conjunto das características culturais de um povo indígena sobre um território. Desta forma, refizemos a trajetória histórica e geográfica dos grupos Timbiras Parkatêjê, Akrâtikatêjê e Kyikatêjê, ou, como em algumas passagens deste relatório costumo chamar de grupos ou povo Gavião de Mãe Maria, fazendo referência à Terra Indígena Mãe Maria.

No terceiro capítulo “*Território e Educação (Escolar) Indígena: a Escola como Espaço Político*” realizamos a discussão sobre a relação entre território, educação indígena e educação escolar indígena, pontuando território e educação a partir de uma “simetria”, diferentes porém indissociáveis. Também, trouxemos a escolarização dos povos indígenas prevista na legislação brasileira vigente, em que trata de uma educação escolar indígena específica, diferenciada, bilíngue e intercultural, tratando cada um desses quatro elementos a partir de uma discussão que coloca os indígenas como protagonistas de sua escolarização, que inclui as identidades e culturas tradicionais das comunidades indígenas como conhecimento curricular.

O quarto e quinto capítulos apesar de separados, ambos tratam sobre os Territórios Etnoeducacionais. Optamos por separá-los porque o capítulo quatro trata dos Territórios Etnoeducacionais conceitual e a partir da legislação brasileira, já o quinto capítulo discute os Territórios Etnoeducacionais especificamente como perspectiva para as comunidades da Terra Indígena Mãe Maria.

Portanto, o quarto capítulo “*Territórios Etnoeducacionais, Territorialidade e Translocalidade*” abordamos os Territórios Etnoeducacionais a partir do Decreto Presidencial Nº 6.861/2009 e da Portaria Nº 1.062/2013, buscamos analisa-los e relaciona-los à discussão sobre a proposta de uma escola indígena específica, diferenciada, bilíngue e intercultural. Também, procuramos discutir o conceito “territorialidade” apresentado no Decreto e na Portaria, considerando que este conceito é fundamental para a formação dos Territórios Etnoeducacionais, porém, tanto o Decreto quanto a Portaria não fazem a discussão conceitual. Ainda neste capítulo, apresentamos a discussão sobre o conceito “translocalidade”, pois, consideramos como fundamental sua compreensão para a formação dos Territórios Etnoeducacionais.

No quinto capítulo “*A Terra Indígena Mãe Maria: Horizonte para Formação de um Território Etnoeducacional*” fizemos um levantamento do quantitativo das escolas presentes na Terra Indígena Mãe Maria a partir dos dados do Ministério da Educação e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, para a partir destes, pontuar possibilidades e pontos positivos para uma educação escolar das comunidades Gavião de Mãe Maria que atenda suas necessidades culturais e de escolarização.

CAPÍTULO 1

TERRITÓRIO E TERRITORIALIDADE INDÍGENA: UMA DISCUSSÃO ONTOLÓGICA

“(...) as lutas pelos territórios tornam-se luta pela defesa dos muitos mundos que habitam o planeta. Nas palavras do pensamento zapatista, trata-se de lutas por um mundo no qual caibam muitos mundos, isto é, lutas pela defesa do pluriverso” (ESCOBAR, 2016, p. 05).

Arturo Escobar

A citação de Escobar que inicia este capítulo traz dois conceitos – território e pluriverso – que serão fundamentais para esta pesquisa como um todo, ambos, como dimensão da política, não a simplificação de política partidária, de Estado, de administração, de direção, mas, política como ação nas relações sociais, como condição humana na sua plenitude, como afirma Arendt (2007, p. 15) “todos os aspectos da condição humana têm alguma relação com a política”. Política, portanto, sob a leitura de Hannah Arendt (2007), está na ação de decidir enquanto comum acordo entre indivíduos, da ação de se posicionar em conjunto, a política está na relação da convivência entre diferentes (ARENDT, 2002).

Considerando que a política é uma ação intrínseca da condição humana e trata da convivência entre diferentes em todos os aspectos das relações entre as pessoas, tratar território a partir da dimensão política, quer dizer envolver o conjunto das ações que motivam a interação entre os sujeitos envolvidos, sejam motivações de origem econômica, cultural, físico-natural e de relações de poder.

Desta forma a categoria política ganha centralidade, pois, nos conduz para o debate sobre o desenvolvimento humano no seu sentido mais amplo, bem diferente da ideia de humanidade sob o pilar da economia ou dependente do desenvolvimento econômico. A ideia de economia como desenvolvimento, afirma Souza (2000) está centrada no paradigma universal e transferido do modelo civilizatório ocidental, que sempre esteve presente nos discursos dos economistas e sociólogos defensores da modernização capitalista, não menos, o vínculo relacional entre economia e território por um viés ideológico e conservador capitalista que clama por crescimento econômico e modernização tecnológica, além da epistemologia positivista que

transformar a economia, política, cultura, espaço, história, em conceitos científicos isolados ou sem relação um com outro. A forma excessiva de colocar a economia como centro do pensamento filosófico para a compreensão dos conteúdos e da vida, não só é uma subordinação à economia, como um padrão cartesiano de isolamento entre economia, política e cultura.

Vejamos como exemplo a importância da política na dimensão do conceito território, Milton Santos (2011) faz referência a um modelo cívico-territorial a partir de política pública, esta, como variação da política, disse: “política efetivamente redistributiva, isto é, tendente à atribuição de justiça social para a totalidade da população, não importa onde esteja cada indivíduo” (SANTOS, 2011, p. 81), e por se tratar de interferência na vida social, tratar da dimensão política não exclui de forma alguma, a cultura e a economia.

O modelo cívico forma-se, entre outros, de dois componentes essenciais: a cultura e o território. (...) A plena realização do homem, material e imaterial, não depende da economia, como hoje entendida pela maioria dos economistas que ajudam a nos governar. Ela deve resultar de um quadro de vida, material e não material, que inclua a economia e a cultura (SANTOS, 2011, p. 80-81).

Portanto, para Milton Santos, território enquanto modelo cívico necessita de uma abordagem para além da dimensão econômica que para nós, trata-se da dimensão política, porque está como condição da natureza humana, por isso consegue incluir os aspectos da economia e da cultura. Enquanto dimensão política o conceito de território destaca-se pelas relações de poder, porém, quando se trata de territórios indígenas (como em qualquer outro grupo de sujeitos) é necessário explicar e compreender a pluralidade de relações de poder sobre o espaço, cada um apresentando suas identidades e culturas, dinâmicas sociais e espaciais. Desta forma, acreditamos ser necessário compreender as múltiplas existências do Ser, um olhar ontológico sobre a formação dos territórios, ou melhor, discutir o conceito território a partir do pluriverso, considerando a existência de muitos mundos e estes com múltiplas configurações territoriais.

Sobre o conceito pluriverso, propomos discutir território a partir de um olhar para os movimentos étnico-territoriais que nos leva para relações políticas de resistência, oposição, defesa e afirmação dos territórios e de seus “mundos” (ESCOBAR, 2016), ou seja, o conceito pluriverso se relaciona aos movimentos étnico-territoriais como

dimensão da vida ou dimensão ontológica, compreendendo ainda que a crise social ou ecológica é resultado do modelo civilizatório inaugurado pelas potências coloniais.

Como resistência a esse modelo civilizatório, o conceito pluriverso torna-se oposição ao “um mundo”, este mundo uno, que Escobar (2016) afirma ser responsável pela invenção da “modernidade”, pela universalização (uno) da racionalidade liberal e pela imposição do saber europeu, ou ainda, “consiste na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso” (SOUSA SANTOS, 2009, p. 25), ou seja, responsável pela exclusão de qualquer outra forma de pensar e de experiências de organização espacial fora do padrão eurocêntrico.

A busca aqui por uma abordagem do conceito território a partir dos povos originários do continente latino-americano está relacionada com pluriverso, não o todo tornado uno – *universum* – ou o uno que explica o todo, mas, o todo plural, ecoado por vários mundos. Propõe-se aqui apresentar um debate que situe território como apropriação a partir de uma dimensão enquanto natureza e cultura, simbólica e identitária, e não somente como controle politicamente estruturado (PORTO-GONÇALVES, 2017).

Enquanto conceito, território constitui muitos componentes que dependerão das relações sociais que se darão sobre o espaço, por isso a necessidade de combinar território ao pluriverso, pelos muitos mundos que combinarão múltiplas relações culturais, econômicas, naturais etc. Gilles Deleuze e Félix Gattari afirmam que não há conceito simples, pois se trata de uma multiplicidade, já que cada conceito apresenta vários componentes, assim como cada conceito não é capaz de apresentar todos os componentes, ou seria um caos, o “conceito é questão de articulação, corte e superposição” (DELEUZE; GATTARI, 1992, p. 27). Sendo assim, busca-se aqui uma abordagem de território a partir de sua multiplicidade, um conceito de território que permita dar visibilidade aos vários mundos, em especial, aos vários mundos dos povos indígenas.

Nossa escolha pelo estudo do conceito território se faz pela própria demanda dos povos indígenas no Brasil (e em toda a América Latina), nos seus diferentes aspectos, que vai desde a demarcação de terras prevista no Art. 231 da Constituição Federal de 1988, na Lei 6001/1973 e Decreto Nº 1775/1996 à formação dos territórios etnoeducacionais, previstos no Decreto Presidencial Nº 6.861, de 27 de maio de 2009 que trataremos no quarto e quinto capítulo.

Também, optamos pelo conceito território por estar incorporado aos movimentos indígenas latino-americanos, em que consideram a luta pelo território como eminente à luta por terra, isso quer dizer que a lutar por terra significaria a luta pela base material, pelo contrato de posse. Claro que lutar pela demarcação da terra indígena torna-se necessário pelo fato de mais de quinhentos anos de invasão e expropriação dos territórios indígenas, contudo, queremos diferenciar a luta pela terra e a luta por território sem pretender dicotomizar, mas, perceber o significado dessas lutas; lutar por território significa a autonomia sobre a terra demarcada, condição que define para além da posse.

Além de aderirmos a essa demanda social dos povos indígenas, aqui neste capítulo, nossa energia será em compreender o conceito território como potencial para analisar as escolas indígenas diferenciadas e os territórios etnoeducacionais, como sendo uma das lutas sócio espaciais dos povos indígenas, compreendendo que são muitas as formas e organizações espaciais, são muitos os “mundos” em questão, destes, muitas formas de autonomia sobre o território, conseqüentemente, diversas relações de poder e territorialidade.

Uma observação inicial, diz respeito a profundidade que se pretende realizar aqui em relação ao conceito território, não há intenção de fazer uma revisão histórica e epistemológica a partir do uso das diversas abordagens geográficas deste conceito, mas, simplesmente (sem abandonar sua complexidade), a partir da multiplicidade em que se expressa e, situando geograficamente o conceito território a partir de uma construção espaço-temporal brasileiro-latino-americana (HAESBAERT, 2018), desta forma, tecer os componentes analíticos necessários para se chegar a esta interpretação, “de onde os grupos e/ou sujeitos pensam, produzem e vivenciam suas experiências espaciais” (MONDARDO, 2018, p. 74).

A seguir, buscaremos sustentar nossa posição em relação a escolha pelo conceito território como categoria geográfica de análise fundamental para esta pesquisa e defenderemos nossa posição epistemológica em relação a definição dos conceitos território e territorialidade.

1.1. UMA BUSCA TEÓRICA SOBRE O CONCEITO TERRITÓRIO A PARTIR DO PLURIVERSO

Nossa discussão sobre a definição de território será realizada a partir de quatro posicionamentos: 1) O território como conceito autônomo, compreendendo que espaço e território coexistem, porém, são independentes analiticamente; 2) Território não é sinônimo de “substrato material delimitado” e nem são os elementos materiais e imateriais presentes nele que o define; 3) Território é resultante das relações de poder sobre o espaço por grupos sociais a partir da dimensão política; 4) E por último, o território não é imutável, sua área e sua temporalidade podem ser duradouras ou temporárias, portanto, seus limites ou campos territoriais podem sofrer alterações no espaço e no tempo, alterações estas que podem ocorrer em um determinado espaço por um período de horas ou de séculos, assim como, variando a própria extensão dos limites do território.

Para discutirmos a autonomia do conceito território em relação ao conceito espaço, propomos analisar a alternância do uso desses dois conceitos, suas bases categoriais e a coexistência entre ambos, para então, chegarmos a compreensão do território enquanto categoria analítica autônoma.

Autoras e autores (ESCOBAR, 2016; HAESBAERT, 2018; MOREIRA, 2016; SAQUET, 2009; SOUZA, 2009; SVAMPA, 2016) têm afirmado que nas últimas décadas, mais especificamente, a partir de 1990, em países latino-americanos, mas em outros países também, tem ocorrido uma predileção pelo conceito território em estudos da Geografia, além de outras ciências sociais como Antropologia, Economia, História e Sociologia.

Esta predileção pelo conceito território tem despertado uma espécie de alternância com o conceito espaço em relação a escolha teórica das geógrafas e geógrafos como categoria de análise principal para entender e explicar a realidade dos fenômenos espaciais geográficos. É importante destacar que essa alternância entre espaço e território na história da ciência geográfica e nos estudos produzidos a partir dela, não são lineares ao longo do tempo, como se abandonasse completamente um para uso exclusivo do outro, e sim, a hegemonia do uso de uma categoria sobre a outra. O recorde temporal hegemônico do uso do conceito espaço ocorreu até a década de 80 do século XX, da década de 90 em diante, há o domínio do uso do conceito território.

A escolha entre os conceitos espaço e território, Moreira (2016) afirma que nas décadas finais do século XVIII até meados do século XX havia o desejo ou necessidade de mudar o mundo, por isso a preponderância categorial de se estudar o espaço; nas décadas atuais a necessidade é alterar planos pontuais das totalidades, por isso, a frequência do estudo do território, assim, justificando uma necessidade de escala, usa-se espaço quando se quer atingir a compreensão do todo, e usa-se território quando se quer apreender um ponto singular do todo; o espaço para se contrapor à estrutura e, o território para se contrapor à conjuntura.

Esta hegemonia entre as duas categorias analíticas nos estudos da ciência geográfica, ora espaço geográfico, ora território, nas palavras de Ruy Moreira se trata de “uma prática habitual da academia a cultura do momento, a cada tempo se apoiar numa categoria de referência abordecante, logo substituída e abandonada por outra como um ser jurássico. [...] Vive-se, de fato, um momento de modismo...” (MOREIRA, 2016, p. 211).

Não há como desconsiderar que o uso do conceito território nas últimas décadas viralizou, como diz Walter Cruz, ocorreu uma “hiperinflação do uso e abuso da palavra território (...), [usado] como conceito, como metáfora ou, simplesmente, como um vício de linguagem” (CRUZ, 2011, p. 85), ou como afirma Maristella Svampa, território se tornou uma espécie de “*noción-fetich*” (SVAMPA, 2016, p. 105).

Mas essa escolha pontual sobre o uso e estudo do território trata-se de “modismo” ou de reais necessidades tempo-espaço?

É claro que a resposta dependerá de caso à caso, contudo, não pode-se aceitar que todas as escolhas pelo uso do conceito território apresentados em trabalhos acadêmicos na atualidade e incorporadas às pautas de lutas por diversos movimentos sociais trate-se de modismo. Mais importante do que o uso de território estar ou não na moda é sua importância para a compreensão das mudanças que têm ocorrido na dinâmica social, especialmente, de caráter ontológico.

A compreensão da importância do conceito território como uso teórico-metodológico para o estudo dos movimentos sociais, especialmente, sobre os povos indígenas, nos exige pensar as múltiplas possibilidades de construções territoriais, já que tratar movimentos sociais nos lança para diversos interesses e manifestações sobre a ocupação do espaço geográfico, nos exige repensar as formas de ação, as relações de poder e a dimensão política sobre o espaço, dentro desta a complexa relação social sobre o espaço, buscar o lugar do território, ou melhor, a autonomia

conceitual de território como ferramenta para problematizar e analisar as lutas, conflitos, tensões e resistências.

Tratar da importância e relevância atual do uso do conceito território não só está na reestruturação epistemológica deste conceito na academia, como também, pauta central dos movimentos sociais, tanto dos chamados povos ou comunidades tradicionais (indígenas, quilombolas, ribeirinhos, camponeses etc.), como dos “novos” movimentos sociais (feminista, antirracista, LGBTQI+ etc.), daí sua importância e porque não consideramos que se trata de modismo, por isso a necessidade da compreensão do território como conceito autônomo.

Considerar o território como conceito analítico autônomo nos remete a problematização epistemológica e ontológica desse conceito para entrarmos em sua natureza. Enquanto conceito, Deleuze e Guattari afirmam que todo: “conceito remete a um problema (...) e que só podem ser isolados e compreendidos na medida da sua solução” (2010, p. 24).

Para tal, buscaremos a compreensão sintagmática entre espaço e território como afirmou Raffestin (1993, p. 143) “território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático”. Para Raffestin, há dois eixos estruturantes dicotômicos para a compreensão da relação entre os conceitos espaço e território formados pela ação humana a partir do que o autor denomina de ator social: a forma **paradigmática** em que os dois conceitos – espaço e território – surgem de uma classificação a partir da repartição sem integração, esta forma, portanto, poderia até considerar espaço e território como independentes, no entanto, não relacionais por serem tratados analiticamente de forma isolada. A outra forma é a **sintagmática** que é defendida pelo autor, em que espaço e território são diferentes, porém, surgem articulados a partir de um mesmo processo.

Sendo assim, afirmamos que espaço e território são sintagmáticos, pois, são unidades distintas e contíguas, cada um tem sua função específica, não podem se substituir mutuamente. Necessariamente, para Raffestin (1993), a passagem de espaço para território se dá a partir da apropriação do espaço – concreta ou abstratamente – pela relação social e pela relação de poder estabelecida pelos grupos sociais.

Para essa relação de interdependência entre espaço e território, Moreira (2016) chama de “lei de correspondência”, quer dizer, espaço e território, ao passo que são distintos, se confundem, pois, se explica o território por meio do espaço, da mesma

maneira que, o espaço necessita da compreensão dos vários territórios para explicar a totalidade, dada a multiplicidade e complexidade das formas de organização e produção do espaço surge a necessidade da análise estrutural e da análise conjuntural para se chegar a compreensão dos fenômenos espaciais em sua totalidade.

Essa relação combinatória entre espaço e território, respectivamente, estrutura e conjuntura, macro e micro, luta de classes e movimentos sociais, totalidade e singularidade, segundo Moreira (2016), terminou por isolar as duas categorias, tornando-as opções individuais e não combinadas, tendo como consequência, o isolamento e alternância dos dois conceitos. Porém, espaço e território, apesar de distintos, estão articulados, um está para o outro, “entender o espaço geográfico para compreender o território pois ambos, apesar de serem distintos epistemologicamente e ontologicamente, não estão separados” (SAQUET, 2015, p.35).

Espaço e território são, assim, dialeticamente espelho e síntese – tal como estrutura e conjuntura –, e se leem na mesma reciprocidade de leitura. A conjuntura é um recorte temporal da estrutura, assim como a estrutura um corte temporal de conjuntura na compreensão geográfica da história. Elo existencial da estrutura, a conjuntura explica-se nela e por ela, ao tempo que a explica. Elo seminal da conjuntura, a estrutura a explica, ao tempo que se explica por ela. A relação é a mesma para o espaço e o território (MOREIRA, 2016, p. 217).

Para Ruy Moreira (2016) espaço está para a análise estrutural, estudo da totalidade, dimensão das lutas de classe, assim como território está para a análise conjuntural, estudo da singularidade e dimensão dos movimentos sociais, ou seja, conjuntura como fragmento temporal da estrutura, põe o território como um recorte analítico do espaço.

Como fundamentos de análise geográfica, estrutura e conjuntura, assim como espaço e território, são diferentes, porém, se explicam por suas complementariedades. Por estrutura e conjuntura, entende-se como: “(...) estrutura o conjunto dos fundamentos centrais de um ente total, como uma sociedade, uma formação espacial ou uma temporalidade da história; por conjuntura, entende-se a manifestação momento a momento do modo existencial da estrutura” (MOREIRA, 2016, p. 214). Contudo, toda análise territorial é uma análise espacial sem, no entanto, necessitar uma busca profunda aos fundamentos da formação espacial, todavia, a análise espacial é um mergulho às estruturas e fundamentos do

fenômeno espacial, tendo como ponto inicial de análise da estrutura a configuração do território (MOREIRA, 2016).

FIGURA 1: Características comparativas entre as categorias geográficas Espaço e Território

FONTE: PUREZA, 2021.

Para Moreira (2016), querer intervir na conjuntura a partir da ação territorial significa conhecer a correlação de forças momentâneas, tratar a imediatez e mudanças pontuais provocadas pela ação social. Já intervir na estrutura como ação espacial, ao contrário da análise territorial, significa ir mais além da conjuntura, chegar a profundidade do fenômeno, necessitando ir ao fundo da raiz.

Mas, querer atingir a raiz de fundo a partir da compreensão da ação espacial não significaria um “olhar de sobrevoos”¹? Ainda que se afirme que uma investigação no plano estrutural queira atingir os fundamentos de raiz que formam seu conteúdo, isso

¹ *Olhar de sobrevoos* (ou “visão de sobrevoos”) é uma analogia que Souza (2013) faz referente ao “pensamento de sobrevoos” utilizada por Maurice Merleau-Ponty, ou, *visão* (apenas) de *sobrevoos* ou a “alienação da Terra” de Hannah Arendt. É um olhar de longe, exclusivamente distante do fenômeno ou sujeito, sem se preocupar com o cotidiano, no caso em relação aos territórios, os “nanoterritórios”, “uma rua ou um trecho de rua, um prédio ocupado por sem-teto, uma prisão, parcelas das arquibancadas de um estádio de futebol” (SOUZA, 2013, p. 105). Em outras palavras, um olhar de sobrevoos não atinge o cotidiano dos indivíduos e dos grupos sociais.

não significa esbarrar nos limites humanos de compreender a totalidade dos fenômenos espaciais?

Consideramos que sem uma leitura territorial (ou de lugar), a análise espacial será sempre uma visão de sobrevoo, também, consideramos que para se realizar uma leitura sobre o pluriverso, ou seja, considerar a existência de muitos mundos, que nem sempre respondem a uma ordem maior, necessita mergulhar no universo micro, adentrar no cotidiano. Como se percebe, a leitura territorial (também de lugar) é fundamental por cumprir função que a análise espacial teria limitações, querer realizar análise conjuntural não diminui a qualidade da análise, não por essa relação entre conjuntura e estrutura, por isso, espaço e território coexistem, um precisa do outro para a compreensão da totalidade, ir ao universo micro dos pluriversos para se chegar ao conjunto, a totalidade espacial. O geógrafo Marcelo Lopes de Souza faz importante observação sobre esta questão do olhar para o espaço e para o território, diz:

O problema reside em *entronizar* ou mesmo em *adotar com exclusividade* o “olhar de longe”. E a solução, por conseguinte, não consiste em substituir meramente, de maneira absoluta, o “olhar de longe”, pelo “mergulho no cotidiano” que negligencia o contexto e as preocupações “macro” e estruturais, mas sim em *combinar as escalas* (de análise e de ação) de modo a não abrir mão de nenhuma, nem mesmo da dos “nanoterritórios” e dos pequeníssimos lugares quotidianos, tanto quanto combinar os olhares – o de perto e o de longe, aquele que permite colocar-se fora” (à distância) com aquele que exige “estar dentro” (SOUZA, 2013, p. 104).

Da mesma forma, “olhar de longe” ou “mergulhar no cotidiano” significa compreender as ações dos grupos sociais que dinamizam o espaço geográfico nas suas diferentes escalas – movimentos sociais-conjuntura/lutas de classe-estrutura. Assim, há a necessidade de avaliarmos a relação entre luta de classe e movimentos sociais, pois, estão no mesmo dualismo de estrutura e conjuntura, ambos são diferentes, porém, coexistem, a análise de um necessita do outro, já que os vários movimentos sociais – quando não representam uma ideologia (ultra) conservadora no espectro político – lutam contra o sistema excludente, ainda que sejam pautas de lutas diferentes, na essência estão em um dos lados das duas classes antagônicas, de um lado estão os donos dos meios de produção, os que defendem uma sociedade de concentração das riquezas, racial branca, patriarcal, machista, teocrática, misógina e outras formas de exclusão; do outro lado os excluídos do direito a participação ativa na economia, na política e na cultura, de ser e estar fora da “norma” hegemônica da sociedade, por se tratar de favelados, negros, mulheres, indígenas, quilombolas,

LGBTQI+, pessoas com deficiência etc. Neste caso, não estamos adotando lutas de classe como resultantes unicamente do antagonismo econômico, os donos dos meios de produção ou capitalistas *versus* trabalhadores ou força de trabalho, mas, ampliando para a dimensão política e ressignificando luta de classes como a luta entre os excludentes e excluídos, opressores e oprimidos, os de dentro e os de fora.

A luta de classes enquanto análise geográfica da estrutura tem a necessidade de abordar a totalidade dos movimentos que formam o espaço, enquanto que os movimentos sociais são singulares, como por exemplo, a formação dos vários territórios tradicionais dos povos originários na América Latina não é explicada a partir de um mesmo movimento, mas, cada povo indígena poderá ter sua forma de territorialidade e organização espacial.

Diante desse enraizado debate dicotômico, parece-me que a Geografia – a partir dos geógrafos – se lançou em um turbilhão epistemológico que quase sempre esbarra nos limites humanos de compreender a totalidade dos fenômenos espaciais e isso torna uma (falsa) necessidade de fracionar a ciência geográfica, a consequência disto é o que Ruy Moreira (2016) chama de clássicos ilhamentos e distanciamentos no interior da Geografia, como é caso das categorias espaço e território, mas que também estão as dicotomias entre físico/humano, sociedade/natureza, escola/academia, professor de geografia/geógrafo etc. Dessa discussão pretendemos reafirmar nosso primeiro posicionamento, que território e espaço são diferentes e autônomos enquanto definição, considerando que autonomia não significa auto suficiência ou isolamento, pois, ambos, coexistem analiticamente.

Nosso segundo posicionamento sobre o conceito território refere-se a sua base de sustentação. Será o território estar assentado sobre uma base material ou será possível ser construído a partir do imaterial?

Para responder, retomemos a discussão entre espaço e território a partir da seguinte frase: “O espaço é a ‘prisão original’, o território é a prisão que os homens constroem para si” (RAFFESTIN, 1993, p. 144).

Em relação ao espaço como “prisão”, tomemos por empréstimo a frase de Hannah Arendt para afirmarmos que a “humanidade não permanecerá para sempre presa à Terra” (ARENDT, 2007, p. 09), esta frase, segundo a autora, foi escrita no obelisco fúnebre de um grande cientista russo, 20 anos antes da chegada do homem ao espaço sideral, diz ainda:

(...) embora os cristãos tenham chamado esta terra de 'vale de lágrimas' e os filósofos tenham visto o próprio corpo do homem como a prisão da mente e da alma, ninguém na história da humanidade jamais havia concebido a terra como prisão para o corpo dos homens (ARENDT, 2007, p. 10).

Desta forma, o espaço não é a prisão da humanidade, e sim, seu limite espacial temporário, também, não estamos afirmando que o fato de homens e mulheres terem chegado a órbita da Terra e até mesmo pisado na Lua ou enviado sondas para outros planetas, que isso se trata de espaço geográfico, pois, o espaço para além da Terra, pelo menos por enquanto, não tem o que dá vida e dinâmica ao espaço geográfico, que são as relações sociais. O espaço geográfico é primeiramente a superfície terrestre, mas, não somente o substrato material, também, o abstrato presente no espaço dotado de significado e simbolismo. Em segundo, espaço geográfico é o espaço da vida social, ou seja, dinamizado pelas relações sociais, relações estas que podem ter maior ou menor influência das (nas) dinâmicas naturais e seus condicionamentos relativos. Portanto, espaço não é prisão, mas espaço possível – temporário – de atuação humana, da mesma forma território não é “prisão”.

Para justificar a “liberdade do território” interpretaremos a origem do argumento do território como “prisão” dos homens. Raffestin utiliza um quadro de Goya (FIGURA 2) como analogia para justificar sua afirmação “o território é a prisão que os homens constroem para si”.

Para o autor, o quadro é uma metáfora de um sistema de poder, tendo a criança de vermelho como a quem estabelece o controle sobre tudo que está presente no espaço, segura o cordão que prende o pássaro a sua frente determinando maior ou menor liberdade, os três gatos à direita da criança estão em posição de ataque ao pássaro, porém, a presença da criança impede a violência dos gatos sobre a ave, e à esquerda da criança a gaiola com pássaros dentro.

A criança também é o trunfo desses animais; é tanto prisão como garantia; ela faz pesar sobre eles a ambiguidade de sua vontade. E a medida da incerteza e a parte do acaso, para eles ... e para si. É, portanto, a representação de um equilíbrio entre uma infinidade de desequilíbrios possíveis que podemos imaginar, mas não verificar. As relações de poder se inscrevem numa cinemática complexa (RAFFESTIN, 1993, p. 7).

Desta forma, a metáfora do território e seu sistema de poder, a criança destacada de vermelho representando Estado monárquico ou burguês que controla as ações e a circulação de seus atores/sujeitos (individual, coletivo, social) que se relacionam

com o espaço; os gatos que formam os vértices de um triângulo, podendo ser a representação dos três setores da produção e as aves sendo o povo, livres para voar, porém, sob o trunfo do Estado, ou pela proteção, ou pela condenação.

FIGURA 2: Tela *Manuel Osorio Manrique De Zuñiga* pintada por Francisco de Goya

FONTE: domtotal.com².

² Figura ilustrativa da capa da obra "Por uma Geografia do poder" de Claude Raffestin (1996). Disponível em: <https://domtotal.com/super-dom/144/2014/05/o-perverso-menino-de-vermelho/>. Acesso em: 19/09/2019.

O que pretendemos destacar sobre a ideia de espaço e território como prisões é referente a limitação imposta aos conceitos, como se a Terra fosse uma redoma intransponível para a existência humana e o território tivesse seu limite comparado às bordas de um quadro, como se ambos estivessem presos às coisas materiais e ao tempo de determinada cena, considerando que, tanto o mundo – artifício humano – como a Terra – habitat natural – tiveram sua “expansão” a partir de uma consciência eurocêntrica, ou seja, mundo e Terra tornaram-se maiores a partir da expansão colonial dos europeus, assim como território, naturalizados pelos limites impostos pelo Estado-nação europeu. Portanto, território como “prisão” obedece a uma hierarquização de uso e delimitação do solo, ou ainda, território como o solo delimitado unicamente pelo Estado.

Na perspectiva de Ratzel (MORAES, 1990) território também é “prisão”, ainda que não tenha afirmado isso, pois, leva em consideração o ambiente físico, chamado por ele de “solo”, visto como espaço concreto, constituídos por elementos naturais e socialmente construídos; sua ocupação gera raízes e identidade, relacionada à natureza, patrimônios arquitetônicos e à paisagem; os limites territoriais são imutáveis, pois, é a durabilidade desses limites que gera identidade; quase sempre território e espaço são sinônimos, também como sinônimo de “território nacional”. O que se observa é a naturalização do território enquanto espaço político administrativo, tornando-o como o solo do Estado-nação, daí, afirmarmos que na perspectiva de Ratzel, território também é a “prisão” da humanidade. Vale ressaltar que, com isso, não estamos afirmando que a abordagem ratzeliana de território é a mesma de Raffestin, apenas justificando aproximações de identidade e ao mesmo tempo, fazendo crítica a ideia de “prisão”, como disse o próprio Raffestin referindo-se a Ratzel: “Para nós, criticar não é destruir mas destacar uma identidade” (RAFFESTIN, 1993, p. 7).

Ao que muitos, inclusive geógrafos, chamam de território – “território pátrio” ou “território nacional” ou “território usado” – Souza (2013) diz confundir com *projeção espacial de poder* (as fronteiras e as malhas territoriais) e *objetos geográficos materiais* (edificações, campos de cultivo, feições “naturais” etc.), não se deve reduzir território ao substrato e nem os confundir.

Esta limitação e/ou associação sinonímia dos conceitos território e espaço geográfico vinculadas ao aparelho de Estado ou o Estado-nação e suas subdivisões político-administrativas, também, estão associadas às fronteiras estatais (municípios,

estados, Estados-nação), pois, sofreram alterações em uma escala de tempo de longa duração, dando a impressão no senso-comum, de que as fronteiras são fixas, imutáveis, contribuindo historicamente na “naturalização” das fronteiras estaduais. Esta “naturalização” do território e redundância a Estado-nação não só se deu pela apropriação/expropriação de seus recursos como ajudou a excluir aqueles povos ameríndios que aqui já estavam e não se organizavam a partir de Estado-nações.

É claro que há a contribuição ideológica em reduzir e introjetar essa compreensão de território, como afirma Souza “nos corações e mentes de cima para baixo” (2013, p. 98), ocasionou o que o próprio autor define como “coisificação” do território, ou seja, a redução do território à escala de Estado-nação como manifestação do poder estatal (estruturalmente heterônomo) e sob efeitos de condicionamentos ideológicos.

(...) é preciso admitir que o território e o substrato material que lhe serve de suporte e referência, e inclusive de fator de condicionamento, por mais que não possam ser separados concretamente de modo simples (como se pudesse existir território sem um substrato), não são, só por isso, sinônimos (SOUZA, 2009, p. 65).

A “coisificação” do território a partir da confusão conceitual entre território e espaço geográfico é resultante da influência do Estado em exercer a sua soberania, em que de forma arbitrária definiu um fragmento qualquer da superfície terrestre, delimitou e considerou as formas espaciais e os objetos geográficos como sendo o próprio território.

Já a afirmação do território como produto construído necessariamente sobre o substrato espacial, Souza (2009) afirma que o território não depende nem é somente o *substrato espacial material*, pois, a dimensão territorial pode mudar sem que o substrato mude. Outra questão é que podemos tratar de território aéreo ou marítimo e não necessariamente do território sobre o substrato rochoso.

(...) confundir o território com o substrato espacial material (as formas espaciais, os objetos geográficos tangíveis – edificações, campos de cultivo, feições “naturais” etc.) equivale a “coisificar” o território, fazendo com que não se perceba que, na qualidade de projeção espacial de relações de poder, os recortes territoriais, as fronteiras e os limites podem todos mudar, sem que necessariamente o substrato material que serve de suporte e referência material para as práticas espaciais mudem (SOUZA, 2009, p. 61).

Como forma de romper essa limitação relacionada ao território como substrato material, Souza (2013) propõe “descoisificar” o conceito território, que consiste em sua flexibilização do seu uso, não só para poder incluir na discussão os ativismos sociais (movimentos sociais e suas organizações, protestos, grupos de jovens, quadrilhas de criminosos etc.), como também, evidenciar o papel da dimensão cultural-simbólica na conceituação de território, assim como, evidenciar que os territórios podem ser móveis ou cíclicos (SOUZA, 2013).

Da “descoisificação” vem nosso terceiro e quarto posicionamento em relação ao conceito território. O terceiro trata-se da relação entre território e poder, ou melhor, as relações de poder sobre o espaço como elemento central, como o que dá origem ao território e; nosso quarto posicionamento diz respeito a sua plasticidade em relação ao espaço e tempo, a condição móvel e cíclica do território como características de sua dinamicidade. Contudo, sigamos a sequência inicial dos posicionamentos, discutiremos a relação entre poder e território, posteriormente, a flexibilidade temporal e espacial do território.

Primeiramente é necessário desenraizar a palavra poder (quando associada a governo) como vinculada unicamente a autoridade que exerce poder a partir do uso da força por meio da violência, assim como, governo enquanto verbo – governar – não é unicamente uma ação estatal, mas, governo pode existir em uma sociedade em que se organiza na forma de governança³, ou seja, governar a partir do próprio coletivo e

³ É necessário não confundir governo, governabilidade e governança. O governo é o agente “intervencionista” em relação a gestão, podendo ser o próprio Estado ou não, aquele que toma as decisões, sendo o próprio agente da gestão, ao mesmo tempo agente político, econômico e jurídico. Governabilidade está relacionada a capacidade de gestão do ato de governar a partir da mediação das diferentes forças, do exercício do poder e da relação entre poderes, da governabilidade, dependerá a viabilidade de decisão e viabilização das políticas de interesse. Governança está relacionada a uma gestão a partir de diferentes agentes sociais, como é o caso dos territórios etnoeducacionais (como veremos melhor nos Capítulos 4 e 5). O conceito governança por se tratar de polissêmico, sua aplicação é utilizada em vários campos, com sentidos diferentes, segundo Vivero, Mateos e Corral (2008) tendo raízes teóricas muito variadas: na economia institucional, nas relações internacionais, nos estudos organizacionais, nas teorias do desenvolvimento, na ciência política e na gestão pública. Não é nossa intenção discutir cada uma delas aqui, no nosso caso, consideraremos o uso do conceito governança por ser mais adequado às abordagens epistemológicas dos povos indígenas em relação ao controle e ordenação do território, especialmente, dos territórios etnoeducacionais. Enquanto paradigma, governança, considera que os fatos econômicos devem ser estudados a partir dos aspectos políticos, considerando como um sistema de governabilidade flexível, não se estabelecendo um controle centralizado e hierarquizado das ações, devendo incorporar diferentes representações na administração, afetando na distribuição de poder, mecanismos de regulação e controle no estabelecimento de medidas, portanto, a governança apresenta-se como sistema de gestão caracterizado pela diversidade, dinamismo e complexidade, objetivando viabilizar respostas mais plurais e envolvendo mais sujeitos envolvidos (VIVERO; MATEOS; CORRAL, 2008).

não, necessariamente, a partir de uma restrita leitura de concentração de força (poder) por alguém ou grupo.

Marcelo Lopes (SOUZA, 2009; 2013) diz haver uma superposição equivocada entre as ideias de *poder e violência*, *autoridade* e *competência*, há pelo menos, duas formas de poder: o poder explícito e o infrapoder. O poder explícito é o exercício do poder visível e vinculado ao governo, tanto no sentido de estatal (heterônoma) como de autogoverno (não heterônoma); o infrapoder é aquele relacionado à introjeção coletiva de valores, significações imaginárias sociais, como é o caso da governança. Portanto, “poder implica, evidentemente, a capacidade de estabelecer normas e de fazê-las cumprir, sob pena de sanções morais ou materiais” (SOUZA, 2009, p. 68).

Então, qual a natureza da terminologia poder? Em se tratando do território, como se estabelece o poder sobre um território? Talvez para muitos a ideia de possuir poder esteja vinculada na capacidade de imprimir força, exercer sua autoridade e quando necessário, usar da violência como demonstração do poder, neste caso, empregar o poderio bélico e/ou os instrumentos de repressão disponíveis pelo Estado, denominado por Hannah Arendt (1985) de *instrumentos da violência*.

Arendt (1985) já questionava o fato da própria ciência política não distinguir “poder”, “força”, “autoridade” e “violência”, considerando que todas referem-se a fenômenos diferentes, portanto, cada uma dessas terminologias tem sua natureza. Para a autora supracitada, o uso da palavra poder, assim como, o uso das palavras força, autoridade e violência, não se trata apenas de uma questão gramatical, mas, fundamentalmente, de uma perspectiva histórica, afirma ainda que usar poder, força, autoridade e violência como sinônimas é um erro grave do ponto de vista das diferenças linguísticas, e uma ignorância do ponto de vista do que essas terminologias correspondem.

Força, autoridade e violência não correspondem a poder. As três primeiras podem referir-se ao singular, uma entidade individual, poder sempre será exercido coletivamente, em particular a violência sempre necessitará do uso de instrumento, poder não, por isso, violência é diferente de poder. Os exemplos dados por Arendt é que o poder das classes dominantes não consiste na violência, mas sim, no papel de influência que ela exerce sobre a sociedade, diga-se, o papel no processo de produção que a classe dominante exerce a sociedade faz parecer que sem a economia tudo se arruinará e por isso voltar as decisões políticas à produção; ou a greve geral como arsenal da política não-violenta se estabelece como poder, pois,

desta forma paralisa a produção podendo influenciar em decisões favoráveis à classe trabalhadora; ou ainda, a autora exemplifica, o aumento do poder das universidades nas sociedades contemporâneas, sem que para isto, utilize-se da violência.

Para finalizar as exemplificações da distinção entre poder e violência, trazemos os acontecimentos recentes, no dia 29 de março de 2020, quando um policial branco em Atlanta nos Estados Unidos matou por asfixia um homem negro (George Floyd) motivando várias manifestações pelo mundo de protesto contra a violência e contra o racismo. Jamais a violência cometida pelo policial determinou aumento de poder da polícia e dos policiais, pelo contrário, foi o poder dos protestos pacíficos que passaram a ter influência sobre a política de segurança, obrigando o Estado a rever o investimento em políticas públicas de segurança, reduzindo recursos para a polícia militar e aumento para programas de assistências para as pessoas de baixa renda.

Fica clara a diferença que Hannah Arendt faz entre violência e poder, violência não estabelece revoluções, somente guerras, o poder sim; a violência não exerce influência nas mudanças qualitativas sociais, o poder sim, pois, o poder está na condição de influenciar e exercer as ações que governam as pessoas a partir do apoio da maioria, assim, pode-se dizer que o poder de uma pessoa não está nela em si, mas no coletivo que o apoia. Sem o poder emanado pelo coletivo, minoritariamente só se obterá o controle pela violência, o que torna poder e violência como distintos, se a violência fosse de fato poder, “a vingança seria a cura para a maior parte de nossos males” (ARENDT, 1985, p. 12), ainda a mesma autora, a violência começa quando o poder acaba, o poder necessita do grupo que o legitimou, já a violência necessita da força por meio de instrumentos. Portanto, o poder se sustenta na força social coletiva, enquanto a violência está no uso da força a partir de instrumentos, ou seja, a “forma extrema do poder resume-se em Todos contra Um, e a extrema forma de violência é Um contra Todos (...) esta última jamais é possível sem instrumentos” (*Ibidem*, p. 22).

Poder está no âmbito das relações coletivas que se estabelecem no domínio/dominação, assim como a dominação não deve estar associada exclusivamente à violência e à força bruta ou bélica, desta forma, deve-se fazer a distinção entre o que se compreende entre “poder” e “força”, o poder é dominação e controle, no entanto, estes funcionam por meio do consenso. Já a violência, a dominação e o controle funcionam a partir da arbitrariedade.

Poder sendo uma forma de controle não arbitrário, e sim, consensual, quando esse controle se dá pela violência ou pela dominação forçada, não é poder, só será

poder se esse controle for exercido a partir de uma legitimidade coletiva, isso significa que quem tem o poder, tem por autorização coletiva.

O “poder” corresponde à habilidade humana de não apenas agir, mas de agir em uníssono, em comum acordo. O poder jamais é propriedade de um indivíduo; pertence ele a um grupo e existe apenas enquanto o grupo se mantiver unido. Quando dizemos que alguém está “no poder” estamos na realidade nos referindo ao fato de encontrar-se esta pessoa investida de poder, por um certo número de pessoas, para atuar em seu nome. No momento em que o grupo, de onde originara-se o poder (potestas in populo, sem um povo ou um grupo não há poder), desaparece, “o seu poder” também desaparece (ARENDT, 1985, p. 24)

Considerando que poder está na habilidade humana de agir em consonância com o coletivo, ter poder significa agir politicamente sobre pessoas de um delimitado espaço motivadas pelas referências materiais, que apesar de concretas, podem ter valor simbólico. Portanto, não se trata somente de um “pedaço” palpável do espaço, substrato espacial em si, e nem somente de relações de poder, mas, essencialmente, o intrínseco entre ambos, ou seja, território é um “espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder” (SOUZA, 2000, p. 78), um fragmento do espaço e um instrumento do exercício do poder sobre este espaço.

Por esta razão, exercer o poder é um exercício político, mas também, por motivos materiais e/ou simbólico, se exerce pelo fator cultural e/ou econômico, ainda que de forma distinguível, mas não separadas, como por exemplo, a disputa por um território pode estar associada a riquezas e recursos (montanha como minério, o rio como fonte de energia, a floresta como madeira, o solo como área agrícola), contrariamente, um mesmo território pode significar a defesa pelo simbólico presente nele e como a dimensão da vida, tanto valores de sua materialidade quanto de suas imaterialidades. Portanto, a disputa de uma mineradora por um determinado território pode ser por interesse ao minério presente na área, o mesmo território pode ser disputado por uma comunidade indígena pelo laço familiar que representa determinado relevo, rio, árvores etc., em relação aos seus ancestrais, como por exemplo, os indígenas da aldeia Krenak consideram o pico Takukrak (Serra da Onça em Minas Gerais) como figura com personalidade, dependendo como ela se apresenta ao amanhecer, olhando a partir de seu horizonte, saberá se o dia vai ser bom ou ruim, se ela amanhecer “esplêndida, bonita, com nuvens claras sobrevoando a sua cabeça, toda enfeitada, o pessoal fala: ‘Pode fazer festa, dançar, pescar, pode fazer o que quiser’. (...) Quando ela está com uma cara do tipo ‘não estou para

conversa hoje', as pessoas já ficam atentas" (KRENAK, 2019, p. 7). Como se percebe, não há dicotomia entre material e imaterial, por isso, território não pode ser resultado unicamente do substrato.

A partir da cultura ancestral indígena, o território é a combinação da delimitação de um determinado espaço físico como reprodução da vida, de condição material, ao mesmo tempo, um espaço simbólico, também como reprodução da vida, repleto de referências simbólicas de sua identidade cultural, não podendo determinar qual é o espaço físico e o espaço simbólico, pois, coexistem em uma mesma unidade. Haesbaert (2007) defende que para superar a dicotomia material/ideal, deve-se envolver ao mesmo tempo a dimensão concreta das relações sociais e a dimensão simbólica sobre o espaço ou o "imaginário geográfico", não podendo negligenciar as dinâmicas naturais na relações sociais e vice-versa.

Pela compreensão étnico-territorial, segundo Escobar (2016) o território está na dimensão da vida, é um espaço coletivo, composto por lugares necessários e indispensáveis para que a comunidade possa criar e recriar suas vidas, onde se garante a sobrevivência étnica, histórica e cultural. Por se tratar de um espaço coletivo e essencial para a manutenção da vida é que se demanda relações de poder, seja para a existência comunal da comunidade, seja para controle perante os de fora do território.

A compreensão do território a partir dessa relação entre espaço e poder está na definição de sua "área de influência de poder", chamada por Souza (2000, 2009, 2013) como "*campo de força*", ou, como considera Arendt (1985) ser a questão política crucial, está onde *quem governa quem?* Desta pergunta teremos o grupo (representado ou não por uma pessoa) que exerce o poder, aquele que exerce o controle ou a influência sobre pessoas, consequentemente, definir o espaço delimitado em que se exerce esse poder e, o motivo pelo qual determinado coletivo exerce o poder sobre determinado espaço e, por que determinado espaço. Para Marcelo Lopes de Souza (2013), há necessidade de compreensão do componente de consentimento do exercício e controle do poder sobre o espaço para se chegar em "*quem domina, governa ou influencia quem nesse espaço, e como?*" (SOUZA, 2013, p. 87).

Percebe-se, então, que é o poder o elemento fundador do território e a dimensão política como a que lhe define o seu perfil, antes mesmo do cultural e do econômico (SOUZA, 2009), porém, como já fora dito no início deste capítulo, política como

aspecto da condição humana, portanto, ter a dimensão política como a definidora do perfil do território não quer dizer que a cultura (simbolismo, representações e identidades) e a economia (trabalho, produção, circulação e relações de troca de bens) não sejam inseridos e relevantes. Assim, há uma relação intrínseca entre poder e território, pois, para se exercer o poder dependerá do território e, a partir do exercício do poder se constrói o território, por conseguinte, território é a expressão espacial do poder (*ibidem*).

Souza (2000) afirma que território é marcado simbolicamente pela metáfora de “campo de força” onde seus limites são definidos a partir de uma teia ou rede de relações sociais complexas internas, estabelecendo ao mesmo tempo um limite e uma alteridade, definir o grupo ou comunidade que “pertence” ao território, os *insiders*; e os de fora e estranhos ao território, os *outsiders*. Este campo de força produzido pela relação social permite identificar e analisar os elementos que dão significado ao poder, como: controle, dominação, hegemonia, antagonismo, conflito, tensão, interesse, estratégia, tática, negociação, luta, resistência, emancipação e autonomia, todos esses elementos, como afirma Marcos Mondardo, a partir de “relações *mediadas* pelo/atraves/no espaço e que ao mesmo tempo *compõem*, constituem as *relações sociais*” (MONDARDO, 2018, p. 108).

Porém, ao contrário da perspectiva ratzeliana de territórios imóveis, a existência do território se dará enquanto houver as relações sociais de poder projetadas sobre o espaço, por isso, o território pode ser temporário ou móvel, ou seja, sua temporalidade, localização e sua delimitação podem sofrer alterações de curto prazo ou duradouras.

Territórios, que são no fundo antes *relações sociais projetadas no espaço* que espaços concretos [...] podem [...] formar-se e dissolver-se, constituir-se e dissipar-se de modo relativamente rápido (ao invés de uma escala temporal de séculos ou de décadas, podem ser simplesmente anos ou mesmo meses, semanas ou dias), ser antes instáveis que estáveis ou, mesmo, ter existência regular mas apenas periódica, ou seja, em alguns momentos – e isto apesar de que o substrato espacial permanece ou pode permanecer o mesmo (SOUZA, 2000, 87).

Desta flexibilidade do território, fundamentaremos nosso quarto posicionamento.

Quem domina, governa ou influencia quem nesse espaço, e como, pode variar tanto em escala espacial quanto temporal, desta maneira, o processo de formação do território vai variar de acordo com seus sujeitos e as relações de poder estabelecidas

entre eles. Podemos falar então sobre “territórios móveis” proposto por Robert Sack, ou seja, “deve ser enfatizado que um lugar pode ser usado como território em determinado momento e não em outro; isto é, ao criar um território, nós estamos também criando um tipo de lugar (SACK, 1986, p. 77) e da “territorialidade cíclica” (SOUZA, 2013). Os territórios móveis referem-se àqueles territórios que se deslocam de acordo com o movimento dos fenômenos, já territorialidade cíclica é aquela que ocorre a partir de determinados tempos (horários específicos, diurnos), são territórios que desfazem e refazem regularmente.

Por exemplo, no passado, os índios Gavião que formaram seus territórios entre o sudeste paraense e a porção centro-meridional do Maranhão, tinham a expansão territorial como um dos seus princípios culturais, uma de suas formas de expansão estava relacionada ao início do período chuvoso, enquanto aguardavam para a colheita, formavam diferentes grupos que se instalavam na floresta para além das aldeias, esses grupos organizavam acampamentos que serviam como territórios de caça e coleta, que, logo após a colheita, esses territórios se desfaziam, portanto, estamos tratando de territórios espacialmente móveis e de sua temporalidade cíclica.

Um outro exemplo sobre territórios móveis e cíclicos, trata-se a feira livre da Folha 28⁴ no município de Marabá-PA, de segunda a sexta, a Feira da Folha 28 funciona como espaço delimitado e restrito àqueles que estão cadastrados pela Prefeitura e/ou proprietários de imóveis, no entanto, nos sábados e domingos, as ruas do entorno à feira, são ocupadas por outros feirantes, permitindo-se nesses dois dias a presença e comercialização daqueles que não são cadastrados ou proprietários, quase que duplicando a extensão da feira, inclusive, restringindo o acesso de veículos por toda a área da Feira. Assim, pode-se afirmar que há uma expansão periódica da feira, ainda que haja a feira permanente, onde se modificam as relações entre os feirantes, sendo permitido o comércio a outros somente aos sábados e domingos.

Os territórios móveis podem apresentar seus limites e periodicidade estáveis, apresentando constâncias em relação a delimitação espacial e temporal, também, podem ser bastante instáveis decorrentes de disputas e conflitos entre grupos de dentro e de fora (*insides* e *outsides*) que almejam a mesma área, tendem a ser

⁴ A cidade de Marabá-PA é dividida administrativamente em cinco Núcleos ou Distritos – Morada Nova, São Félix, Nova Marabá, Cidade Nova e Velha Marabá ou Marabá Pioneira. Cada um desses Núcleos é organizado por bairros, no caso do Núcleo Nova Marabá, este é organizado por “Folhas”, que vai da Folha 05 à Folha 35, ou seja, cada Folha faz referência a um bairro. No caso da Feira referida, está localizada na Folha 28.

territórios com limites instáveis pelo fato dos grupos opostos apresentarem similaridades em suas territorialidades.

Se o conceito território está centrado nas relações sociais, mediadas pelas relações de poder projetadas sobre o espaço, ou seja, “relações de poder espacialmente delimitadas e operando sobre um espaço referencial [...] uma interação entre homens *mediatizada* pelo espaço” (SOUZA, 2000, p. 99), podemos afirmar que o conjunto dessas relações que homens e mulheres realizam entre si e com um determinado espaço-tempo se define como **territorialidade**, ou melhor, é a partir de uma determinada área do espaço, que vai variar de acordo com a escala geográfica, que membros ou grupo social, organizações ou mesmo Estado-nação de dentro do território ou *insiders*, definem – conscientes ou inconsciente – suas territorialidades.

Sobre a territorialidade, retomemos a pergunta já realizada anteriormente: “*quem domina, governa ou influencia quem nesse espaço, e como?*” (SOUZA, 2013, p. 87). Quem domina um determinado território exerce o poder e determina a territorialidade, assim como, a forma como se governará ou influenciará o território será a configuração da territorialidade. Em outras palavras, a territorialidade é definida a partir do grupo de dentro, a delimitação do espaço e tempo de ocupação do território, este, influenciará no comportamento dos sujeitos e os mesmos influenciarão na paisagem do território, determinando a identidade do território ou identidade territorial (SOUZA, 2000), o horário ou turno ou períodos serão reflexos das razões de demarcação das áreas de influência do poder do território, quando se trata de territórios móveis e cíclicos.

Para Sack (1986) território é o espaço delimitado e sob condição de controle, por conseguinte, a territorialidade é compreendida como uma estratégia geográfica de relacionamentos cotidianos em que se controla pessoas e coisas por meio do controle de uma determinada área a partir de uma complexa organização, ou seja, “territorialidade será definida como a tentativa, por indivíduo ou grupo, de afetar, influenciar, ou controlar pessoas, fenômenos e relações, ao delimitar e assegurar seu controle sobre certa área geográfica. Essa área será chamada de território” (SACK, 1986, p. 76).

Segundo Raffestin (1993), há territorialidade animal e territorialidade humana, para os teóricos naturalistas, territorialidade animal que diz respeito a forma como uma determinada espécie toma posse de um território para defendê-lo contra membros de sua própria espécie. Essa perspectiva de territorialidade como forma de controle como

defesa, para Souza (2009) trata-se de **territorialismo**, pois, é o comportamento de uma espécie que se repete quase que da mesma forma por todos da mesma espécie, diferentemente dos humanos que se manifestam sempre em relações diferenciadas, que variam de diferentes escalas espaciais e sociais, assim como diferenciações do tempo (histórico). Desta forma, para Sack (1986) não trata-se de controle como instinto (animal), mas, de controle como estratégia geográfica, portanto, é importante enfatizar a necessidade de desvincular analogias animais para tratar da territorialidade humana.

Desta territorialidade (humana) enquanto estratégia geográfica de controle sobre o espaço que os povos indígenas, especificamente os Timbira, se multiplicaram em diferentes grupos e desenvolveram uma cultura de expansão territorial que proporcionou não só essa multiplicação de grupos e seus territórios, mas também, o crescimento populacional e processos de desterritorialização.

1.2. (DES)TERRITORIALIZAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS: A NECESSIDADE DO DEBATE SOBRE TERRITÓRIO

Tanto o processo de colonização iniciado na América no século XV, quanto outras formas de dominação dos territórios que sucederam, impuseram o controle e a exploração dos recursos e da força de trabalho dos povos indígenas, originando o que Haesbaert (2007) chama de desterritorialização, terminologia defendida pelo autor como mais adequada para definir a exclusão territorial, como confronto das classes dominantes com a dos subalternos, que inicialmente no Brasil aconteceu com os indígenas, posteriormente com quilombolas, sem-terra, sem-teto etc.

O processo de colonização europeia imposto pela dominação dos vários territórios espalhados pelo planeta, conseqüentemente, a exclusão territorial de vários povos nativos, se deu a partir de uma racionalidade universal e eurocêntrica que não só expropriou povos originários e ancestrais de suas terras, como invisibilizou as diversas formas de organização espacial, de conhecimentos sobre a natureza, de formas de aprendizagem, também, de territorialidades.

Essa racionalidade eurocêntrica determinou uma homogeneização mundial da territorialidade baseada no modelo de Estado-nação e no padrão de instituição de poderes moderno-colonialidade para resoluções de conflitos, baseado na experiência

européia (o Executivo, o Legislativo e o Judiciário), desqualificando qualquer outra experiência de territorialidade “como se os europeus tivessem encontrado a chave da essência e da natureza humana, (...) um absurdo desperdício de experiências da humanidade” (PORTO-GONÇALVES, 2017, p. 277).

Para essa relação desigual de espacialidades e temporalidades Carlos Walter (PORTO-GONÇALVES, 2017) chamou de *des-envolvimento*, ou seja, a subordinação dos povos e lugares primeiros que desenvolvem atividades primeiras (agricultura, pecuária, extrativismo vegetal/coleta, animal/caça e pesca e mineral) que são forçados a viver em função dos povos e lugares segundos que desenvolvem atividades segundas (indústrias e serviços). A relação dessas atividades estabelece uma subordinação que impõem uma territorialidade sobre outras, consequentemente, ocasionando a desterritorialidade. Esta imposição e subordinação é o padrão do poder moderno-colonial que organiza lugares detentores de tecnologia e lugares detentores da diversidade biológica e cultural que tornam existentes as tensões de territorialidades e exclusão territorial⁵ do período colonial e no período atual de globalização neoliberal.

A partir desta abordagem de desterritorialização como processo de exclusão, Souza (2013) enfatiza a importância da compreensão das relações de poder sobre o território, diz que territorialização ou desterritorialização, são sempre processos que envolvem o exercício do poder e a projeção dessas relações sobre o espaço, que podem e devem ser aplicados à diferentes escalas, como o próprio autor nos fornece exemplos: *i*) populações ameríndias que foram confinadas em reservas, em muitos casos, a centenas de quilômetros distantes de suas áreas originalmente tradicionais, este é um caso que se relaciona a vários grupos do povo Gavião da TIMM; *ii*) migrações forçadas após conquista militar, mesmo quando negociadas diplomaticamente, como foi o caso entre Índia e Paquistão; *iii*) remoções de favelas, despejos de famílias sem-teto/terra de uma ocupação, expulsão de vendedores ambulantes, uma rua ou estrada bloqueada por piqueteros etc. Como se percebe nos

⁵ Consideramos como **exclusão territorial** não somente a retirada dos povos indígenas de seus territórios, mas também, a marginalização dos indígenas em seus territórios, pois, antes de expropriados de seus territórios, muitas comunidades indígenas passaram a ser considerados como estranhos, não aceitos ou indesejados aos seus próprios territórios, inclusive sendo considerados invasores.

exemplos, tratou-se de processos de desterritorializações em distintas escalas, de grandes territórios indígenas a nanoterritórios⁶ como uma rua ou somente parte dela.

Em se tratando especificamente dos etno-territórios e considerando que desterritorialização pode ser um processo de exclusão, quando provocado pela subordinação de um padrão econômico e cultural sobre outro, é que identificamos a tentativa de pulverização da pluralidade territorial e suas múltiplas escalas, assim como, dos pluriversos. No caso, por exemplo, como os sem-terra que foram expropriado do direito à terra, adquirindo, sobretudo, característica econômica, tendo de seguir as regras impostas do mercado. No caso dos indígenas, não se trata somente de fatores econômicos diretos, é principalmente simbólico-cultural por conta do “imaginário geográfico” presente nas suas relações com a terra, pois, para os indígenas, não haveria separação entre o físico e o imaginário, ainda que distintos, ambos são essenciais para sua existência, como seres biológicos e como seres culturais.

É importante destacar ainda como exemplificação de desterritorialidade do povo Gavião que atualmente ocupa a Terra Indígena Mãe Maria, sendo que até a metade do século XX se espalhou por diversos territórios entre o sudeste do Pará e centro meridional do Maranhão, até perder seus territórios originais⁷ e ser transferido para uma reserva doada pelo governo do estado do Pará (atualmente é a TIMM) na década de 1960.

O processo de exclusão territorial do povo Gavião foi marcado por estratégias geográficas por meio da resistência, tensões, conflitos, mas também, por apropriação da cultura estrangeira, a etnia Gavião que precisou se adaptar comercialmente à coleta de castanha do pará para se manter em seu território, ainda assim, essa adaptação não os garantiu plenamente. Mesmo após a demarcação como terra tradicionalmente ocupada, caso a TI não fosse garantida pela Constituição Nacional, possivelmente, teriam sido expulsos pela Eletronorne para instalação das torres de energia elétrica da usina hidroelétrica de Tucuruí, pela Companhia Vale do Rio Doce para construção ferroviária que liga a extração mineral na região com os portos no Maranhão e até mesmo pela expansão agropecuária.

⁶ Marcelo Lopes de Souza define *nanoterritório* como sendo “uma rua ou um trecho de rua, um prédio ocupado por sem-teto, uma prisão, parcelas das arquibancadas de um estádio de futebol...” (2013, p. 105), ou seja, pequenos recortes espaciais dentro da escala local.

⁷ Trataremos com mais profundidade no Capítulo 2.

Portanto, a categoria desterritorialização, não deve ser tratada simplesmente a um morfema que considera “ao pé da letra” o sujeito ou grupos sociais que sofrem mudanças de um território para outro, ou como variação linguística de territorialização, e sim, como forma de compreensão das relações que se dão sobre o território, mas fundamentalmente, como forma de compreensão dos processos de exclusão que se dão sobre o território, como precarização sócio espacial (HAESBAERT, 2007) provocado por um sistema econômico altamente excludente.

O choque entre as territorialidades indígenas e a territorialidade, no início, imposta pelos colonizadores e, posteriormente pelo Estado brasileiro e pela iniciativa privada, resultou em longos processos de resistência e resiliência dos povos indígenas. Deste processo que já perdura por séculos tem posto em risco o que Carlos Walter chama de *autopoise*, ou seja, “comunidades humanas e não humanas que criaram, ao longo de milênios, formas sustentáveis de co(n)-viver e co-realizar o metabolismo sui-generis de como um dos mundos selváticos mais extensos e complexos do planeta” (PORTO-GONÇALVES, 2019, p. 11-12).

Diante do exposto até aqui, observa-se que a preocupação com o estudo do conceito território e seus processos de territorialidade e desterritorialidade nos chamam para o debate que vai muito mais além do que controle sobre o espaço geográfico como estratégia ou como modismo, mas, o estudo do território a partir dos povos indígenas nos lançam para o debate sobre a vida, que na verdade é o debate para se enfrentar a crise ecológica.

Se no passado o processo de desterritorialização como exclusão territorial dos povos indígenas na Amazônia se deu em nome do progresso e do desenvolvimento econômico, na atualidade, séculos depois, o discurso contra os povos indígenas e seus territórios continua quase o mesmo. Se considerou a Amazônia como um espaço de vazio demográfico e uma “reserva” e fonte de recursos naturais inesgotáveis, por isso a necessidade de ocupá-la e desenvolvê-la a partir de uma economia mundializada, ignorando que na região já era habitada há pelo menos 17 mil anos por milhões de indígenas e centenas de línguas, a invasão estrangeira não poupou os territórios que aqui já estavam.

Não é de se estranhar as denúncias que se têm feito ao atual governo federal de Jair Bolsonaro em relação aos riscos de genocídio dos povos indígenas, assim como, o incentivo a ocupação de territórios indígenas. Desta vez, nem sempre o ataque tem sido diretamente aos indígenas, mas, ataca-se a floresta como forma de expulsá-los

de suas terras. Um relatório produzido em 2019 pelo Instituto Socioambiental – ISA como forma de denúncia a ONU, concluiu que de 2018 e 2019, o desmatamento da floresta Amazônica tem sido maior em territórios indígenas.

Segundo o Instituto Nacional de Pesquisa Espacial - INPE, a partir do Projeto de Monitoramento do Desmatamento na Amazônia Legal por Satélite - Prodes, de agosto de 2018 a julho de 2019 o desmatamento na Amazônia cresceu quase 30% em relação ao período anterior (agosto de 2017 a julho de 2018), correspondendo a uma área desmatada de 9.762 Km². Esses números são oficiais e foram divulgados pelo governo federal no dia 18 de novembro de 2019.

Como comparação (Ver FIGUARA 3), em 2008 o Prodes apontou um desmatamento de 12.911 Km²; em 2012 o desmatamento foi de 5.571 Km², desde então, o aumento anual vinha sendo de 11,4% em média. Tendo quatro Estados como responsáveis por 82% de todo o desmatamento na Amazônia Legal, só o Pará corresponde a 39%, Mato Grosso 17%, Amazonas 14%, Rondônia 12% (PRODES/INPE, 2019)⁸.

No caso das Terras Indígenas na Amazônia Legal, de acordo com o Relatório “Ameaças e violação de direitos humanos no Brasil: Povos indígenas isolados” do Instituto Socioambiental - ISA, concluiu que em 2019 a destruição da floresta Amazônia atingiu 115 Terras Indígenas, correspondendo a 42.679 hectares, quase duas vezes o tamanho da capital Recife (PE), 80% a mais em relação ao ano de 2018 que totalizou 23.657 hectares no interior das Terras Indígenas. O mesmo relatório aponta que somente em seis Terras Indígenas (Ituna/Itatá, Kayapó, Munduruku, Uru-Eu-Wau-Wau, Yanomami e Zoró) onde há registros de povos indígenas isolados, corresponde a 90% de toda a área desmatada em TI, dessas seis TI, Ituna/Itatá no Pará destaca-se negativamente pelo aumento de 656% do aumento do desmatamento em comparação a 2018/2019, seguida da TI Yanomami com aumento de 1.686%, TI Munduruku com aumento de 177% e a TI Kayapó com 159% (ISA, 2020).

⁸ Projeto de Monitoramento do Desmatamento na Amazônia Legal por Satélite - Prodes realiza o mapeamento de áreas desmatadas da Amazônia brasileira a partir de fotointerpretação e posteriormente analisadas por especialistas. A metodologia utilizada é definida pelo INPE como mapeamento incremental, ou seja, a sobreposição por meio de máscara que encobre as áreas desmatadas em anos anteriores, assim, definindo somente o desmatamento do ano definido. Acessado de: <http://www.obt.inpe.br/OBT/assuntos/programas/amazonia/prodes>. Em: 04/06/2020.

FIGURA 3: Taxa de desmatamento – Amazônia Legal – 1988 à 2019

Como se observa no gráfico a seguir (FIGURA 4), desde 1988, quando o INPE passa a monitorar o desmatamento na Amazônia Legal, a destruição da floresta tem sido recorrente, atingindo os maiores picos em 1995, 2004 e 2019, considerando que nos anos de 2005 a 2008 havia tendência de queda, como realmente ocorreu, por isso, estamos considerando estes três anos como picos de crescimento.

O pico do desmatamento em 1995 – governo Fernando Henrique Cardoso – é apontado pelo pesquisador do INPE Philippe Fearnside (2005) como causa a recuperação econômica promovida pelo Plano Real, o Programa Avança Brasil e as eleições municipais de 1994, em que aumentou a disponibilidade de capital e, por conta de promessas de campanha e por incentivo do Programa Avança Brasil ao setor privado, parte considerável desse dinheiro foi direcionada para créditos agrícolas, principalmente para grandes proprietários rurais.

Em 2004 – governo Lula –, o novo pico de crescimento do desmatamento é influenciado pelo programa federal “Avança Brasil” / “Plano Plurianual”⁹, programa desenvolvimentista para o período de 2000-2007, que injetou US\$ 20 bilhões na

⁹ O Programa Avança Brasil com proposta de investimento para o período 2000-2007, foi substituído em 2004 pelo Plano Plurianual, com período de execução 2004-2007, sendo praticamente idêntico ao Avança Brasil.

infraestrutura na Amazônia Legal, grande parte dessa quantia direcionada para o transporte da soja (FEARNSIDE, 2005), portanto, o cultivo da soja foi um dos maiores responsáveis direta e indiretamente pelo aumento do desmatamento a partir de 2000 e chegando ao seu ápice em 2004.

FIGURA 4: Taxas de Desmatamento na Amazônia Legal por Estado - 2019

Dentro desses dois cenários, as TI não foram amenizadas, a expansão agropecuária e mineral, grilagem, rodovias e ferrovias, entre outros, avançaram em direção às TI, sobretudo, na tentativa de expropriação da terra através da violência, como relataram Heck, Loebens e Carvalho (2005), em 2004 fazendeiros atearam fogo em comunidades indígenas da área Raposa Serra do Sol (aldeias Jawari, Homologação e Brilho do Sol) e ao retiro São José, terras que já estavam em disputa judicial entre indígenas e fazendeiros.

O terceiro maior pico de desmatamento em 2019, consideramos como principal causa, a própria política antiambientalista do governo Bolsonaro, a partir de decisões que implicaram na fragilização das políticas de controle ambiental, por meio de cortes orçamentários profundos às instituições de fiscalização, anulação de multas,

paralisação de financiamentos para a conservação das florestas, liberação de autorizações ambientais à revelia de pareceres técnicos e, em meio a imobilização de qualquer forma de contenção do desmatamento, há ainda a intenção de redução de áreas de conservação e reservas para construção de empreendimentos, como estradas e portos.

Somado a isso, ainda promove a violação dos direitos dos povos indígenas como aponta a reportagem da BBC News Brasil¹⁰ indicando cinco ações contra os povos indígenas: 1) durante a campanha eleitoral de 2018, o então candidato à presidência da República, Jair Bolsonaro, prometeu paralisação das demarcações de terras tradicionalmente ocupadas e tem cumprido a promessa, também, prometeu reduzir áreas de terras já demarcadas; 2) incentivo a mineração em terras indígenas; 3) incentiva a expansão do agronegócio em grande escala em terras indígenas; 4) propõe a volta da velha política integracionista, em que os indígenas devem ser integrados à “sociedade nacional”; 5) o desmonte dos órgãos indigenistas, como por exemplo, ao assumir em 2019, transferiu a FUNAI do Ministério da Justiça para o Ministério da Agricultura na tentativa de viabilizar a mineração e a agropecuária nas TI, já que a bancada ruralista exerce forte influência no Ministério da Agricultura, assim como vem tentando ações para retirada da FUNAI a atribuição das demarcações de terra.

Dentro deste cenário em que se retrocede o direito dos povos indígenas sobre seus territórios é que destacamos a necessidade e as razões que justificam a retomada e importância do conceito território no debate sobre os direitos dos povos indígenas no Brasil, não só de agora é óbvio, mas, principalmente agora, pela tentativa de desconstruir tudo que os povos indígenas no Brasil conquistaram através da luta e resistência. Por isso situamos os territórios indígenas como pauta central desse movimento social, o território como elemento essencial da/para existência e permanência desses povos, daí o direito dos povos indígenas ao território não só como direito a vida na sua plenitude biológica e cultural, mas também, como uma “experiência integrada ao espaço” (HAESBAERT, 2007) ou “autopoiese (PORTO-GONÇALVES, 2019), sem esquecer da defesa e resistência por seus pluriversos contra a força homogeneizadora e universalista do neoliberalismo, este, enquanto

¹⁰ Matéria por meio eletrônico da BBC News Brasil, tendo como título “Os 5 principais pontos de conflito entre o governo Bolsonaro e indígenas” por João Fellet, em 29 de janeiro de 2020. Acesso de: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-51229884>. Em: 05/06/2020.

projeto do capitalismo global que pretende o individual ou privado em detrimento do que é coletivo; o homogêneo e não o plural; a meritocracia em vez da equidade; por fim, um único mundo global em vez de múltiplos territórios como mundos diferentes

Num mundo globalizado como o nosso, o acesso pleno a um território como “experiência integrada do espaço” só se dará quando todos, de alguma forma, puderem vivenciar o mundo em suas múltiplas escalas, pois o território é, hoje, sobretudo, multiescalar e um território-rede. Por isto o combate à desterritorialização enquanto exclusão socioespacial significa também o acesso amplo às diferentes escalas e redes que, ainda hoje, constitui-se um privilégio de uma elite planetária cada vez mais auto segregada (HAESBAERT, 2007, p. 68).

No Brasil, é certo que os movimentos indígenas surgem na década de 1970¹¹, mas, é a partir da Constituição brasileira de 1988 que esses movimentos passam a ter uma legislação que os garante direitos mais coerentes com suas reivindicações, no entanto, não podemos acreditar que é Constituição de 1988 que fortalece a organização dos povos indígenas no Brasil, mas, ao contrário, a Constituição de 1988 é resultado dos movimentos indígenas dentro e fora do país que a partir de conjunturas diversas, passam a orientar a estrutura referente ao direito às várias manifestações culturais, direito às terras tradicionalmente ocupadas e a obrigação da União em zelar pelo cumprimento dos seus direitos¹². Na verdade, a luta pela demarcação das terras indígenas passa a ser central na garantia de seus direitos e na oxigenação dos movimentos indígenas.

A partir de 1990 muitos movimentos de indígenas latino-americanos passaram a mudar sua pauta de reivindicações, como foram os casos ocorridos no ano de 1990, dois importantes movimentos indígenas aconteceram, o Primeiro Encontro de Povos Indígenas em Quito e a “Marcha pelo Território e a Dignidade” organizada pela

¹¹ A partir da Lei Nº 6.001/1973¹¹, a cultura indígena era vista como “transitória” e os indígenas como “relativamente incapazes”, ou seja, suas culturas estavam em processo de transição para a cultura dos “brancos” ainda que se falasse em preservação de suas culturas, mas, deveriam ser “progressivamente e harmoniosamente” integrados à cultura nacional e, por isso, eram considerados relativamente incapazes de apresentar autonomia sobre suas terras, desta forma, eram considerados tutela do Estado até que sua integração cultural fosse realizada com a sociedade brasileira, porém, a mesma Lei garantia que qualquer indígena poderia requerer sua liberação tutelar, desde que: i) possuísse idade mínima de 21 anos; ii) tivesse conhecimento da língua portuguesa; iii) apresentasse habilitação para o exercício de atividade útil, na comunhão nacional e; iv) apresentasse razoável compreensão dos usos e costumes da comunhão nacional. Como se vê, por mais que os indígenas fossem reconhecidos como brasileiros, os vários mundos pertencentes a estes povos não eram reconhecidos como Nacional.

¹² Sobre a legislação e os direitos indígenas no Brasil, ver Capítulo VIII – Dos Índios, na Constituição Brasileira de 1988.

Confederação de Povos Indígenas da Bolívia (CIDOB), em ambos, a luta era pela conquista da autonomia como paradigma a partir do controle do território (SVAMPA, 2016), ou seja, não se trata simplesmente de autonomia cultural, mas, autonomia político-territorial (HAESBAERT, 2018). Carlos Walter (PORTO-GONÇALVES, 2002) diz que esse emergente interesse pelo “território” que surge no final da década de 1980 na América Latina sob o aguilhão de “não queremos terra, queremos território” ocorre a partir dos grupos sociais indígenas, camponeses e afrodescendentes, em países como Bolívia, Brasil, Colômbia, Equador e Peru; afirma ainda que são estes grupos sociais que introduzem pela primeira vez a palavra território nos debates teórico-políticos, exigindo assim, ressignificação do conceito território ao debate sobre lutas pela terra no continente latino-americano.

São vários os movimentos indígenas na América Latina que vêm ressignificando a luta pelo território, em que se põe em disputa os vários territórios como patrimônios ecológicos, culturais e teórico-políticos (PORTO-GONÇALVES, 2018). Dentre esses movimentos, destaca-se a luta pelo território contra hidrelétricas sobre o Rio Tocantins no município de Tucuruí-PA nos anos 1980; nos anos 2000 a usina de Belo Monte sobre o Rio Xingu em Altamira-PA, em Jirau e Santo Antônio sob o Rio Madeira em Porto Velho-RO; na década de 1990 em Trinidad, no Beni e na década de 2000 em Cochabamba, ambas na Bolívia e a ocorrência da privatização da água; nos anos 2000 o complexo hidrelétrico de Inambari ou em Madre de Dios, no Peru.

Esses são casos que citamos como exemplo da luta dos povos indígenas latino-americanos pela autonomia de seus territórios, em todos, duas características em comum: 1) a questão da água como parte dos territórios, em que as barragens influenciam no patrimônio como um todo interligado, não só na água como ambiente aquático, mas, também, como fonte de desmatamento pela inundação ou esvaziamento provocado pelo represamento, como afirma Carlos Walter, “não é uma questão menor de uma faixa de terras ou de águas qualquer, mas exatamente de uma faixa especial de terras/águas que tradicionalmente é ocupada, as várzeas” (PORTO-GONÇALVES, 2018, p. 87); 2) a luta pelo território se dá pelo conjunto dos movimentos sociais, ou como define Porto-Gonçalves “se trata de uma luta que precisa se articular interculturalmente com a sociedade abrangente, sobretudo com os grupos/classes sociais que se colocam a favor da vida, da dignidade” (2018, p. 87).

Assim, território se torna uma espécie de categoria central dos movimentos indígenas, como afirma Maristella Svampa território se tornou “*noción-fetiché y un*

concepto en disputa” (SVAMPA, 2016, p. 105). Assim, é importante destacar que há uma demanda social, por isso, a necessidade de trazer o território para o debate, que através de seus movimentos ressignificam a luta pela demarcação da terra, considerando que lutar pela terra significaria lutar pelo substrato espacial, simplesmente uma delimitação, contudo, lutar por território significa estender o poder ao espaço geográfico, ou seja, ter autonomia pelo substrato espacial e por tudo que há dentro dele, por isso, um conceito em disputa.

Os vários movimentos indígenas latino-americanos têm algo em comum quando se trata da luta pelo território, a luta não é somente pelo substrato espacial, a terra em si, mas também, a subjetividade presente nela, é o material e o imaterial, a terra como sentido para a vida – territorialidade – material, cultural, política, econômica (PORTO-GONÇALVES, 2018). A condição de poder ter autonomia sobre a organização socioespacial sobre essas terras, o envolvimento aos costumes, línguas, crenças e tradições, que no geral, na cosmologia indígena o material (substrato espacial e todos os recursos naturais presentes nela) e o imaterial (costumes, crenças e tradições) são indissociáveis.

Nessas ontologias, os territórios são espaços-tempos vitais de toda comunidade de homens e mulheres; entretanto, não é apenas isso, mas também o espaço-tempo de inter-relação com o mundo natural que circunda e é parte constitutiva dele. Ou seja, a inter-relação gera cenários de sinergia e de complementaridade, tanto para o mundo dos homens e mulheres como para a reprodução do resto dos outros mundos que circundam o mundo humano. Dentro de muitos mundos indígenas e em algumas comunidades afrodescendentes da América Latina, esses espaços materiais se manifestam como montanhas ou lagos que são entendidos como tendo vida ou como espaços animados (ESCOBAR, 2016, p. 09).

Para Svampa (2016) o território passa a ser, na fase atual do capitalismo, o conceito chave na compreensão dos diferentes sujeitos em disputa, uma espécie de “conceito social total” para as organizações indígenas como para outros movimentos – urbanos e rurais.

Así, en cuanto a las comunidades indígenas, el territorio comprende un conjunto de dimensiones que refieren al control del espacio y de los recursos naturales, a la afirmación de una determinada cultura e historicidad, a una determinada relación con la naturaleza. Pensado desde una perspectiva multidimensional, el territorio está en el origen -o en la configuración- de una determinada identidad y ya instituyendo una ‘cuestión territorial-identitaria’ con sus particularidades según las regiones y países (SVAMPA, 2016, p. 105-106).

Inicialmente, foi o projeto liberal, responsável pela criação da “modernidade” (capitalista, liberal e secular), chamado por Escobar (2016) de “Um Mundo” que se estendeu pelo planeta, por meio da colonização, posteriormente, por outras formas de expansão e dominação do capitalismo, como o capitalismo neoliberal. Essa “modernidade” foi/é responsável pelo que o autor chama de “ontologia dualista”, ou seja, a separação do Ser das coisas, “que separa o humano e o não humano, a natureza e a cultura, o indivíduo e a comunidade, “nós” e “eles”, o corpo e a mente, o secular e o sagrado, a razão e a emoção, etc.” (ESCOBAR, 2016, p. 4).

Diante do exposto, considerar a realidade desigual e tão diferenciada presente na América Latina, assim como no Brasil, não menos diferente na Amazônia, é reconhecer sua complexidade multidimensional. Reconhecer, ainda, o território como fração analítica do espaço torna-se fundamental para compreender a luta pelo território e contribuir para o debate que os movimentos sociais trazem nas últimas décadas, em especial, os movimentos indígenas. Portanto, trazer o território como categoria de análise torna-se a motivação principal para discutir e refletir aqui a potencialidade analítica e política que este conceito trás para pensarmos as lutas sociais e de resistência que os povos indígenas demandam.

No entanto, essas lutas e resistências surgem através das pressões que o capital exerce sobre os territórios em nível global que também se evidencia a tentativa de dismantlar tudo que é coletivo, e como força contrária a essas pressões, surgem os movimentos denominados étnico-territoriais como resistência, oposição, defesa e afirmação dos territórios como mundos relacionais em oposição ao “Um mundo”, ou, “o território como condição de possibilidade e as diversas lógicas comunitárias que com frequência subjazem a ele” (ESCOBAR, 2016, p. 09). Ao resistir e tentar interromper o projeto neoliberal de globalização de “Um mundo”, os movimentos indígenas, também, camponeses e afrodescendentes, passam a ter no território sua principal luta pela defesa de seus mundos.

A lógica sob o corte dualista das coisas, a prática individualista e de racionalidade liberal, que levou ao desgaste sistemático da estrutura ontológico-territorial de muitos grupos originários ameríndios e promoveu a tentativa de ruptura dos vários mundos existentes na América antes da chegada dos colonizadores, existentes também nos outros continentes como África, Ásia e Oceania, já que estes, não têm originalmente sua concepção de mundo fundada nesse dualismo, porém,

Escobar (2016) afirma que a partir das resistências se estabeleceu as chamadas “ontologias relacionais” ou “relacionalidade”¹³.

(...) a pressão sobre os territórios que se está evidenciando hoje em dia a nível mundial – especialmente pela mineração e os agrocombustíveis — pode ser vista como uma verdadeira guerra contra os mundos relacionais, e mais uma tentativa de dismantlar tudo o que é coletivo. Dentro dessa complexa situação, as lutas pelos territórios tornam-se luta pela defesa dos muitos mundos que habitam o planeta (ESCOBAR. 2016, p. 05).

É inegável que a constituição de um mundo capitalista organizou uma estrutura em classes sociais, do ponto de vista econômico uma classe dos detentores dos meios de produção e a outra dos não detentores desses meios, transformando, a partir de uma visão macro, em uma relação de dependência, mas não de reciprocidade, já que “o dominado poderá viver sem a dominação, enquanto o dominador jamais poderá viver sem o dominado” (PORTO-GONÇALVES, 2017, p. 290). Porém, essa relação macro acabou por invisibilizar relações micro, mesmo que subalternizadas pela estrutura de classes, mas que apresentam demandas específicas e pontuais que um olhar a partir das estruturas terá dificuldade maior para alcançar, tal dificuldade se dá em decorrência dos próprios limites humanos em compreender a totalidade, obtendo simplesmente um “olhar de sobrevoo”.

Sobre a categoria território, pretendemos fazer uma abordagem que nos permita analisa-lo considerando as diversas territorialidades indígenas e considere “repensar a nossa própria forma de ver o mundo pela contextualização geográfica e histórica, além de entender que o ‘território’ de onde vivenciamos o mundo é definidor de nossa forma de pensar, escrever e assinar as teorias” (MONDARDO, 2018, p. 73). sobretudo, uma abordagem conjuntural dos movimentos sociais indígenas que nos conduza para o debate sobre uma educação escolar indígena que *lança o indígena para o futuro e de volta à terra*, esta frase em itálico adaptada às palavras de Eduardo Viveiros de Castro quando se referia ao *Manifesto Antropófago* de Oswald de Andrade: “jogava os índios para o futuro e para o ecúmeno” (CASTRO, 2008, p. 168).

Pode até parecer uma visão romântica, pois, sempre foi introjetada a ideia da sociedade separada da natureza, foi assim que a razão ocidental nos alienou do

¹³ Segundo Escobar a “ontologia relacional” ou “relacionalidade” pode ser definida “como aquela em que nada (nem humanos nem não-humanos) preexiste às relações que nos constituem. Todos existimos porque existe tudo” (2016, p. 4). Portanto, refere-se à multiplicidade de mundos existentes no planeta, também, ao que se opõe ao projeto moderno que procura transformar muitos mundos em “Um Mundo”.

organismo Terra, assim como espaço geográfico e território são distintos e correspondentes, humanidade e Terra também o são. Desta forma toda a cosmovisão ameríndia foi sendo alienada e tratada como lirismo, sem praticidade, e convencendo a todos a necessidade de apropriação da natureza e sequestro dos territórios indígenas.

Trazer o conceito território para o debate contemporâneo a partir dos movimentos indígenas e sua luta pelo território, dentro desta, a luta pela demarcação da terra, a autonomia sobre a organização socioespacial, a escola indígena diferenciada, entre outras lutas. Mesmo considerando que o interesse principal desta pesquisa seja a discussão sobre a educação escolar indígena, jamais nos sentíamos confortáveis se discutíssemos a educação escolar indígena divorciada de um dos princípios centrais da educação indígena que é o território¹⁴.

É nesta perspectiva que desenvolvemos esta pesquisa, debater, a partir da genealogia dos indígenas, uma geografia desenvolvida por esses povos amazônidas, a partir de sua relação com o mundo, particularmente, do povo Gavião da TIMM, compreendendo que seus territórios e territorialidades¹⁵ se manifestam em múltiplas formas e conteúdo, principalmente, porque a história territorial do povo Gavião da TIMM é marcada pela violência da modernidade que se deu na Amazônia, especificamente, a partir da segunda metade do século XX, empunhando o povo Gavião a resistir com sangue aos ataques em direção dos seus recursos que foram brutalmente expropriados e explorados, à supressão de seus saberes e à expulsão do seu povo de seus territórios por enchentes de barragens e assassinatos e ameaças cometidas por fazendeiros e grileiros, além de serem convencidos pelo próprio Serviço de Proteção do Índio (SPI) a saírem de suas terras.

¹⁴ Sobre a relação entre Território, Educação Indígena e Educação Escolar Indígena, discutiremos no Capítulo 3.

¹⁵ Apesar de estar abordando sobre um território – Terra Indígena Mãe Maria – legalmente reconhecida como terra tradicionalmente ocupada, devemos considerar que este território é sobreposto por dezesseis aldeias, por isso reflexiono “territórios” e “territorialidades”, no plural.

CAPÍTULO 2

TERRITÓRIOS TRADICIONAIS E (DES)TERRITORIALIDADES DO POVO GAVIÃO

“A questão era: os índios têm alma? Quando o Papa Paulo III respondeu afirmativamente na bula *Sublimis Deus*, de 1537, fê-lo concebendo a alma dos povos selvagens como um receptáculo vazio, uma *anima nullius*, muito semelhante à *terra nullius*, o conceito de vazio jurídico que justificou a invasão e ocupação dos territórios indígenas” (SANTOS, 2009, p. 29).

Boaventura de Sousa Santos

A bula *Sublimis Deus*¹⁶ foi um documento publicado na data de 29 de maio de 1537 pelo então Papa Paulo III, uma espécie de Carta Magna dos “direitos humanos”, pois assim era considerada pela igreja católica, porém, vale ressaltar que o documento expressava muito mais “direitos europeus” do que uma defesa aos direitos de toda a humanidade. A bula papal respondia a dúvida entre os europeus sobre a existência ou não de alma nos indígenas, portanto, a alma como sendo da natureza humana, um *conditio hominum*, confirmaria se os indígenas seriam ou não humanos. A bula *Sublimis Deus* confirmando os indígenas serem humanos, consequentemente, possuidores de alma, contudo, seres humanos *anima nullius*, ou seja, seres com almas vazias que precisavam ser preenchidas com a fé cristã.

Os indígenas foram considerados seres com almas vazias e com necessidade de preenchê-las, assim a igreja católica cristã se auto consagrou como a responsável e definiu que deveria preenche-las e “salvá-las” com cristianismo. Enquanto a igreja católica preenchia as almas vazias dos indígenas – *anima nullius* – o Estado preenchia suas terras – *terra nullius* –, e assim, seus territórios e almas foram invadidos e preenchidos pelos europeus.

O que aconteceu aos territórios do povo Gavião não foi diferente, ainda que quase três séculos depois da bula *Sublimis Deus* ter sido assinada, a trajetória do povo Gavião no sudeste paraense foi marcada por constantes processos de perda de

¹⁶ Acessado de: <https://www.papalencyclicals.net/Paul03/p3subli.htm>. Em: 17/10/2017.

seus territórios tradicionais e desterritorializações, mas também, a resiliência territorial dos indígenas resultou em novas territorialidades.

A literatura etnográfica, nos mostra que a expansão dos territórios do povo Gavião fazia parte de seu sistema de relação social, considerando que a expansão não se dava somente pelo aumento da área de um mesmo território, mas também, pela multiplicação de territórios, já que as cisões internas ocasionavam no desmembramento e distanciamento de um grupo que, após a separação formavam grupos distintos, como por exemplo, os vários grupos Timbira, cada um buscando suas identidades e constituindo novas territorialidades. A expansão territorial provocou também o aumento da população, tornando sempre a necessidade de expansão da área ocupada.

Porém, a partir do contato com os não indígenas ou *kupẽ*¹⁷, provocou a diminuição dos territórios e da população dos vários grupos Gavião. Esse contato se deu inicialmente através das expedições pelos rios e exploração da castanha do pará, caucho do látex e extração da madeira, posteriormente, pelas frentes agropecuárias e, a partir da década de 1970, rodovias (PA-150 e BR-222) e projetos de empreendedorismo, como a linha de transmissão de energia elétrica da Usina de Hidrelétrica de Tucuruí e a estrada de ferro da Companhia Vale (do Rio Doce).

Desse processo, o esfacelamento de muitos mundos, não só quanto ao genocídio praticado aos povos indígenas e à diversidade cultural que representam, mas também, a destruição de seus territórios e o conjunto simbólico e material presentes no ecossistema com biodiversidade extremamente diversificadas. Por isso, acreditamos quando a ação humana incentivada pela necessidade de acumulação de riquezas passou a entender a natureza como mercadoria, fez acreditar que deixaria de ser escravo da natureza e que poderia exercer total controle sobre ela, foram os povos da floresta que passaram a ser seus vigilantes, seus guardiões.

A seguir, delimitaremos a região em que tradicionalmente se formaram os territórios do povo Gavião e os grupos sociais que trataremos aqui nesta pesquisa, no caso, os Parkatêjê, Akrâtikatêjê e Kyikatêjê, embora essa mesma região tenha sido

¹⁷ Kupẽ significa “o outro” na língua dos Gavião. Segundo Azanha o “cupẽ é o ‘incomum’, o ‘estranho’, aquele que, da ‘Forma Timbira não apresenta nada de reconhecível’ ” (1984, p. 33), qualquer não-Timbira ou aquele que não reconhecem como um Timbira, seja um animal, uma máquina ou grupo indígena, porém, o uso recorrente na atualidade da palavra kupẽ entre os Gavião da TIMM, refere-se somente aos não indígenas.

ocupada tradicionalmente, segundo Ferraz (1984) pelos povos Xikrin do rio Cateté, grupo Kaiapó setentrional e três grupos Tupi: Suruí, Asurini do rio Trocará e Parakanã.

2.1.DEFINIÇÃO DE TERRITÓRIO TRADICIONAL INDÍGENA A PARTIR DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Segundo a FUNAI¹⁸, Terra Indígenas (TI) correspondem a áreas do território nacional demarcadas a partir de processos administrativos conforme a legislação vigente (Constituição Federal de 1988, Lei 6001/73 – Estatuto do Índio, Decreto n.º 1775/96) que depois de homologadas por Decreto Presidencial, as TI passam a ser propriedades da União para uso exclusivo dos povos indígenas para desenvolvimento de suas atividades produtivas, culturais, bem-estar e reprodução física. Atualmente são 488 terras indígenas regularizadas no Brasil, representando 12,2% do território nacional, a maioria concentrada na Amazônia Legal. Portanto, TI são terras pertencentes à União, inalienáveis e indisponíveis, de direitos sobre elas imprescritíveis e de uso exclusivo dos povos indígenas e oficialmente demarcadas a partir da legislação vigente.

Uma das primeiras leis no Brasil que vai tratar sobre a reserva de terras aos povos indígenas é a Lei Nº 601 de 18 de setembro de 1850 que versava sobre as terras devolutas do Império, ainda que não faça menção aos territórios originários dos povos indígenas, mas, em seu Art. 12, refere-se em reservar terras devolutas para a “colonização dos indígenas”, dentro do mesmo julgamento, atribui a necessidades da destinação das terras devolutas para a fundação de povoações, abertura de estradas, para qualquer fundação para estabelecimentos públicos e para a construção naval. Portanto, pela Lei 601/1850, o Estado brasileiro passou a ser proprietário das terras

¹⁸ Ver em <http://www.funai.gov.br/>. Consultado em 04/082019. Segundo a FUNAI existem três modalidades de TI, são elas: a) Terras Indígenas Tradicionalmente Ocupadas – são terras ocupadas tradicionalmente por povos indígena e reconhecidas e demarcadas oficialmente; b) Reservas Indígenas – são terras doadas por terceiros e/ou adquiridas ou desapropriadas pela União destinadas a posse permanente de povos indígenas; c) Terras Dominiciais – são as terras de domínio indígenas adquirias por meio da compra, doação ou qualquer outra forma de aquisição dos domínios nos termos da legislação vigente. Há ainda uma quarta categoria “Interditadas” definida para as terras indígenas, não corresponde a uma modalidade de TI, porém, são terras definidas pela FUNAI para proteção de povos e grupos indígenas isolados sendo proibido o ingresso e trânsito de terceiros na área, no caso de riscos à saúde indígena, as comunidades indígenas ali existentes são transferidos para outra área até que se torne seguro para o retorno.

definidas como Brasil e os povos indígenas originários dessas terras, tratados como estrangeiros.

Mais de um século depois da Lei 601/1850, a Constituição de 1988 veio a dar direito aos territórios tradicionais dos povos indígenas em que se refere aos “direitos originários”, isso sem considerar a efetiva ocupação realizada pelos portugueses a partir de 1530, neste caso, se considerarmos o direito ético aos territórios tradicionais, estaremos falando de mais de quatro séculos de violação dos direitos dos povos indígenas no Brasil.

FIGURA 5: Distribuição das Terras Indígenas Regularizadas por região administrativa

FONTE: FUNAI, 2020¹⁹.

Em se tratando de direito jurídico, no Art. 231 da Constituição Federal de 1988, é reconhecido o direito dos povos indígenas quanto a “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. No mesmo artigo, § 1º é definida a categoria terras indígenas tradicionalmente ocupadas, como sendo aquelas ocupadas pelos povos indígenas e por eles habitadas em caráter permanente, com finalidade para uso de suas atividades produtivas, assim como para a preservação dos recursos ambientais necessários ao

¹⁹ Ver em: <http://www.funai.gov.br/index.php/2014-02-07-13-24-32>. Acessado em 06/08/2020.

bem-estar, reprodução física e cultural, segundo os usos, costumes e tradições de seus povos. No § 2º trata-se do direito ao usufruto dos povos indígenas às riquezas do solo, dos rios e dos lagos existentes nas terras indígenas; no § 3º trata-se do aproveitamento pelo Estado ou terceiros dos recursos hídricos e minerais nas terras indígenas somente com autorização do Congresso Nacional e ouvidas as comunidades afetadas, ainda que saibamos que nem sempre as comunidades indígenas e não indígenas são respeitadas quando afetadas por projetos hídrico energéticos e minerais; § 4º e § 5º tratam do direito às terras indígenas como “inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis”, ou seja, não podem ser objeto de usucapião. Da mesma forma, proibida a remoção dos povos indígenas de suas terras, somente em caso de catástrofe ou epidemias, sendo garantido o retorno as mesmas.

É importante salientar que a Constituição de 1988 utiliza mais de uma vez a expressão “terras tradicionalmente ocupadas” pelos povos indígenas sem exigir sua prévia demarcação, porém, fica claro pela linguagem usada no texto constitucional que trata-se de assegurar o direito dos povos indígenas aos seus territórios tradicionalmente ocupados, ainda que, em muitos casos, não se consiga assegurar cem por cento dos territórios historicamente ocupados pelos povos indígenas, como veremos mais a seguir em relação aos territórios do povo Gavião.

Ainda que uma forma de garantir o direito aos povos indígenas sobre seus territórios, a prescrição oficial da legislação vigente sobre o direito e garantias aos territórios tradicionalmente ocupados pelos povos indígenas, o tema nos conduz para outro debate que é sobre a demarcação das terras indígenas. Mondardo (2018), faz um importante questionamento: este retorno às terras tradicionalmente ocupadas pelos indígenas trata-se de uma ação pós colonização? Ou seja, o que se garante pela demarcação das terras indígenas trata-se realmente de assegurar um direito existencial aos povos indígenas ou simplesmente uma nova forma de colonização como prescreveu a Lei 601/1850?

Não podemos desconsiderar o contexto histórico em que os retornos às terras tradicionalmente ocupadas se dão, ou seja, exatamente no momento em que o direito à terra pelos indígenas era fortemente ameaçado, assim como ainda é, mas, a demarcação foi a garantia do direito ao território que anteriormente não havia, por isso a demarcação se trata de uma política de segurança aos povos indígenas, por mais que contraditoriamente seja uma repartição como fizeram os colonizadores no

processo de descolonização, acima de tudo, a demarcação de terras indígenas trata-se de conquista dos povos indígenas brasileiros, resultante da luta dos povos indígenas ressignificada pela resistência e pelo sangue indígena e não uma benevolência dos não indígenas.

Enquanto conceito jurídico em que se insere Terra Indígena, ainda há falhas nessa legislação sobre os direitos dos povos indígenas às terras tradicionalmente ocupadas, visto que essas terras passam a ser de propriedade do Estado para uso exclusivo dos povos indígenas, revelando que a autonomia dos povos indígenas é frágil.

Assim, ganha força o debate sobre os territórios indígenas que é diferente de terras indígenas como já fora mencionado no Capítulo 1, portanto, a terra indígena é um conceito jurídico de reconhecimento fundiário que determina um recorte espacial menor do que realmente foi ocupado tradicionalmente pelos povos indígenas, quase sempre o que se tem das terras tradicionalmente ocupadas pelos povos indígenas no Brasil é resultado da expulsão dos indígenas de uma área maior e o seu compelimento para uma área menor.

Não podemos negar que as terras indígenas enquanto conceito jurídico se baseiam em processos etnogênese territorial, ou seja, busca-se por meio da memória dos povos indígenas e indícios etnográficos uma delimitação aproximada de seus territórios tradicionais, sempre para menos da área que realmente foi ocupada tradicionalmente.

Considerando o conceito de territórios indígenas a concepção baseia-se no conceito de comunidade, portanto, o território é de pertencimento comunitário, coletivo e não individual, é o espaço primordial e/ou de origem do grupo, espaço de mobilidade e migrações fundamentais para o atendimento de novas necessidades quando se fizerem. É evidente que este conceito fica inviável em sua plenitude por conta das invasões históricas e mais recentes cometidas pelas frentes de expansão agropecuárias e pela expansão urbana, porém, se o território como espaço existente para atender às necessidades materiais e imateriais dos povos indígenas se tornou limitado diante das barreiras impostas pela expansão urbana, agropecuária, entre outros, é necessário garantir que os territórios sejam de organização e gestão autônomas por parte dos indígenas, como espaço de afirmação e reconstrução da cultura ancestral, identidade e suas territorialidades, o espaço como definidor do ser, pensar e viver das comunidades indígenas pertencentes ao seu território.

2.2.A ETIMOLOGIA DOS NOMES TIMBIRA E GAVIÃO

Os grupos Gavião pertencem ao povo Jê²⁰ Timbira²¹ e são classificados como “Timbira Oriental” (NIMUENDAJÚ, 1946), seu dialeto faz parte da família “Jê do Norte” (FERRAZ, 1984) ou “Jê do Tocantins” (DA MATTA, 1967).

Embora a explicação da origem dos nomes Timbira, Gavião, assim como, dos grupos Parkatêjê, Akrătikatêjê e Kyikatêjê já tenha sido dada por diferentes pesquisadores, tanto por trabalhos muito antigos como Curt Nimuendajú (1946), Roberto da Matta (1967), Exedito Arnaud (1971; 1975), quanto mais recente como Gilberto Azanha (1984) e Iara Ferraz (1984; 1998), sentimos a necessidade de fazer novamente para poder situar aos que aqui se debruçarem nesta leitura, principalmente aos que são iniciantes nesta temática.

O etnólogo Curt Nimuendajú (1946), afirmou que o termo Timbira significa “os amarrados”, sendo que **tĩ** (amarrar) e **pi’ra** (designa passividade), portanto, **tĩpi’ra** (timbira) é aquele que se amarra ou está amarrado, fazendo referência ao hábito de usar faixas nos braços e pés, abaixo do joelho, nos pulsos, ao redor do pescoço, no peito e na testa, como afirma o autor:

(...) é um composto de tĩ, para amarrar e pi’ra, passivo, com o “p” inicial do segundo elemento transformado em “mb” por causa do precedente vogal nasal. Assim, o termo Timbira corresponderia a “os amarrados” - mas apenas no pressuposto de que o nome tribal é de origem tupi, que não pode ser tratado como a priori certo (NIMUENDAJÚ, 1946, p. 8, tradução nossa).

De acordo com Nimuendajú (1946), o major Francisco de Paula Ribeiro foi o primeiro historiador a relatar a presença dos Timbira entre 1800 e 1823 quando comandou expedições pelos Pastos Bons do Maranhão, afirmando existir um “país

²⁰ A língua Jê faz parte do tronco linguístico (mesma origem) Macro-Jê com nove famílias (Bororó, Guató, Jê, Karajá, Krenák, Maxakalí, Ofayê, Rikbaktsá, Yatê). Acessado de: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Timbira>. Acesso em: 12/10/2019.

²¹ Timbira é a designação a um conjunto de etnias, como é o caso dos Gavião Parkatêjê localizados tradicionalmente no Estado do Pará; Canela Apanyekrá, Canela Ramkokamekrá, Gavião Pykopjê, Krepym Katejê, Krinkatí, Krenyê e Kukoikateyê localizados tradicionalmente no Estado do Maranhão e; Apinayê e Krahô localizados tradicionalmente no Estado do Tocantins. Krenyê e Kukoikateyê já não são grupos autônomos, pois, vivem entre os Tembê e Guajajara, outros grupos se dissolveram entre os outros nove grupos, como foi o caso dos Kenkateyê, Krepumkateyê, Krokekamekhrá Põrekamekrá e Txokamekrá. Acessado de: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Timbira>. Acesso em: 12/10/2019.

Timbira” com cerca de 30 aldeias, sendo destas, identificou 15 grupos Timbira²², classificados em Timbira Oriental e Timbira Ocidental. Nimuendajú (1946) esclarece que, embora tenha classificado a partir das localizações cardeais, seu critério principal foi linguístico, fazendo a correlação entre distribuição geográfica e característica linguística.

Gilberto Azanha (1984) afirma que até o século XVIII havia um total de 25 a 35 mil índios Timbira, após esse período até o início do século XIX, quando ocorreram as primeiras ocupações não indígenas – fazendas, núcleos de colonos etc. – nos territórios Timbira, os grupos dessa etnia chegaram a 12 mil índios, tendo como características comuns, a língua, o corte do cabelo, a morfologia circular das aldeia e a corrida com toras.

Em relação a origem do nome “Gavião”, segundo Ricardo (1985) foi atribuído a diferentes grupos Timbira da região do curso médio do Rio Tocantins por viajantes no século XIX, como por exemplo, João Roberto Ayres Carneiro em 1849, Vicente Ferreira Gomes em 1858/59, Jesuino Marcondes de Oliveira Sá em 1865, Francis de Castelneau em 1884, Henri Coudreau em 1897, entre outros. Há duas explicações na literatura para a origem do nome Gavião: uma que faz referência ao nome *Hók*²³ (ARNAUD, 1975) ou *Hàk* (RICARDO, 1985) de um cerimonial de longa duração, em que *Hók* ou *Hàk* significa gavião.

A outra referência ao nome Gavião, segundo Arnaud (1975) foi atribuído pelos não indígenas que habitavam a mesma região do povo Gavião, diz ao fato desses grupos de indígenas ornamentarem suas flechas com penas de gavião, muitas encontradas após sucessivos ataques realizados em defesa de seus territórios.

Quanto a autodenominação dos diferentes grupos Gavião – Parkatêjê, Akrâtikatêjê e Kyikatêjê – é uma combinação entre fatores humanos, físicos/naturais e demarcações de poder sobre o espaço geográfico, ou seja, uma relação territorial que estabelece o controle da área localizada a partir do curso médio do Rio Tocantins. Os **Parkatêjê** – “o povo (dono) da jusante” – onde *par* é pé, abaixo, jusante, *katê* vem

²² **Timbira Oriental** – Grupo do Norte: 1) Timbira do Araparytíua (Gurupy), 2) Krêyé do Bacabal, 3) Kukóekamekra of Baeabal; Grupos do Sul: 4) Krêyé do Cajuapara, 5) Krikati; 6) Pukóbye, 7) Gaviões Ocidentais ou Florestais, 8) Kre'pu'mkateye, 9) Krarõ, 10) Põrekamekra, 11) Kénkateye, 12) Apa'nyekra, 13) Ramkõ'kamekra, 14) Ca'kamekra; **Timbira Ocidental**: 15) Apinayé.

²³ Tanto na corrida de toras como na disputa de arco e flecha (*Maypereonkã*), formavam-se dois grupos, os *Pano* (arara) e os *Hók* (gavião), no caso da disputa entre arco e flecha realizava-se entre dois indivíduos de cada vez representando um de cada grupo, o vencedor teria direito de ficar com a flecha do vencido (ARNAUD, 1975).

a ser “dono”, “controlador” e *jê*, “nós”, “a gente” (este povo)” (FERRAZ, 1984); os **Kyikatêjê** – “o povo (dono) da montante ou dono do rio acima” – onde *kyi* é cabeça, montante, *katê* é “dono” e *jê* é “povo” (RICARDO, 1985); e o terceiro grupo, os **Akrãtikatêjê** – “o povo (dono) da montanha” – onde *akrãnti* é montanha, *katê* é dono e *jê* é povo, considera-se também, que a referência à Montanha está relacionada ao Posto do SPI instalado na década de 1940 em Ambaua (atual Tucuruí) que passou a ser denominado na época de Posto da Montanha, local que passou a habitar um grupo Gavião dissidente, os Akrãtikatêjê ou grupo da Montanha (ARNAUD, 1985).

Uma das principais característica do povo Gavião refere-se a organização das aldeias, no formato circular, as casa com cobertura de palha, abertas lateral e frontalmente, que segundo Arnaud (1975), coincidia com os três grupos Gavião encontrados na região, além da corrida com toras (pedaços do tronco das árvores), este sendo o mais tradicional esporte Timbira praticado tanto por homens como mulheres, adultos e jovens, havia também a disputa de arco e flecha, e para caça usavam arco, flecha e bordunas, entre outras características em comum entre os três grupos:

Ausência de redes e dormida em esteiras de palha. Cestaria de trançado sobreposto (*plaited*) compreendendo a confecção de cestos para condução de carga pesada, esteiras, cofos, abanos, ornatos para cabeça e máscaras de dança. Tecelagem de faixas de algodão. Plumaria pobre, consistindo em ornatos de penas para a cabeça em formas de resplendor. Pintura do corpo com urucu ou jenipapo, depilação das sobrancelhas por ambos os sexos, e da púbis e axilas (mulheres). Uso de pequenos batoques de madeira abaixo do lábio inferior e cinturões de envira ou algodão (homens). Ausência de cobre-sexo e da perfuração dos lóbulos das orelhas para a colocação de batoques de madeira, praticada pelos Pukópüe e outros Timbira (Nimuendaju, 1946:21-49) Corte de cabelo à altura do meio da testa com o característico sulco Timbira (ibid.: 270-71). Instrumentos musicais, compreendendo buzinas com cabaça de ressonância, apitos de osso, flautas de taboca e de *Pan*. Utilização de arcos, flechas e bordunas como armas de caça, pesca e combate. Desconhecimento da cerâmica e de canoas para a navegação (ARNAUD, 1975, p. 27).

É importante destacar que essa descrição da aldeia não define os limites dos territórios por eles utilizados, além das aldeias, onde se encontravam as habitações e onde se concentrava a maior parte do seu cotidiano, outros *objetos geográficos materiais* estavam presentes nos territórios do povo Gavião, haviam objetos geográficos próximos, como campos de cultivo e, objetos distantes como os acampamentos temporários no interior da floresta destinados para abrigar durante a caça e as próprias feições “naturais” destinados à coleta da castanha do pará, por

exemplo. A caça e a coleta se intensificavam no período em que aguardavam o cultivo, assim, pode-se afirmar que seus territórios se modificavam espacialmente e temporalmente, ou seja, seus territórios não só se estendiam para além das aldeias, como, estabeleciam de forma flexível espacialmente e temporalmente. Portanto, entendemos aldeia indígena e território indígena como formas espaciais distintas, ainda que integradas, a aldeia como área de concentração da população, no caso dos Gavião, área onde ficam as habitações, áreas de cultivo, o pátio etc.; já o território corresponde a aldeia e mais a floresta, extensão do rio, relevo etc., até onde delimitaram simbolicamente ou onde foi demarcado oficialmente.

A escolha do local para a instalação das aldeia pelos Gavião, segundo Nimuendajú (1946), sempre obedecia alguns critérios, são eles: 1) terreno plano; 2) solo argiloso e sem cascalho (não pedregoso); 3) proximidade com curso d'água, especialmente as nascentes, por conta da qualidade para consumo alimentar; 4) proximidade de mata ciliar, objetivando a construção de roças. No caso do terreno plano e do solo argiloso e sem cascalho, justificava para facilitar as danças cerimoniais.

Até metade do século XX os três grupos Timbira foram reconhecidos em uma área localizada entre os rios Xingu e Tocantins na confluência com o Rio Araguaia, que passou a denominar os vários grupos Gavião como “Gavião Ocidental” ou “de Oeste” ou ainda “da Mata”, como forma de diferenciação dos outros grupos, como os “Gavião de Leste” ou “Gavião do Maranhão” ou Pykôbjê, e o terceiro grupo, os “Gavião da Montanha”. Segundo Expedito Arnaud (1975), os grupos Gavião se separaram por volta da segunda metade do século XIX, saindo do Maranhão, a leste do Rio Tocantins para oeste, no Estado do Pará.

A distinção entre os Gaviões de Leste (“Pukóbye, Piocobgez, Paicogês”) e Gaviões de Oeste ou da Mata (Parkateyê), ocorreu por volta de 1850 data aproximada do estabelecimento definitivo dos brasileiros na citada região (Nimuendaju, 1946: 20). A parte da tribo (Parkateyê) que não teria confiado na paz que lhe foi aberta ou proposta, emigrou para o oeste e foi localizar-se no território situado entre a margem direita do médio e baixo Tocantins e as cabeceiras do Capim (ARNAUD, 1975, p. 35-36).

A partir da nova localização que esse grupo Gavião passou a ser denominado de Gaviões de Oeste ou da Mata e autodenominados de Parkateyê. Também, nesse novo território, entraram em conflito entre si e subdividiram-se em vários grupos locais, inclusive, segundo Arnaud (1975), expulsaram ou exterminaram um grupo conhecido

como Jacundá, possivelmente de origem Tupi, que deixaram de ser mencionados a partir de 1850 na região, deste período até por volta de 1895 os Parkatejê evitaram contato com os não indígenas.

Segundo Ferraz (1984) esse grupo que permaneceu no Médio Tocantins à jusante do Rio Tocantins e que se autodenominou de Parakatêjê se distribuiu em vários grupos ou “turmas” – no Rio Jacundá estava a “turma do Cocal”, os *Rõhokatêjê* (*rõhõ* = palha de babaçu, abundante naquele local) do líder Krohokrenhum²⁴, na cabeceira do Rio Capim estava a “turma da Montanha” que se autodenominou *Akrãtikatêjê* e no Rio Moju, a “turma da Madalena”, grupo que se separou da “turma da Montanha”, da qual pertencia a esposa de Krohokrenhum, que a pedido dele, se juntou posteriormente como a “turma do Cocal”; e os Kyikatêjê, evitavam o contato com os não indígenas e refugiavam-se a montante do Rio Tocantins no Maranhão que viveram até a década de 1980 próximos à cidade de Amarante (MA), na área da SPI, Posto Governador.

Essa diferenciação se deu pelo reconhecimento de um grupo indígena que de acordo com a tradição dos Pykobjê (Pukópüe) do Grajaú ou do leste (no Maranhão) se assemelhava aos Gavião ocidentais ou do Oeste ou da Mata (no Pará), sem reconhecer qualquer diferença entre eles (FERRAZ, 1984). “Os Gaviões de Oeste (Parkatejê), passaram a habitar na floresta de terra firme existente entre a margem direita do baixo e médio Tocantins e as cabeceiras do Rio Capim, após haverem se separado dos Pukópüe por volta de 1850” (ARNAUD, 1985, p. 26).

Ferraz (1984), afirma que a separação entre os Gavião do Lestes (nos campos do Grajaú, Maranhão) e os do Oeste pode ter ocorrido anterior ao contato com os não

²⁴ Toprãmre Krohokrenhum Jopaipaire (1926-2016), ou simplesmente Krohokrenhum, também chamado de “Capitão”, foi um dos principais líderes do povo Gavião. Krohokrenhum representou a memória Gavião, pois, carregou com ele a história oral e o pensamento de um povo; representou a cultura coletiva, como disse Ailton Krenak, foi um líder que não viveu para ele sozinho, mas para seus “parentes”, seu povo, por isso um sujeito coletivo; foi um grande cantador da sua cultura e história; foi um visionário, acreditava na ideia de articular a preservação de sua cultura ancestral aos conhecimentos dos não indígenas, por isso incentivou seu povo a cursar o ensino superior. Por mais de 60 anos liderou seu povo na defesa e autonomia de seus territórios, nas décadas de 1934/50/60 quando intensificou a exploração da castanha do pará em seus territórios, na década de 1970 com a abertura das rodovias e na década de 1980 com os linhões de transmissão de energia elétrica da Eletronorte e a Estrada de Ferro Carajás da Companhia Vale (do Rio Doce) na Terra Indígena Mãe Maria, em todas essas intervenções sobre seus territórios, foi o Capitão Krohokrenhum quem intermediou os interesses de seu povo. Foi presidente da Associação Indígena Parkatêjê AmjipTar Kaxuwa desde sua fundação que tinha como objetivo representar a autonomia e defesa dos interesses de seu povo. O líder indígena Parkatêjê faleceu no dia 18 de outubro de 2016 em Belém, aos 90 anos, devido a complicações pulmonares decorrentes de uma infecção bacteriana grave. No dia (19) seguinte a sua morte, ocorreu o traslado de seu corpo para a aldeia Parkatêjê no município de Bom Jesus do Tocantins (PA).

indígenas que se deu após 1850, afirmando que o grupo do Maranhão migrou por não confiar nos não indígenas, já que a ocupação dos seringueiros e castanheiros ocasionou violentos confrontos com os indígenas, principalmente em Marabá.

Como se pode perceber, não há uma definição precisa de qual grupo se deslocou primeiro, para Nimuendajú (1946) e Arnaud (1975) os Parkatêjê teriam saído do Maranhão e se deslocado para o oeste, na área florestal no Estado do Pará, por conta da presença dos não indígenas; Ferraz (1984) considera que os Kyikatêjê teriam saído da área paraense e se deslocado para o leste, no Estado maranhense, contudo, o que há de consenso entre os autores e a autora é que a separação se deu por um dos grupos indígenas não aceitar o contato com os não indígenas.

Quanto a sua localização ao curso do Rio Tocantins, não se trata simplesmente de localizar-se em áreas distintas, mas, delimitação de suas áreas de poder, portanto, projeções territoriais e suas territorialidades, ainda que seus traços culturais (língua, tradições, organização espacial etc.) fossem de uma mesma classificação, suas relações de poder e definição enquanto grupo se diferenciavam, segundo Roberto da Da Matta (1967), os constantes conflitos entre os grupos decorrentes do processo mal controlado de cisões afetava na falta de um mecanismo de solidariedade entre as aldeias, conseqüentemente, tornava-se necessário a criação de novos territórios como forma de evitar novos conflitos, desta forma, a expansão territorial foi não somente um contrato de paz, como forma de sobreviver.

Os Parkatêjê habitaram às proximidades do igarapé Mãe Maria, limítrofe dos igarapés Flexeiras e Jacundá, ambos afluentes da margem direita do curso médio do Rio Tocantins, área que apesar de ser tradicionalmente ocupada pelo grupo, esse território Gavião não era reconhecido pelo Estado, assim como, nenhum território tradicional indígena era reconhecido pelo Estado brasileiro, somente em 1943 foi oficialmente cedido aos Parkatêjê pelo governo do Estado do Pará, que passaram então a ser chamados pelos funcionários do SPI de Gavião de Mãe Maria.

Os Kyikatêjê habitaram às margens do igarapé do Frades, área chamada de Ladeira Vermelha, possivelmente pela formação do latossolo vermelho, muito comum na área, próxima aos rios Pindaré e o Grajaú, entre os municípios de Imperatriz e Amarantes, ambos no Maranhão.

Os Akrãtikatêjê habitaram até 1966 a Aldeia do Cocal, às cabeceiras do Rio Capim (afluente do Rio Guamá), daí, chamados também de “Grupo do Cocal”, que, entre 1971 e 1983, a grande maioria passou a habitar com os Parkatêjê na Aldeia do

Trinta, nome referente a sua localização que estava no Km 30 da rodovia PA-70. Atualmente, os vários grupos Gavião se distribuem em diversos territórios na Terra Indígena Mãe Maria, no municípios de Bom Jesus do Tocantins (PA), como veremos mais à frente.

Em relação à “Nação Timbira” (FIGURA 6), considerando todos os grupos, de acordo com Azanha (1984), dos mais de vinte grupos identificados durante o século XIX, mais da metade foi dizimado no século XX, levando os sobreviventes a criarem estratégias de sobrevivência física, alguns buscaram se agregar a outros grupos Timbira e não Timbira, também, buscaram se distanciar da sociedade não indígena.

2.3.OS TERRITÓRIOS TRADICIONAIS OCUPADOS PELOS VÁRIOS GRUPOS GAVIÃO

Na literatura antiga e mais recente que trata do povo Timbira e, especificamente, dos três grupos Gavião (Parkatêjê, Akrâtikatêjê, Kyikatêjê), quando refere-se as suas localizações, identifica-se duas áreas sobrepostas (FIGURA 7) de ocupação indígena tradicional, uma maior de ocupação dos vários grupos Timbira, denominada de Médio Tocantins, e a outra inserida nesta maior, o Sudeste Paraense. A primeira – Médio Tocantins – não oficial, porém, bastante descrita na literatura etnográfica, a segunda – Sudeste Paraense – definida pelo IBGE.

A primeira trata-se do que na literatura etnográfica (NIMUENDAJÚ, 1941; DA MATA, 1967; ARNAUD, 1975; AZANHA, 1984; FERRAZ, 1984; 1998) é chamada de Médio Rio Tocantins ou curso médio do Rio Tocantins, sua extensão abrange uma área entre o Rio Xingu e a confluência entre o Rio Tocantins e o Rio Araguaia.

O Médio Rio Tocantins ou curso Médio do Rio Tocantins, como já fora dito, não é uma região oficialmente reconhecida, por isso, sua delimitação é imprecisa. Há uma menção no Caderno da Região Hidrográfica do Tocantins/Araguaia²⁵ publicado pelo Ministério do Meio Ambiente-MMA e Secretaria de Recursos Hídricos-SRH com base no Programa Nacional de Recursos Hídricos-PNRH, em que aponta como Médio

²⁵ Ver em MMA/SRH (2006, p. 106), Figura 18 - Aspectos Institucionais relacionados aos Recursos Hídricos na Região Hidrográfica do Tocantins-Araguaia. Acesso de: http://www.mma.gov.br/estruturas/161/publicacao/161_publicacao02032011035943.pdf. Em: 01/10/2019.

Tocantins uma área aproximada na confluência dos rios Tocantins e Araguaia, entre os municípios de Itupiranga (PA) e Marabá (PA), passando por Imperatriz (MA) até aproximadamente Lajeado (MA). No entanto, como veremos, a área descrita pelos etnólogos como Médio Tocantins abrange uma extensão maior do que a apresentada pelo PNRH, portanto, o Baixo Tocantins definido pelo MMA/SRH se aproxima mais com o Médio Tocantins descrito por Nimuendajú (1941), Da Mata (1967), Arnaud (1975), Azanha (1984) e Ferraz (1984; 1998).

Sendo assim, optamos por comparar o Médio Tocantins ao Tocantins Baixo, classificação realizada pela Secretaria de Recursos Hídricos-SRH como subdivisão da Região da Bacia Hidrográfica do Tocantins-Araguaia²⁶. Vale ressaltar que essa comparação feita por nós entre Médio Tocantins e Tocantins Baixo está baseada nas descrições feitas por Nimuendajú (1946) em relação ao que ele chamou de “Habitat Timbira”, se estendendo em uma área entre os Estados do Maranhão (porção central e meridional), Pará (sudeste) e Tocantins (norte), posteriormente, foi chamada por Da Mata (1967), Arnaud (1975), Azanha (1984) e Ferraz (1984 e 1998) como Médio Rio Tocantins. A sobreposição aqui mencionada entre o “Habitat Timbira” descrito por Nimuendajú e a subdivisão Tocantins Baixo classificada pela SRH, servirá unicamente para visualizarmos a extensão da área.

²⁶ A Secretaria de Recursos Hídricos-SRH de acordo com o sistema de informações do Plano Nacional de Recursos Hídricos-PNRH, classifica a Região Hidrográfica do Tocantins-Araguaia em 2 níveis de vasão: a) Nível 1 ou Sub 1 que se subdivide em 3 (Araguaia, Tocantins Alto, Tocantins Baixo); b) Nível 2 ou Sub 2 que se subdivide em 18 (Alto Araguaia, Rio das Mortes, Médio Araguaia, Cantão do Araguaia, Baixo Araguaia, Alto Tocantins, Santa Tereza, Paranã-Tocantins, Rio Manuel Alves, Lajeado, Rio do Sono, Estreito do Araguaia, Tucuruí, Baixo Tocantins, Guamá, Pará-Tocantins, Acará, Foz Tocantins). Observe que cada uma das Sub1 se subdivide em Sub2, como se vê: **Sub1 Araguaia** (Sub2: Alto Araguaia, Rio das Mortes, Médio Araguaia, Cantão do Araguaia, Baixo Araguaia); **Sub1 Tocantins Alto** (Sub2: Alto Tocantins, Santa Tereza, Paranã-Tocantins, Rio Manuel Alves, Lajeado, Rio do Sono, Estreito do Araguaia); **Sub1 Tocantins Baixo** (Sub2: Tucuruí, Baixo Tocantins, Guamá, Pará-Tocantins, Acará, Foz Tocantins). Não é intenção aqui discutir cada uma dessas sub-regiões, apenas definir o que na literatura se denominava de Médio Tocantins que, pela classificação da Agência Nacional das Águas-ANA, é referente ao Sub1 – Tocantins Baixo, este, se subdividindo em 6 (Sub2) subdivisões hidrográficas, denominadas como: Tucuruí, Baixo Tocantins, Guamá, Pará-Tocantins, Acará e Foz Tocantins (BRASIL, 2006). No caso, da região aqui delimitada, trata-se do Tocantins Baixo, classificado pela SRH/PNRH no Nível 1 e Subdivisão 1.

FIGURA 6: Mapa da localização da “Nação Timbira ou Habitat Timbira” segundo Curt Nimuendajú (1941)

FIGURA 7: Sobreposição da Mesorregião do Sudeste do Pará com a “Nação Timbira ou Habitat”

QUADRO 1: Sub-regiões Hidrográficas do Tocantins-Araguaia

NÍVEL DE VASÃO	SUBDIVISÃO	HIDROGRAFIA
<i>Nível 1</i>	<i>Sub1</i>	Araguaia, Tocantins Alto, Tocantins Baixo.
<i>Nível 2</i>	<i>Sub2</i>	Sub Araguaia: Alto Araguaia, Rio das Mortes, Médio Araguaia, Cantão do Araguaia, Baixo Araguaia;
		Sub Tocantins Alto: Alto Tocantins, Santa Tereza, Paranã-Tocantins, Rio Manuel Alves, Lajeado, Rio do Sono, Estreito do Araguaia;
		Sub Tocantins Baixo: Tucuruí, Baixo Tocantins, Guamá, Pará-Tocantins, Acará, Foz Tocantins.

Subdivisão Hidrográfica Sub 1	Subdivisão Hidrográfica Sub 2	Denominação da Subdivisão Hidrográfica	Área (km ²)	Q _m (m ³ / s)	Q ₉₅ (m ³ /s)
Sub 1 - Araguaia	Sub 2 - Araguaia 01	Alto Araguaia	133.257	1907,35	206,8
	Sub 2 - Araguaia 02	Rio das Mortes	61.332	877,66	95,2
	Sub 2 - Araguaia 03	Médio Araguaia	89.903	1286,35	139,5
	Sub 2 - Araguaia 04	Cantão do Araguaia	64.225	918,96	99,6
	Sub 2 - Araguaia 05	Baixo Araguaia	36.101	516,55	212,4
Total – Araguaia			384.818	5.507	753
Sub 1 - Tocantins Alto	Sub 2 - Tocantins 01	Alto Tocantins	50.918	782,03	163,6
	Sub 2 - Tocantins 02	Santa Tereza	14.681	182,16	38,1
	Sub 2 - Tocantins 03	Paraná-Tocantins	83.056	1033,80	216,1
	Sub 2 - Tocantins 04	Rio Manuel Alves	14.829	199,30	35,9
	Sub 2 - Tocantins 05	Lajeado	26.032	349,81	63,0
	Sub 2 - Tocantins 06	Rio do Sono	45.553	777,53	181,4
	Sub 2 - Tocantins 07	Estreito do Araguaia	70.442	1202,40	280,6
Total - Tocantins Alto			305.511	4.527	979
Sub 1 - Tocantins Baixo	Sub 2 - Tocantins 08	Tucuruí	68.281	972,19	183,1
	Sub 2 - Tocantins 09	Baixo Tocantins	5.982	85,39	16,1
	Sub 2 - Guamá	Guamá	49.637	817,09	136
	Sub 2 - Pará-Tocantins	Pará-Tocantins	62.881	1036,43	370,1
	Sub 2 - Acará	Acará	29.960	494,40	46,5
	Sub 2 - Foz Tocantins	Foz Tocantins	11.203	184,59	65,9
Total - Tocantins Baixo			227.944	3.590	818
Total - Região Hidrográfica do Tocantins-Araguaia			918.273	13.624	2.550
Q _m = Vazão média de longo período; Q ₉₅ = Vazão com permanência de 95%					

FONTE: SRH/MMA, 2006.

FIGURA 8: Mapa da Região Hidrográfica do Tocantins-Araguaia **FONTE:** Bases do PNRH (2005)

FIGURA 9: Localização da Região Tocantins Baixo (Médio Rio Tocantins)

FONTE: SRH/MMA, 2006 (Adaptada pelo autor).

A segunda área é referente aos territórios Gavião definidos a partir da segunda metade do século XX quando a ocupação dos três grupos – Parkatêjê, Akrâkikatêjê, Kyikatêjê – passou a se localizar unicamente no Estado do Pará. Este recorte espacial será a Mesorregião do Sudeste paraense²⁷.

FIGURA 10: Mesorregião do Sudeste paraense

FONTE: SILVA, 2018.

²⁷ Segundo Classificação do IBGE (1990) em Mesorregiões e Microrregiões Geográficas, a Mesorregião do Sudeste Paraense é composta por sete microrregiões (Tucuruí, Paragominas, São Félix do Xingu, Parauapebas, Marabá, Redenção e Conceição do Araguaia), destes grupos, estão trinta e nove municípios, assim distribuídos por Mesorregiões: **Tucuruí** (Breu Branco, Itupiranga, Jacundá, Nova Ipixuna, Novo Repartimento e Tucuruí); **Paragominas** (Abel Figueiredo, Bom Jesus do Tocantins, Dom Eliseu, Goianésia do Pará, Paragominas, Rondon do Pará, Ulianópolis); **São Félix do Xingu** (Bannach, Cumaru do Norte, Ourilândia do Norte, São Félix do Xingu, Tucumã); **Parauapebas** (Água Azul do Norte, Canaã dos Carajás, Curionópolis, Eldorado dos Carajás, Parauapebas); **Marabá** (Brejo Grande do Araguaia, Marabá, Palestina do Pará, São Domingos do Araguaia, São João do Araguaia); **Redenção** (Pau D'Arco, Piçarra, Redenção, Rio Maria, São Geraldo do Araguaia, Sapucaia, Xinguara); **Conceição do Araguaia** (Conceição do Araguaia, Floresta do Araguaia, Santa Maria das Barreiras, Santana do Araguaia). Acessado de: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/DRB/Divisao%20regional_v01.pdf . Em 09/10/2019.

FIGURA 11: Mapa das Mesorregiões do Estado do Pará segundo IBGE

FONTE: DA LUZ et al, 2013.

Os territórios ocupados atualmente pelo povo Gavião ficam localizados na Terra Indígena Mãe Maria (TIMM), onde estão inseridas as dezoito aldeias²⁸ (FIGURAS 12 e 13). A TIMM corresponde a uma superfície de 62.488,5416 ha, configura-se como tradicionalmente ocupada pelo povo Gavião Parkatêjê desde o século XIX e apresenta-se como terra regularizada²⁹ pelo Decreto nº 93.148 e publicado pelo Diário Oficial da União em 21 de agosto de 1986. A TIMM está localizada no município de Bom Jesus do Tocantins-PA, na divisa dos municípios de Marabá-PA e de São João do Araguaia-PA. Tem entre seus limites a oeste o igarapé Flecheiras e a leste o igarapé Jacundá, afluentes da margem direita do curso médio do Rio Tocantins e em sua porção sul o próprio rio Tocantins.

O igarapé Mãe Maria que nasce no interior da terra indígena foi a referência para nomear a Gleba ocupada no início do século XX por posseiros coletores da castanha do pará. Em 1943 o governo do Estado do Pará concedeu por meio de decreto uma área de 52 mil hectares e, posteriormente, batizou o Posto Indígena que o SPI instalou em 1964, passando a ser chamado de Posto Mãe Maria, assim como, batizou o grupo Timbira que ali vivia – os Parkatêjê – que também passou a ser chamado de “Gavião de Mãe Maria”. Em 1964 o SPI instalou o Posto Mãe Maria quando iniciou a transferência dos vários grupos Gavião para essa reserva (ARNAUD, 1975; FERRAZ, 1984).

A aldeia Mãe Maria ficava próxima a uma picada estreita, que em 1967 deu origem a PA-70 como era conhecida localmente e, a partir de 1982, recebeu nome oficial de PA-332. A PA-332 (PA-70) foi a primeira rodovia que interligou o município de Marabá (PA) à rodovia Belém-Brasília (BR-010), antes da construção da Transamazônica e, em 1977 foi construída a PA-150, na porção ocidental das terras dos Gavião, ligando Morada Nova (distrito de Marabá) à BR-316 na região metropolitana de Belém (RICARDO, 1985). Morada Nova foi inicialmente chamada de “Povoado Doze”, sendo o entroncamento entre a PA-150 e a PA-332 (atualmente BR-222).

²⁸ Parkatêjê (1984), Rohokatêjê (1988), Amtàti (2002), Akrāntikatêjê (2009), Akrākaprêkiti (2012), Kriāmretije (2014), Akrāti (2014), Kôjakati (2014), Akrotikatêjê (2014), Krāpeiti-jê (2014), Krijôhêrekatejê (2015), Krîpêi (2017), Hakti Jôkrîñ (2017), Krintuwakatêjê (2017), Hôpyre (2018), Prîti Pàrjôkrîkatêjê (2018), Mějôkrîkatêjê (2019), Pramrêxa (2020) (RIBEIRO JUNIOR, 2020).

²⁹ Segundo a FUNAI (<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>) as Terras regularizadas são aquelas homologadas por decreto e registradas em cartório em nome da União e na Secretaria de Patrimônio da União, sendo de posse e usufruto exclusivo dos povos indígenas.

FIGURA 12: Aldeias da Terra Indígena Mãe Maria atualmente

FONTE: RIBEIRO JUNIOR, 2020, p. 193.

FIGURA 13: Organização atual das aldeias da TIMM a partir dos três grupos Gavião **FONTE:** RIBEIRO JUNIOR, 2020

Dentro da TIMM há faixas excluídas legalmente da área indígena, ou seja, está dentro da terra indígena mas não pertencem à TIMM, são elas: linha de transmissão da ELETRONORTE conforme especificações contidas no Decreto nº 80.100, de 8 de agosto de 1977; Estrada de Ferro Carajás de acordo com o Decreto nº 91.078, de 12 de março de 1985; e a Rodovia BR-222 que atravessa a TIMM numa extensão de 20,8 Km e com abrangência de 80 m de largura.

A TIMM apesar de ser considerada como uma terra tradicionalmente ocupada pelo povo Gavião, representa somente uma parte da área total em que os vários grupos Gavião historicamente e tradicionalmente ocuparam. Considerando os vários territórios que se constituíram em uma extensa área que na literatura (NIMUENDAJÚ, 1946; ARNAUD, 1975; RICARDO, 1985; FERRAZ, 1984, 1998) até a primeira metade do século XX foi denominada como Médio Tocantins, que corresponde aproximadamente ao Baixo Tocantins (MMA/SRH, 2006).

FIGURA 14: Localização da Terra Indígena Mãe Maria

Fonte: Google Maps, 2017 (Adaptado por PUREZA, 2020).

Podemos afirmar que toda a região do Baixo Tocantins, principalmente o sudeste paraense, onde se formaram os territórios tradicionais do povo Gavião, sempre se mostrou como um espaço de tensão social, desde as duas décadas finais do século XIX com a chegada dos primeiros processos de colonização e exploração da região, se intensificando a partir da década de 1970 com as estratégias de colonização da Amazônia promovida pelo Estado brasileiro, tencionando ainda mais as relações sociais através da justaposição entre as formas de organizações sociais dos povos tradicionais já existentes na floresta com as novas estruturas fundiárias que passaram a se estabelecer, somada ao intenso fluxo migratório na região. Uma complexa reorganização espacial começou a ocorrer, a implantação de grandes projetos privados e estatais de mineração, de pecuária extensiva, rodoviários, produção e transmissão de energia elétrica, todos, se contrapondo às dinâmicas sócio espaciais dos povos indígenas.

Os vários grupos Timbira povoaram uma extensa região da Bacia do Rio Tocantins-Araguaia, em áreas do Maranhão (central e meridional), Pará (sudeste) e Tocantins (norte). Contudo, Nimuendajú (1946), a partir de registros dos Anais da Biblioteca e Arquivo Público do Pará (1902-1913. Vols. 1-8. Belém), faz referência a uma primeira menção na literatura – em 1728 – da presença Timbira na porção leste do município do Parnaíba, no atual Estado do Piauí. Essa extensa área ocupada tradicionalmente pelos grupos Timbira é delimitada da seguinte forma:

Ocupavam toda a porção dos cerrados do atual estado do Maranhão (central e meridional) e parte do norte do Goiás [atual Estado de Tocantins], um imenso quadrilátero limitado, ao norte, pelos cursos dos rios Gurupí, Grajaú e Mearim; a leste, o alto Itapecurú e formadores; o rio das Balsas ao sul e o Tocantins a oeste, desde a desembocadura do rio Manuel Alves Grande até bem abaixo da desembocadura do Araguaia. Nimuendajú suspeita ainda da existência, em tempos mais remotos (séc. XVII/XVIII), de grupos Timbira a leste do Parnaíba, no atual Piauí, de onde teriam sido desalojados pelos Akwe e “Acroás (op.cit:3). Ao norte, o território Timbira confrontava com aquele ocupado por grupos Tupi (Tembé, Guajá e Tenetehara); a leste com os dos “Acroás” e “Gamelas” (Tupi); ao sul e sudeste com o dos Akwe/Xavante/Xerente) e além Tocantins com os “Gaviões” e Apinayé (AZANHA, 1984, p. 6).

Curt Nimuendajú (1946) fez referência a uma “nação Timbira” ou “país Timbira”, na qual, todos os grupos Timbira teriam convivido em uma única aldeia, a “Aldeia Grande” (*Creh Cateh*), até a dispersão provocada por um conflito entre uma família e

o dono de uma ema domesticada que teve o animal morto acidentalmente por um dos membros da tal família, que a partir daí teria envolvido toda a aldeia, “o assassinato de uma ema domesticada deve ter precipitado uma briga sangrenta, com a qual a maioria partiu em grupos separados, em direções diferentes e formado novas tribos. Somente o atual Kríkateyẽ permaneceu no antigo assentamento” (NIMUENDAJÚ, 1946, p. 16, *tradução nossa*).

É importante destacar que Nimuendajú (1946), Da Mata (1967), Arnaud (1975), Azanha (1984), Ferraz (1984 e 1998), se referem tanto ao território Timbira quanto ao território Gavião no singular, como se realmente fosse um único território e não foi. Essa singularidade trata-se de uma abordagem teórica da categoria território definida pelos autores e autora, provavelmente, por tratarem de uma única etnia ou por compararem o(s) território(s) Timbira/Gavião como país delimitado desse povo, resquícios de uma abordagem geográfica tradicional de território como área delimitada referente ao Estado-nação, porém, trataremos diferente, sempre destacaremos “territórios” no plural, pois, realmente foram vários territórios, a expansão territorial praticada pelos Timbira, não diferente pelos Gavião, não se tratou de um crescimento horizontal homogêneo, e sim, dispersões grupais onde cada grupo estabelecia seu campo de poder, já que o desmembramento interno provocado pelas divergências nem sempre formava novos territórios vinculados à aldeia Mãe (original), e sim, novas aldeias autônomas, ainda que características culturais e de organização espacial fossem semelhantes, cada uma aldeia estabelecia o controle sobre seu território.

Para Azanha (1984) a subdivisão dos Timbira em vários grupos foi definida através da língua e do território, no caso, alguns grupos se identificam (se autodenominam) por sua localização geográfica, no caso, os *catêjê*; já outros grupos se identificam quanto a origem e que não remete à localização geográfica, no caso, os *mekra*, daí a característica “totêmica” da forma de designação – (ca) mekra. Para Azanha a diferenciação dos grupos não está no oposto, mas, como cada grupo trata “a seu modo” a mesma coisa.

(...) um processo de cissiparidade que redundava em uma diferenciação dos grupos sem mudança da forma original [Timbira]. A consequência deste processo é que ele coloca os grupos assim diferenciados frente a frente como “iguais”, estabelecendo uma rivalidade entre eles na medida em que cada um interpreta a “forma comum” à sua maneira” (AZANHA, 1984, p. 12).

Isto demonstra que a identidade de um grupo tem dois elementos principais para sua identificação com o grupo e com o mundo, que são, a língua e o território. No caso do território, ele é expressado tanto pela língua quanto por sua relação com o espaço geográfico, pois, as representações simbólicas associam-se a aspectos naturais e/ou culturais da paisagem. Percebe-se ainda, que sua relação com o espaço é fortemente marcada por sua ação de poder em que o controle do território determina a manutenção de sua cultura e alimentação, portanto, sua cosmologia reflete diretamente na língua e território.

A expansão do povo Timbira e a formação de novos grupos se deu por meio da cisão interna que levava à guerra, onde os novos grupos passaram a ocupar áreas desocupadas, neste caso, a forma de finalizar a guerra seria a cisão e a formação de um novo território. Outra forma de expansão e formação de um novo grupo se dava através da conquista de terras de outros grupos, neste caso, segundo Azanha, havia ajuda da aldeia-mãe, estes são os de origem Catêjê.

Portanto, a partir do que definiu Azanha em relação ao processo de expansão espacial e formação de vários territórios do povo Timbira pelo processo de cisão, esse processo se deu pelo distanciamento e não por um processo de diferenciação radical, no entanto, esse distanciamento não representava unicamente diferença geométrica, mas, também, campos espaciais de controle, portanto, territórios distintos.

A territorialidade dos vários grupos Timbira se dá pela autonomia de ser Timbira “verdadeiro” daí surge a rivalidade de quem é melhor, ou seja, quem é Timbira verdadeiro e Timbira falso. Neste caso, a rivalidade e disputa pelo poder territorial não está na disputa por mulheres ou comida presentes no território, mas:

(...) a afirmação da autonomia de cada grupo passa pela afirmação de uma certa “verdade de cada um em relação a esta Forma: “Eu, do grupo / /camekra sou um verdadeiro “Timbira” (“mehi”), aqueles outros não sabem falar direito, fazer festa direito, não prestam para a tora, etc.” (AZANHA, 1984, p. 15/16).

Daí Azanha afirma ser um processo “schismogenético” ou “cismogenético” do tipo simétrico que gera um sistema de diferenças onde uma mesma forma pode se manifestar de mil maneiras possíveis, em que cada grupo define em si próprio a totalidade de ser Timbira.

A totalidade implícita na unidade “Timbira” seria melhor definida (nos parece) pela idéia (*sic.*) de “totalidade expressiva” (Althusser e Balibar, 1975: 105) onde cada parte (cada grupo) encerra em si própria a totalidade e que só se reproduz através da reprodução autônoma das suas partes. Esse modo de reprodução do todo – pela dispersão e autonomia das partes – leva necessariamente à sua expansão. E de fato parece ser isto mesmo o que ocorre entre os Timbira: cada nova unidade resultante do processo de cisão que se impõe como tal – cada novo grupo que alcança a sua autonomia – impõe ao mesmo tempo esta forma “Timbira” nos limites do território, a expõe perante o cupê, e deste modo a Forma “Timbira” se alastra (AZANHA, 1984, p. 15)

A extensão do Médio/Baixo Tocantins que foi tradicionalmente ocupada pelo povo Gavião corresponde, segundo Arnaud (1975) aproximadamente aos municípios paraenses de Marabá, Tucuruí, Itupiranga, Jacundá e São João do Araguaia (2-6º de lat. Sul e 49-51º de long. Oeste); também, a partir de relatos (ARNAUD, 1975; FERRAZ, 1984; RICARDO, 1985), habitaram em áreas dos municípios maranhenses de Imperatriz e Amarante, como demonstra a área destacada no mapa da FIGURA 9 (p. 92) - Localização da Região Tocantins Baixo (Médio Rio Tocantins).

Esta região, no sentido oeste-leste, aproximadamente entre o Rio Xingu e o Rio Tocantins até o Estado do Maranhão; no sentido norte-sul, os Rio Capim (afluente do Rio Guamá) e o Rio Itacaiunas (afluente do Rio Tocantins) foi onde se desenvolveram os territórios Gavião. Arnaud (1975) definiu como área com predominância de cerrados e florestas ao longo dos cursos d’água, “somente existindo um trecho absolutamente campestre entre o alto Pindaré e o Grajaú (Maranhão)” (*ibidem*, p. 25).

As características naturais da região em que os vários grupos Gavião habitaram no curso Médio do Rio Tocantins são favoráveis a incidência de recursos naturais de muita cobiça no passado e no presente, fato determinante para o processo de colonização e invasão de seus territórios que se deu mais intensamente a partir do século XIX, no caso, o extrativismo do caucho, castanha do pará (*Bertholletia excelsa*), garimpagem e a extração da madeira, no século XX foi somada a agropecuária e mineração.

O extrativismo da castanha do pará foi o produto responsável até a década de 1970 pela intensa exploração econômica na região que levou não só ao genocídio e expulsão dos povos indígenas de seus territórios, como a própria exploração de sua mão de obra. A castanha do pará é uma das espécies nativas mais atrativas economicamente da floresta amazônica, não só pelo seu fruto como a própria madeira, é uma espécie de terra firme, necessitando de períodos de dois a cinco meses de estiagem, em solos argilosos (latossolos) ou argiloso-arenoso (neossolos

quartzarênicos), exatamente como o de ocorrência na região ocupada tradicionalmente pelo povo Gavião.

No caso da mineração, também favorecida por sua geologia, especificamente no Tocantins Baixo como define a SRH/MMA (2006), está presente da província Crátons ou Escudos Cristalinos, na sub província Escudo Brasil-Central que corresponde a uma parte do Cráton do Amazonas, apresentando rochas do Pré-Cambriano aflorantes, basicamente por rochas metamórficas de alto grau do tipo gnaisses e migmatitos, incidindo majoritariamente ao Complexo Xingu (SRH/MMA, 2006). Por se tratar de uma formação geológica das mais antigas, apresentam rochas muito antigas e desgastadas pelo processo erosivo, assim como, um relevo relativamente plano, apresentando uma conformidade geomorfológica variando entre depressões e bacias sedimentares:

As principais depressões são as do Xingu e Bananal que representam áreas rebaixadas recobertas com depósitos sedimentares inconsolidados; a depressão do Amazonas vinculada às rochas da Bacia Sedimentar do Amazonas, na margem esquerda do rio Tocantins nas proximidades de sua foz; a depressão do Médio Tocantins-Araguaia associada à Bacia sedimentar homônima e ocupa áreas representativas, especialmente ao longo do rio Tocantins; (...) e a depressão da Amazônia Meridional que ocupa terrenos do embasamento cristalino (Complexo Xingu), estendendo-se por uma faixa paralela à margem esquerda do rio Araguaia. (...) Os Planaltos Residuais do sul da Amazônia pontilham como ilhas na Depressão da Amazônia Meridional. Estes relevos configuram o sistema serrano da área norte da região, com destaque para a Província do Carajás. Os Planaltos Residuais do Araguaia-Tocantins posicionam-se de maneira alongada na direção norte-sul, tendo como expressão a Serra do Estrondo (SRH/MMA, 2006).

A região do Médio/Baixo Rio Tocantins a que estamos considerando como área em que se formaram os territórios tradicionais do povo Gavião, desde o século XVII funcionou como uma espécie de portão de entrada por terra e rio, pois, trata-se de uma porção espacial que liga a Amazônia Oriental às Regiões Nordeste e Centro-Oeste, destas, às regiões Sudeste e Sul, daí o intenso processo de migração para a Amazônia por essa região, mas também, pelo potencial econômico a partir do extrativismo vegetal, da mineração, da agropecuária e pelo potencial energético hídrico.

A ocupação da região iniciou no século XVII por penetração via Rio Tocantins e por seu afluente Rio Araguaia, mas, se intensificou no final do século XIX, em 1895 com a construção da Estrada de Ferro Tocantins, tendo como polo Alcobaça (atual Tucuruí-PA), como forma de desviar das cachoeiras do Rio Tocantins (ARNAUD,

1975). Desde o início da ocupação, a base de exploração econômica na região esteve centrada essencialmente no extrativismo, como o caucho, castanha do Pará, garimpagem e a madeira.

Arnaud (1975) destaca que os primeiros contatos do povo Gavião com os não indígenas se deram entre o final do século XVIII e início do século XIX pelo Maranhão, entre os rios Grajaú e Pindaré, encontravam-se distribuídos entre cinco grandes povoações, estas, resistentes aos contatos com os não indígenas, tanto que, todas as ações armadas pelas bandeiras colonizadoras foram frustradas pelos Gavião, como o ocorrido em 1804 a Bandeira comandada por Francisco Alves dos Santos após recuperar membros aprisionados em uma ação anterior, foram postos em fuga pelos indígenas; uma outra bandeira comandada por Manoel José de Assunção foi completamente dizimada após tentativa de penetrar nos territórios Gavião; em 1814, atacaram o Forte de Chapada (no Grajaú-MA) e expedições formadas nos Pastos Bons e São Pedro de Alcântara, ambos no Maranhão, todos localizados próximos às aldeias Gavião. Francisco de Paula Ribeiro (1841 *apud* ARNAUD, 1975) destacava que esses ataques efetuados pelos Gavião estavam relacionados às experiências anteriores com os colonizadores que agiam de forma violenta, saqueavam e enganavam os indígenas.

Destes primeiros contatos no Maranhão, por volta de 1850, uma parte do povo Gavião migrou para dentro da floresta (ao oeste) à margem direita do curso médio do Rio Tocantins, às nascentes do Rio Capim, no caso, os que viriam a se autodenominar Parkatêjê. No trabalho de dissertação de mestrado de Iara Ferraz (1984), a partir de relatos, os indivíduos mais velhos dos Parkatêjê, mencionaram à pesquisadora, a existência da “aldeia grande”, chamada por eles de Krijomreti.

Essa “aldeia grande” – Krijomreti – não se trata da mesma “Aldeia Grande” (Creh Cateh) chamada por Curt Nimuendajú (1946) como “nação Timbira” ou “país Timbira” em que todos os grupos Timbira teriam habitado em uma única aldeia. A Krijomreti foi constituída a partir da separação do grupo do Maranhão quando, o grupo que migrou para oeste do Rio Tocantins recusava o contato com os criadores de gado dos campos maranhenses (Campos Bons). A aldeia Krijomreti ficava localizada nas nascentes do rio Moju (PA) e desta aldeia ocorreram outras grandes separações, um grupo numeroso retornou em direção ao Maranhão, a montante do rio Tocantins, enquanto outros se fixaram entre as nascentes dos rios Jucundá Grande, Capim e Moju, todos no Pará. Segundo Ferraz, na década de 1950, o povo Gavião se encontrava dividido

da seguinte forma: 1) O grupo que se deslocou para o Maranhão se autodenominou de Kyikatêjê; 2) O grupo que permaneceu na jusante do Rio Tocantins no Pará se autodenominou Parkatêjê, estes, se dividiram em vários grupos; 3) Parkatêjê do Rio Jacundá estavam os Rõhokatêjê (rõhõ = palha do coqueiro babaçu) ou “turma do Cocal” ao qual pertencia o líder Krohokrenhum, tinha como cacique o seu cunhado, marido de sua irmã; 4) Parkatêjê do Rio Capim estavam os Akrâtkatêjê, tinha como cacique Rõnõre, marido da “Mamãe Grande”, tio paterno de Krohokrenhum; 5) Parkatêjê do Rio Moju, “turma da Madalena”, este grupo se separou da “turma da Montanha” e era pertencente à primeira esposa de Krohokrenhum.

O resultado dessas mudanças em relação ao curso do Rio Tocantins não representou somente troca de localização, já que, da montante do Rio Tocantins onde estavam para jusante do rio as características naturais também se diferenciavam, com isso, toda a relação com a natureza exigia reorganização espacial e a formação de sua territorialidade. Portanto, os primeiros contatos não exitosos do povo Gavião com os não indígenas resultou em cisões e formações de novos territórios, consequentemente, outras territorialidades, como destaca o autor Roberto da Matta “a saída de uma região de campo para outra de floresta tropical, deve ter sido uma fonte consumidora de energia considerável, a provocar a simplificação, complicação ou simples perda de certos elementos e práticas sociais correntes entre os Timbira” (DA MATTA, 1967, p. 135).

Ferraz (1984) afirma que houve dois momentos de contato do povo Gavião com os não indígenas. A primeira, entre os séculos XII e XIX, foi de aproximação visual, os viajantes utilizavam as margens do Rio Tocantins como dormitórios, ainda não havia a necessidade de penetrar o interior da floresta, pois, o objetivo se limitava em localizar áreas que pudessem estabelecer núcleos agrícolas e pastoris. A segunda fase foi no início do século XX com o desenvolvimento da economia na região baseada no extrativismo vegetal, com a extração do caucho, óleo de copaíba e castanha do pará, principalmente no antigo burgo localizado na foz do Itacaiunas com o rio Tocantins que posteriormente se tornou a cidade de Marabá (Marabá Pioneira).

Entre o final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, Arnaud (1975) menciona três datas de contato entre os Gaviões do Oeste e os não indígenas – 1895, 1912, 1930 – em 1895 os Parakatêjê tiveram convivência pacífica com Raimundo Liarte, em Marabá, próximo ao igarapé Tauari; na mesma localidade, em 1912, Manoel da Matta obteve proximidade pacífica com o grupo; no início da década de

1930, passaram a conviver de forma pacífica com Messias de Souza um dos posseiros da gleba Mãe Maria, que assim, o possibilitou a exploração do castanhal.

Ferraz (1984) a partir de depoimento do líder Krohokrenhum, descreve como aconteciam as aproximações entre o povo Gavião e os coletores de castanha, que ocorria principalmente no final do período da seca e início das chuvas, quando aguardavam o amadurecimento do milho e organizavam sua expansão territorial temporária através de grandes expedições de caça e coleta para áreas distantes da aldeia, se dividiam em grupos e se estabeleciam em acampamentos provisórios na mata, desta forma, encontravam-se com os coletores de castanha que subiam os igarapés e afluentes do Rio Tocantins e adentravam em seus territórios.

Tanto Ferraz (1984) quanto Arnaud (1971; 1975), afirmam que outra forma de aproximação dos não indígenas com os Gavião foi através da doação de produtos industrializados como facão e machados, também, alimentos como farinha e vegetais, tornando eficaz uma convivência sem necessariamente ocorrer o contato propriamente dito, mas permitiu, por um certo tempo, que o povo Gavião permitisse os não indígenas em seus territórios.

A partir dessas aproximações amistosas e pontuais com os Parkatê em Marabá foram se intensificando, próximo aos territórios Gavião, os grupos coletores de castanha do pará, principalmente na década de 1920 quando a castanha se tornava o principal produto da região, porém, nem todas as investidas daqueles que buscavam castanhas nos territórios Gavião conseguiam fazer de modo pacífico, com isso, como resposta, ocorriam os ataques dos Gavião que passaram a ser acusados pelos comerciantes e coletores da castanha de “praticar selvageria” que, por sua vez, na cidade de Marabá, a população pedia o extermínio dos Gavião como afirmou Ferraz “a preocupação em neutralizar os Gaviões data particularmente do início da exploração da castanha – por volta de 1920 – desde que fosse possível encontrar reservas desse produto em territórios indígenas à margem direita do rio Tocantins” (1984, p. 27), porém, os conflitos não ocorreram somente em Marabá, segundo Arnaud (1975), os conflitos se deram em uma extensão de 180 Km, abrangendo terras dos atuais municípios de Tucuruí, Marabá, Itupiranga e São João do Araguaia.

Nas décadas de 1930 e 40, em Marabá, os políticos locais, comerciantes e donos de castanhais organizavam expedições de extermínio aos vários grupos Gavião que eram vistos pela população de Marabá com o estereótipo de bravos, assassinos e traiçoeiros, por praticarem o que chamavam de “grandes selvagerias”, a divulgação

dos ataques praticados pelos Parkatêjê – o *ethos beligerante* Parkatêjê³⁰ – e o temor da população espalhavam-se por toda a região onde a extração da castanha era a atividade econômica predominante (FERRAZ, 1984).

Com objetivo de evitar os conflitos entre Gaviões e coletores de castanha, através da lei 2.035 no dia 9 de novembro de 1921, o Governo do Pará concedeu aos Gavião o lote de terras denominado Ipixuna (em Itupiranga) medindo uma légua de frente por duas de fundo foi garantido por lei o direito à terra ao povo Gavião, no entanto, não havendo Posto do SPI de atração local, o próprio governo do Pará concedeu lotes de terra a terceiros para exploração da castanha (ARNAUD, 1975).

Em 1930 foi instalada uma Junta Revolucionária e revogada à concessão das terras ao povo Gavião, sob a justificativa de não aproveitamento do direito pelos beneficiários. Porém, em 1936, o promotor público de Marabá – Raymundo Nonato Maia – considerando a inscrição da lei 2.035 no Registro de Imóveis, a propriedade foi devolvida ao SPI. Em contraposição, o governo do Estado do Pará emitiu ofício ao promotor dizendo-lhe para não criar dificuldades ao comerciante Nagib Mutran³¹, arrendatário dos “castanhais dos índios” (*ibidem*).

Na disputa entre promotoria e governo do Estado/Nagib Mutran, em janeiro de 1937 foi impetrado um mandato a favor do povo Gavião e confirmado pelo Superior Tribunal do Estado, Nagib Mutran recorreu da decisão, mas, em maio de 1937 foi lavrada a última decisão e deliberada que a SPI iniciasse a atração dos Gavião, no mesmo ano, o SPI iniciou o processo de atração dos Gavião, instalou um Posto no lote Ipixuna e aplicou a técnica tradicional do órgão, construiu vários tapiris na mata supridos de ferramentas, farinha e outros donativos próximos à instalação do Posto ligados por caminhos bem acessíveis.

³⁰ Segundo Ferraz (1984), o *ethos beligerante* dos Parkatêjê como norma de suas práticas tradicionais para a expansão territorial não se regia somente aos não indígenas, também, se constituía internamente no sistema de relações sociais do próprio povo Gavião, o que provocou a formação de vários territórios por vários grupos decorrentes da cisão interna, como já fora apresentado aqui. Os conflitos internos e desmembramentos ocorriam tanto por assuntos externos como a aproximação ou não com os não indígenas; a assuntos internos, como, roubos de produtos das roças, acusações de práticas de feitiçaria e raptos de mulheres.

³¹ Nagib Mutran foi um imigrante libanês, na década de 1920 se transferiu do Maranhão para o Pará e instalou em definitivo em Marabá. A partir de então se tornou um influente político local e maior comerciante da castanha do Pará, estabelecendo na região uma sólida oligarquia. Segundo Emmi (1999) Nagib Mutran era personagem de pouco carisma e característica agressiva quanto ao trato político. Sua ascensão na região se deu por apadrinhamento político com o governo do Pará de Zacarias de Assunção (1950-1954) o que o levou a prefeito de Marabá em 1958 e se tornou o maior beneficiado com concessão de recurso jurídico (aforamento perpétuo) para o comércio da castanha do Pará, tornando-o o maior proprietário de castanhais da região.

Apesar da tentativa de pacificação entre o povo Gavião e os não indígenas na região, segundo Arnaud (1971), a partir da década de 1940 o sudeste do Pará já apresentava-se como uma das regiões mais violentas em relação a conflitos entre indígenas e as frentes de penetração nacional, principalmente, com extratores de borracha e castanha do Pará. Os conflitos se agravavam quando a população não indígena organizava expedições contra os indígenas que revidavam não somente contra as expedições, mas também, pequenos núcleos de povoamento e Postos do SPI.

Já no início de 1951, vários seringalistas xinguanos, acompanhados de um deputado federal (Dr. Gabriel Hermes), foram solicitar pessoalmente providências à Presidência da República, pois, segundo suas expressões, a economia da região “estava ameaçada de um colapso total”. Em consequência, foi criada por iniciativa do Governo do Pará, uma “comissão de estudos e planejamento do problema índio no Pará”, composta dos seguintes membros: Presidente – Darcy Ribeiro, etnólogo do S.P.I.; Relator – Dr. Napoleão Figueiredo, representante do Governo do Pará; Major Edmundo da Costa Neves, representante do Comando da 8ª Região Militar; Max Boudin, etnólogo do S.P.I., e Telesforo Martins Fontes, chefe da 2ª Inspeção regional do S.P.I. (ARNAUD, 1971, p. 03).

As primeiras considerações da Comissão de Estudos e Planejamento do Problema Índio no Pará decorrentes de várias reuniões, ocorreram no mesmo ano de sua criação, destaca-se:

O índio que ataca o invasor civilizado o faz em defesa do que ele considera ser seu território e porque está convencido da impossibilidade de um convívio pacífico com o branco. Toda a tradição tribal, toda a experiência pessoal de cada um deles, estão a demonstrar que de nós só podem esperar o pior e nada é mais legítimo que sua defesa. O pioneiro que invade o território indígena em busca da borracha e da castanha, julga-se com direito aos produtos de uma terra que tem por sua própria e, tanto quanto o índio, está cheio de ressentimento, de desconfiança e de ódio. Há porém uma possibilidade de paz desde que sejamos capazes de convencer os índios de que será efetivamente assegurada a posse da terra em que vivem e a liberdade de viverem segundo seus costumes. Os próprios índios não pedem outra coisa, e a prova disto, encontra-se nas reiteradas tentativas que fizeram para pacificar os brancos, surgindo sem armas junto aos acampamentos civilizados, embora o resultado destas temeridades tenha sido quase sempre a destruição da tribo de modo mais ignominioso, acirrando mais ainda as desconfianças e ressentimentos mútuos (BRASIL. Serv., índios 1940-7 *apud* ARNAUD, 1971, p. 03).

A partir das considerações feitas pela Comissão de Estudos e Planejamento do Problema Índio no Pará, a mesma Comissão apresentou sugestões que considerava

como orientações para o processo de pacificação na região: a) instalação pelo SPI de postos de atração para áreas em que não habitassem colonos; b) para essa atração dos indígenas, deveriam ser formados grupos com pessoas hábeis e com experiência no contato com indígenas; c) emprego do transporte aéreo para dinamizar o deslocamentos dos grupos formados pelo SPI, decorrente da extensa área em que se localizavam os territórios indígenas; d) encaminhamento de memorial ao Governo do Estado do Pará solicitando concessão em caráter definitivo das terras ocupadas pelos indígenas, caracterizadas e delimitadas a partir dos postos de atração instalados pelo SPI.

Como forma de implementar as sugestões da Comissão, em 1956, a Diretoria do SPI encaminhou um plano de ações à Superintendência do Plano de Valorização Econômico da Amazônia-SPVEA com as seguintes finalidades:

a) promover a integração na economia regional das vastas áreas convulsionadas por conflitos entre índios e civilizados; b) consolidar a ocupação das áreas geograficamente marginais, por parte de grupos indígenas nelas fixados, que constituem as únicas concentrações humanas capazes de ali sobreviver; c) exercer uma ação nacionalizadora sobre as populações indígenas fronteiriças, mas ameaçadas de absorção por parte de nações limítrofes. O mencionado plano deveria ser desenvolvido entre 1956 e 1959 através das seguintes programações: 1 - Pacificação das tribos hostis; 2 - Colônias de penetração; 3 - Colônias indígenas de fronteira. (BRASIL. Serv. índios, 1955: 89-90 *apud* ARNAUD, 1971, p. 05).

Das considerações e orientações feitas Comissão de Estudos e Planejamento do Problema Índio no Pará para a pacificação entre indígenas e não indígenas na região Sudeste do Pará, no caso do povo Gavião, se inicia o processo de desterritorialização e concentração territorial de seus vários grupos de forma institucionalizada como política de Estado.

A década de 1950, segundo Ferraz (1984) foi marcada pela ruptura decisiva de uma ordem tradicional do povo gavião que debilitou todo o funcionamento de sua organização social e esfacelamento de seus territórios decorrentes das guerras, doenças externas e a conseqüente depopulação. Da Matta (1967) afirma ter sido as doenças (malária e gripe) o principal exterminador do povo Gavião, o que levou a diminuição da sua população, com isso, diminuição do poder de resistência e defesa de seus territórios.

Não conseguindo formar novos territórios comuns através da divisão de grupos, ou seja, continuar a expansão territorial e sem forças para continuar guerreando com os não indígenas, decorrente da diminuição do quantitativo de pessoas e terras para o cultivo (a perda de suas roças estava relacionada às guerras e doenças), o que tornou difícil exercer controle sobre o território, na década de 1950, Krohokrenhum por iniciativa própria, decidiu se aproximar dos não indígenas e estabelecer a pacificação (FERRAZ, 1984).

Um detalhe interessante destacado por Ferraz (*idem*) sobre a desorganização social do povo Gavião decorrente do contato com os não indígenas, tem a ver com a construção do conceito “selvagem”, sem roças para cultivar aquilo que atenderia suas necessidades básicas alimentares, passaram a viver unicamente da caça e coleta, isso, para o líder Krohokrenhum significava viver como “bicho”, pois para ele, não cultivar e somente coletar e caçar representava que estavam desorganizados e atrasados em relação à vida em sociedade.

Fica evidente que essa condição relatada por Krohokrenhum de se considerarem como “bichos”, transcrita no trabalho de Iara Ferraz, estava relacionada com o processo de transculturação e conseqüente modificação de seus conteúdos tradicionais. O contato com a população não indígena não só provocou a diminuição populacional do povo Gavião pelas doenças e guerras, mas também, a descaracterização de um sistema específico de relação social que era baseada em um “sistema de valores fundado na reciprocidade”.

Portanto, tendo a cultura ocidental devorado a cultura indígena em um processo antropofágico, o povo Gavião passou a incorporar novos elementos como a troca monetária, a propriedade privada, a construção conceitual das categorias “pobres” e “ricos”, “civilizados” e “selvagens”, “humanos” e “bichos”, a vestimenta ocidental e a língua portuguesa como identificação de civilidade, a caça sendo vista como práticas selvagens ou de “bichos”.

Em 1943 o governo do estado do Pará concedeu por decreto ao povo Gavião 52 mil hectares de terras devolutas, sendo denominada de terra Mãe Maria, no entanto, somente na década de 1960 que a transferência começou a ocorrer, quando em 1964 o SPI instalou o Posto Mãe Maria objetivando receber os indígenas, já que a terra Mãe Maria destinada aos Parkatêjê, desde 1947 estava sendo arrendada a terceiros para exploração econômica, principalmente da castanha.

O povo Parkatêjê que passava por uma crise drástica depopulacional decorrente das doenças e guerras que se intensificaram desde a década de 1940, passou a sofrer também com a exclusão territorial a partir das mudanças forçadas de território, consequentemente, a desterritorialização³². No caso, o grupo do Cocal que vivia no território denominado de rio Praia Alta, do líder Krohokrenhum, era insistentemente convidado pelo SPI para mudar para Mãe Maria, onde no início do século XX já haviam aldeias nas cabeceiras do rio Jacundá (afluente do Rio Tocantins).

No início de 1956, o grupo Gavião “do Cocal” foi pacificado em Itupiranga (margem direita do Tocantins) por Hilmar Kluck, Frei Gil Gomes e João Mota. Em 1961 foi a vez do grupo da Montanha, que espontaneamente se estabeleceu junto ao Posto do SPI em frente a cidade de Tucuruí (margem direita do Tocantins). Finalmente, em 1968, o sertanista Antonio Cotrim, que nas palavras de Arnaud (1971, p. 06) “conseguiu atrair provavelmente o último dos grupos Gavião ainda arredio, localizado nos limites do Pará com o Maranhão”.

Segundo Arnaud (1971), não definindo precisamente o período, apenas caracterizando como “época não muito antiga”, afirmou que os Gavião do Oeste estavam divididos entre oito aldeias, entre o Rio Tocantins e as cabeceiras do Rio Moju. No entanto, a diminuição da população decorrente dos conflitos internos, guerras com os não indígenas e, principalmente, as doenças adquiridas pelo contato externo, reduziu-se para três grupos. O grupo do Cocal ou Praia Alta que habitava em Itupiranga, até o início de 1956, somava 84 indivíduos, poucos meses depois havia diminuído para 62 em virtude de insuficiência alimentar e epidemias, sendo que, antes de findar o ano, estava reduzido a 37, foram transferidos em 1966 para a gleba Mãe Maria e até 1971 apresentavam 35 indivíduos, sendo dois Xikrín do Caeteté.

O grupo do Maranhão foi transferido para Mãe Maria em 1968, sua população era de 54 indígenas, em 1971 reduziu para 45 pessoas decorrente de gripe e malária. O terceiro e último grupo a se transferir foi o da Montanha que habitava em Ambaua (Tucuruí), até 1961, era composto por 70 indivíduos, reduzindo para 31 pessoas decorrente de doenças, em 1971 com 15 pessoas, transferindo-se para Mãe Maria

³² Ver Capítulo 1. Mas vale destacar novamente aqui que a característica fundamental que fazemos ao conceito *desterritorialização* relaciona-se ao processo de exclusão territorial, ou como afirma Rogério Haesbaert (2007, p. 60) “debilitação das bases materiais na dinâmica social”. Portanto, desterritorialização como exclusão territorial, em que relaciona uma desterritorialização ao confronto das classes dominantes e outra dos subalternos.

em 1977, a exceção de seu líder Paiaré (Pajare)³³ que permaneceu em Tucuruí e manteve resistência e as negociações com a ELETRONORTE em relação ao território de sua comunidade que seria inundada pela barragem da Usina Hidrelétrica de Tucuruí.

A transferência dos vários grupos Gavião para o posto do SPI Mãe Maria foi outro episódio do processo de (des)territorialização desse povo. Muitos interesses locais se contrapunham aos interesses dos indígenas sobre seus territórios, além da política “desenvolvimentista” do governo federal que visava uma ocupação gradativa da Amazônia a partir da década de 1960, sendo impulsionada por incentivos fiscais para grandes empresas privadas e estatais ligadas à agropecuária, mineração e hidroeletricidade.

Logo, a transferência dos grupos Gavião para o Posto Mãe Maria era de grande interesse do capital e por isso foi muito incentivada pelos agentes do SPI, posteriormente pelos funcionários da FUNAI, que persuadiram as lideranças, considerando, que tanto o grupo que estava em Itupiranga – grupo do Cocal ou Praia Alta – quanto o grupo de Tucuruí – grupo da Montanha – estavam localizados em áreas de expansão da agropecuária, mas, principalmente áreas de extração da castanha no caso do grupo do Cocal. Além da expansão da agropecuária e da coleta da castanha, o grupo da Montanha estava localizado em área de intenção da construção da hidrelétrica de Tucuruí. Já o grupo do Maranhão, não diferente dos outros dois, também estava ameaçado e foi incentivado a deixar seu território e se transferir para Mãe Maria, no caso, o território do grupo do Maranhão foi entregue a uma empresa denominada CIDA (Companhia Industrial da Amazônia). Sendo assim,

³³ Hôpyre Ronore Jopikti Payaré ou simplesmente Seu Payaré (1951-2014) foi o grande líder dos Akrâtikatêjê ou Gavião da Montanha. Tornou-se cacique aos 10 anos de idade e desde então traçou uma história de luta e resistência, foi um daqueles “sujeitos coletivos”, lutou a vida toda por seu povo. Lutou aproximadamente por seis décadas contra o violento genocídio de seu povo e liderou a resistência territorial, ora contra particulares, ora contra o próprio Estado brasileiro. Nos anos 1970 foi sobrevivente da depopulação de seu povo de 75 indivíduos para 10 decorrente da violenta política de expansão econômica do governo militar; nesta mesma década recebeu a notícia que o território dos Akrâtikatêjê seria completamente inundado pelo lago do reservatório da UHE Tucuruí, teve sua família retirada de seu território tradicional localizado em Tucuruí, quando foram transferidos para a TIMM, no entanto, Payaré se recusou a sair de seu território, permanecendo até 1983. Todo o tempo que permaneceu foi sob fortes ameaças e violência sofridas. Após um acordo (não cumprido) com a ELETRONORTE se transferiu para o posto Mãe Maria com o restante de seu povo. Payaré foi um líder político e espiritual, defensor dos direitos de seu povo e difusor do ser, saber e viver Gavião. Payaré foi um grande líder não somente por ter sido cacique, mas, porque liderou seu povo na luta pelos direitos de seu povo. Anos antes de sua morte, em 2009 esteve presente na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, tendo papel de destaque no evento. Payaré perdeu a vida, no final de março de 2014, dias depois de vencer a batalha judicial contra a ELETRONORTE, isso, depois de três décadas de luta na justiça pelos direitos territoriais de seu povo.

muitas promessas de altos rendimentos com a venda da castanha e melhor qualidade de vida no Posto Mãe Maria foram feitas aos grupos Gavião.

Os agentes do SPI passaram a persuadir Krohokrenhum acenando com a responsabilidade dele “enricar” no Mãe Maria, onde teria “muita castanha” e a terra lhe pertencia. Estes foram os argumentos utilizados pelos agentes tutelares locais e que apresentam eficácia diante dos fins de mobilização pretendidos para a ocupação e exploração do castanhal dos índios”, como era conhecida a área onde viria a se instalar o Posto Indígena Mãe Maria e para a qual os Parkatêjê seriam transferidos (FERRAZ, 1984, p. 46)

O primeiro obstáculo encontrado pelos Gavião no Posto Mãe Maria foi a presença de posseiros e arrendatários, considerando que o próprio governo do Pará arrendou glebas para a exploração da castanha do Pará. Apesar da intervenção da polícia militar local, foi ineficaz a retirada dos posseiros de várias áreas da terra Mãe Maria, como isso, os próprios agentes do SPI incentivaram que os indígenas adotassem práticas que usassem os estereótipos de “bravos” e “traíçoeiros” vigentes em relação a eles em toda a região.

Em seu relato, Krohokrenhum menciona as práticas utilizadas pelos componentes do grupo para retirar, então definitivamente, os castanheiros que lá se encontravam. A chegada de um grupo de jovens pintados de urucum (por incentivo dos próprios agentes do SPI), falando alto no idioma e atirando com as espingardas (FERRAZ, 1984, p. 51).

Ferraz (1984) afirma que a vida econômica no Posto Mãe Maria foi iniciada logo que ocorreram as primeiras transferências dos indígenas, que passaram a produzir aguardente, rapadura e melado derivados da cana de açúcar, considerando que a produção era bem elevada, produziam para consumo próprio e para a comercialização, e principalmente, a coleta da castanha do Pará que comercializavam em Marabá, sempre acompanhados pelos agentes do SPI. Desta forma, com a comercialização da castanha e dos derivados da cana de açúcar, conseguiam adquirir bens industrializados.

Com a prática da comercialização de produtos resultantes da coleta e do cultivo, o uso do dinheiro e de produtos industrializados completamente incorporados à cultura do povo Gavião tornava-se necessário manter o controle sobre as terras do Posto Mãe Maria, para isso, os Parkatêjê estabeleceram uma relação agressiva com aqueles que adentravam suas terras, mantendo a prática de hostilidade incentivada pelos agentes do SPI, porém, boas relações com os comerciantes de Marabá.

A autonomia na produção e comercialização pelos indígenas duraria até a substituição do SPI pela FUNAI em 1967, quando a Fundação Nacional do Índio modifica a relação de exploração da produção e do trabalho dentro das terras indígenas na região, passou a controlar toda a produção de castanha do Pará nas terras indígenas de todo o curso médio dos rios Tocantins e Xingu, também, passou a tratar os indígenas como castanheiros, portanto, os indígenas passaram a ser tratados como empregados coletores da castanha do Pará da FUNAI.

A delegacia regional da FUNAI, sediada em Belém (antiga 2ª Inspetoria) passaria a desempenhar o papel de “patrão”, “dono” dos castanhais e o sistema de “barracão”, enquanto regime de trabalho peculiar às áreas onde predomina o extrativismo vegetal, foi então estendido aos Parkatêjê, engendrando relações específicas (FERRAZ, 1984, p. 52)

Essa relação de exploração da força de trabalho do povo Gavião no posto Mãe Maria pela FUNAI perduraria até metade da década de 1970, quando por meio de um convênio entre FUNAI, Universidade de São Paulo e o Projeto Rondon, foi implantado um “Projeto de emergência para cooperação da safra de castanha pelos índios Gaviões do Posto Indígena Mãe Maria (PA)” (FERRAZ, 1984, p. 68) que auxiliou na compreensão da relação comercial da castanha, os Parkatêjê passaram a ter autonomia parcial sobre a comercialização da castanha, pois, ainda que sob a tutela da FUNAI, o povo Gavião passou a comercializar diretamente com os exportadores.

O povo Gavião, nas décadas de 1970, 80 e 90, ainda passaria por muitas ameaças quanto a autonomia de seus territórios, mesmo considerando a reserva Mãe Maria reconhecida como terra legal do povo Gavião pelo governo do Estado do Pará, posteriormente ganharia status de Terra Indígena Tradicional, oficialmente reconhecida pelo Estado brasileiro, vieram as ameaças dos projetos desenvolvimentistas.

Um desses projetos foi a construção da Usina Hidrelétrica de Tucuruí-UHT no Pará, que afetou de uma só vez dois territórios do povo Gavião, o grupo da Montanha que estava localizado na área de abrangência da hidrelétrica, teve seu território inicialmente transformado em um canteiro de obras e, posteriormente, inundado pela formação do Grande Lago de Tucuruí³⁴ (reservatório da UHT). O outro território

³⁴ O Grande Lago de Tucuruí é uma área inundada intencionalmente pela Eletronorte como forma de gerar pressão nas turbinas de geração energia elétrica. No seu período de cheia mede 200 Km de comprimento e 2.850 Km² de área.

Gavião atingido pela UHT foi a TIMM por onde passa o linhão de transmissão de energia elétrica. Segundo Ferraz (1998) a FUNAI teve papel fundamental no convencimento das lideranças cederem seus territórios à Eletronorte, paradoxalmente, a mesma FUNAI que através de seus agentes tutelares incentivaram a ocupação pelos indígenas do Posto da Montanha, entre os anos 1970 e 80; foi a que também incentivou a saída do grupo da Montanha de seu território.

Uma colina com ampla visão sobre o rio Tocantins originou o nome do local e do grupo que ali se fixou, akrātikatêjê, o grupo da “montanha”, cujos componentes vieram se estabelecer, em 1960, junto às instalações do SPI, no Posto Indígena Gaviões (fundado em 1946), em terras concedidas pelo Estado do Pará aos “Gaviões”, em março de 1945, por permuta da área reservada em 1921. (...) antes do grupo se fixar junto ao Posto, era formado por 74 indivíduos e, três anos mais tarde, estava reduzido a 37 componentes devido a epidemias de gripe e sarampo; (...) entre março de 1961 e setembro de 1962, os “Gaviões da montanha”, como eram chamados, passaram a ser apenas 21 indivíduos, reduzidos em 1970 a 12 homens e 4 mulheres (FERRAZ, 1998, p. 120-121).

As duas principais referências de liderança dos Akrātikatêjê, Payaré e sua mãe Rônôre³⁵ (Mãe Grande), passaram a sofrer forte pressão psicológica dos agentes da FUNAI e das empresas ligadas à Eletronorte para que saíssem de seus territórios, justificando que o território indígena seria transformado em canteiro de obras para a construção de uma barragem. Segundo Ferraz (1998) as ameaças eram feitas por meio de ofícios da Eletronorte intimando Payaré e seu grupo a abandonar a área em um prazo de 15 dias, também, os agentes da Eletronorte faziam ameaças diretamente a Payaré, diziam que levariam a polícia e iriam tocar fogo nas casas. O próprio advogado da FUNAI na época (Raimundo Nonato) pressionava para que o grupo Gavião saísse da aldeia, nas palavras de Payaré em entrevista concedida a Ferraz, o advogado dizia: “Você tem que sair porque você num pode ficar desse jeito... ‘ministro’ vem chegar contra o senhor, vai amarrar o senhor e num vai dar nenhum tostão porque você tem que sair! Vocês num podem insistir contra coisa do governo!” (FERRAZ, 1998, p. 132).

Depois de muita pressão por parte dos agentes da FUNAI e da Eletronorte, no caso da Eletronorte, inclusive com ameaças à vida de Payaré, tendo resistido por mais

³⁵ Pauhukré ou Rônôre foi importante referência do povo Akrātikatêjê, na década de 1970 quando seu povo teve um grande decréscimo populacional decorrente das doenças adquiridas do contato com os não indígenas, muitas crianças de seu grupo ficaram órfãs, foi Rônôre que passou a cuidar dos mais novos, por isso, passou a ser chamada de “Mãe Grande” (PARKREKAPARE, 2017).

de uma década, no ano de 1983, foram transferidos para Mãe Maria onde parte de seu grupo já se encontrava.

No ano de 1980, a ELETRONORTE requereu junto à FUNAI a construção de uma linha de transmissão de energia da hidrelétrica de Tucuruí na direção de Marabá (PA) a Imperatriz (MA) que atravessaria a Terra Indígena Mãe Maria. A linha e transmissão passaria exatamente por sobre a aldeia do “Trinta”, além de desmatar 295 hectares de uma área rica em castanheiras, consequentemente, seriam derrubadas aproximadamente 1.150 castanheiras, sendo o extrativismo da castanha do pará, uma das principais fontes de renda da comunidade, por conta disto, os indígenas exigiam 83 milhões (cruzeiros), porém, a ELETRONORTE só se propunha pagar 30 milhões (ACONTECEU, 1981).

A FUNAI teria como papel de intermediadora nas negociações entre ELETRONORTE e os Gavião, no entanto, agia muito mais com a função de convencer os indígenas a aceitarem a proposta da ELETRONORTE do que mediar e representar os indígenas. A própria FUNAI ameaçou desapropriar as terras do povo Gavião caso não aceitassem o valor da indenização proposto pela empresa, o presidente da FUNAI na época, em entrevista à Folha de São Paulo³⁶, culpou a Comissão Pró-Índio de São Paulo pelo não avanço nas negociações, disse que os índios “não devem acreditar nos antropólogos paulistas” (ACONTECEU, 1981, p. 07).

Após ameaça do presidente da FUNAI em desapropriar a terra Mãe Maria, caso os Gavião não aceitassem a proposta da ELETRONORTE de 30 milhões de cruzeiros como indenização pela perda da vegetação e da retirada de sua aldeia, o antropólogo Carlos Alberto Ricardo, diretor da Comissão Pró-Índio, denunciou no dia 02 de julho de 1980 a FUNAI, disse: “é uma manobra destinada a forçarem os indígenas a concordarem com a proposta de indenização oferecida semana passada pela Eletronorte e considerada “inaceitável pelas lideranças daquela comunidade” (*idem*).

Depois de várias reuniões e impasses, os Gavião aceitaram a proposta da ELETRONORTE em pagar 40 milhões de cruzeiros de indenização, além, da empresa se comprometer em ceder toda a madeira cortada, também, a submeter o trabalho e a fiscalização dos próprios índios e a não permitir trabalhadores armados durante a construção das linhas de transmissão. Do dinheiro pago pela ELETRONORTE, os Gavião decidiram por investir 30 milhões na poupança da Caixa Econômica de

³⁶ Entrevista publicada no dia 01 de julho de 1980.

Marabá, 6 milhões para a compra de 150 bois, um caminhão e a construção da nova aldeia com 36 casas de alvenaria.

Não bastasse a tensão que foram as negociações com a Eletronorte em relação a construção da linha de transmissão de energia elétrica da UHT, logo em seguida veio a Companhia Vale do Rio Doce-CVRD (atualmente Vale S.A.) objetivando construir uma estrada de ferro (ferrovia Carajás) para o transporte de minério até os portos em São Luís (MA).

A construção da estrada de ferro Carajás não traria somente impactos diretos a TIMM, mas, pela facilidade de acesso ao interior da TI através do leito da ferrovia, favoreceu a ocupação daquele corredor por trabalhadores rurais sem-terra, muitos deles expulsos de outras áreas de concentração fundiário, principalmente, do Ceará e Maranhão; também, ocuparam a área, grileiros e 46 famílias de posseiros assentados pelo Grupo Executivo de Terras do Araguaia-Tocantins-GETAT.

Segundo Ferraz (1998) no ano de 1983 as constantes invasões aos castanhais dentro da TIMM por posseiros, transformaram-se em “estado de guerra”, acirrando a relação do povo Gavião com os não indígenas locais de Morada Nova (núcleo de Marabá-PA) que fica no limite com a Mãe Maria. No período de 1984 a 1986, segundo a autora, os Gavião evitaram a extração da castanha e da caça na área onde localizavam os posseiros, os homens das aldeias voltaram-se para as práticas guerreiras, em jogos com arco e flecha e expedições voltadas para a defesa do limite sul de Mãe Maria.

Com a presença de posseiros e grileiros nos territórios de Mãe Maria, exatamente onde se encontravam as pequenas plantações de subsistência das comunidades indígenas, os impediam de realizar a colheita e, assim, as famílias passaram a não ter alimentação adequada, considerando que nem caçavam e nem realizavam colheita, deste modo, passaram a depender em grande proporção dos gêneros alimentícios adquiridos no mercado regional e pagos pela CVRD, tornando o povo Gavião, de certa forma, dependente da mineradora.

Desta forma, os representantes indígenas das comunidades de Mãe Maria passaram a responsabilizar a CVRD pelas invasões ocorridas em suas terras e pela presença dos posseiros do GETAT já que todas essas ocupações ocorriam por influência da presença da estrada de ferro Carajás.

Para os “representantes” da Comunidade - Krôhônrenhum, Jôkônrenhum, Cotia, Kruwa e Xôntapti - se a “invasão” pelos “posseiros do GETAT” e os demais ocorrera em função da construção da ferrovia a cerca de 10 quilômetros da aldeia, a contrapartida seria responsabilizar a empresa (também “governo”) tanto pelos danos visíveis - a destruição que estava ocorrendo, o aumento dos ventos fortes, o afugentamento de caça e de insetos polinizadores - quanto imprevisíveis, a curto, médio e longo prazos; sabia-se apenas que, diariamente e pelos próximos quatrocentos anos (FERRAZ, 1998, p. 163)

Em agosto de 1986 foi homologado um Decreto Presidencial Nº 93.148 em que demarcava a Terra Indígena Mãe Maria, neste mesmo decreto, havia um artigo que excluía faixas correspondentes à linha de transmissão da Eletronorte, à estrada de ferro Carajás e à rodovia federal que atravessava a TI.

Entre 1987 a 1989, os posseiros do GETAT foram transferidos para o Castanhal Araras, área desapropriada pelo governo federal a partir de negociações com o Ministro da Reforma Agrária. Os demais ocupantes não indígenas presentes na TIMM foram indenizados com recursos da própria CVRD (FERRAZ, 1998).

Como se percebe, o povo Gavião vem atravessando séculos de conflitos territoriais, sendo expulsos de seus territórios e espremidos para territórios cada vez menores. A angústia e frustração desse povo é bem representado pelo indígena Gavião Supercílio, foi um dos mais velhos do grupo de Krôhônrenhum, viveu guerras contra os não indígenas, sobreviveu às doenças dos não indígenas, como quem já estava cansado das décadas de luta, como quem preferisse a morte, disse: “Por que vocês não acaba logo com a gente?! mata todo mundo de uma vez! passa por cima mesmo logo! por que tem que estragar o mato, a roça a aldeia, tudo? passar por cima do que é da gente ?!?” (Supercílio, 1976 *apud* FERRAZ, 1998, p. 150).

São séculos de ameaças a autonomia territorial enfrentado pelo povo Gavião, somente com a Vale e a Eletronorte já somam quatro décadas de conflitos e impasses. Apesar de aparente calma, ainda está aceso o pavio dos conflitos sobre os territórios Gavião de Mãe Maria, tanto aqueles internos referentes ao próprio povo Gavião, conflitos remanescentes de outros tempos, quanto às ameaças externas à TI, como é o caso da constante invasão de caçadores na TIMM; tem a intensão da mineradora Vale em duplicar a estrada de ferro Carajás; as queimadas “controladas” no entorno das torres de transmissão realizadas por funcionários da Eletronorte que todos os anos saem do controle e atingem a mata, obrigando os próprios indígenas a apagarem os incêndios, além, da própria Eletronorte ter intensão de construção de

outras Usinas Hidrelétricas no Rio Tocantins (UHE Marabá), o que afetaria diretamente a TIMM.

No final de 2012, o IBAMA concedeu licença para a duplicação da estrada de ferro Carajás, sem que houvesse ocorrido o processo de autorização das comunidades Gavião. Depois de diversas irregularidades apontadas pelo Ministério Público Federal, em agosto de 2015, a justiça suspendeu a autorização para a duplicação da ferrovia. Quanto à UHE Marabá, em 2011 o licenciamento ficou a cargo do IBAMA e, em 2015 o Ministério de Minas e Energia sugeriu o início das obras para iniciar no mesmo ano e conclusão para 2023.

Há uma outra questão importante sobre o povo Gavião que precisa ser destacado aqui, ainda que breve, pois não é nosso objetivo, que é a vida fora da TIMM, especificamente os indígenas Gavião não aldeados. Apesar de ser uma condição comum na realidade atual de centenas de indígenas no Brasil, a vida nas cidades ou periurbana³⁷, é reflexo do contato com os não indígenas e do processo de transculturação ou mesmo de desterritorialização, neste último caso, consideramos como o processo de exclusão de seus territórios tradicionais.

Referente ao povo Gavião da TIMM a transferência de alguns membros para a cidade foi, em alguns casos, condição inevitável decorrente da expansão urbana em direção aos territórios Gavião a partir da segunda metade do século XX, em outros casos, estratégia de sobrevivência decorrente das epidemias e falta alimentar. Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que o contato com os não indígenas resultou na morte de seu povo decorrente das guerras, epidemias e da fome, a necessidade de ampliar o contato de forma pacífica foi uma tentativa de preservar vidas indígenas.

Krôhokrenhum, por exemplo, permitiu na década de 1960 a transferência de crianças e jovens de sua comunidade para viver em casas de famílias não indígenas, numa tentativa de afastá-las da fome e epidemias, como relata Ferraz (1984), duas jovens indígenas foram levadas para uma família em Goiânia (GO), uma terceira para Conceição do Araguaia (PA), outras quatro para Marabá (PA). A partir do final dos

³⁷ Periurnado refere-se a área rural localizada nos limites da expansão urbana, tendo como reflexo a influência das relações socioespaciais da cidade e do campo no cotidiano das pessoas que ali vivem. Destacaria um importante estudo sobre relação periurbana de indígenas no Brasil, trata-se da pesquisa de Ludvine Eloy (2008), "*Resiliência dos sistemas indígenas de agricultura itinerante em contexto de urbanização no noroeste da Amazônia brasileira*" em que a autora investiga as bases agroeconômicas e as relações territoriais de comunidades indígenas na cidade de São Gabriel da Cachoeira, Alto Rio Negro (AM).

anos de 1970, Krôhökrenhum se empenhou em resgatar essas jovens, como relata Ferraz:

Das quatro meninas do grupo do Cocal que tinham sido entregues a conhecidos em Marabá, apenas uma delas (Totore) voltou por um período mais prolongado; casada com um regional e não tendo se adaptado à vida na aldeia, retomou à Belém. Kwyikwyire, a irmã mais moça de Krôhökrenhum, é professora primária em Itupiranga; esporadicamente visita o “Mãe Maria”, para onde a sua filha mais velha transferiu-se em 1992, tendo se casado com um filho de Paiare. Raras vezes há notícias de Tukwere e Rôjôre (ambas originárias da “turma do Moju”), que nunca retomaram (FERRAZ, 1984, p. 98).

Estes são alguns casos para exemplificar que a transferência de indígenas Gavião para as cidades não é recente, também, o cotidiano de indígenas não está restrita às aldeias, tanto no sentido de moradia quanto de relação translocal³⁸, ou seja, relação cotidiana com vários lugares dentro e fora das aldeias.

Uma pesquisa recente de doutorado realizada por Tatiane Malheiros (2019), discute essa relação entre etnicidade indígena com a urbanização em Marabá. Uma primeira questão debatida pela autora refere-se ao aldeamento como estratégia indigenista para o isolamento territorial dos povos indígenas e possibilitar a livre expansão colonial.

(...) “*aldear o índio*” foi uma estratégia materializada em diferentes contextos ao longo da história do indigenismo, que expressou, ao mesmo tempo, a definição de territórios indígenas diretamente relacionados às estratégias de expansão dos projetos coloniais e, como parte intrínseca deste projetos, à produção de cidades na Amazônia, através das mesmas políticas de deportação e confinamento de comunidades, ora em *Missões Religiosas*, das quais surgiram as primeiras cidades da região; ora em *Diretórios*, onde se reproduzia um trabalho compulsório de servidão; ora junto aos *núcleos de povoamento* para garantir a apropriação dos territórios tradicionais; ou mesmo em *Reservas*, para contenção territorial de povos em espaços de terras devolutas onde não fossem um “empecilho” a expansão de frentes econômicas, e de contrapartida pudessem reproduzir-se física e culturalmente sob a proteção tutelar do Estado (MALHEIRO, 2019, p. 66).

Uma segunda questão apresentada pela autora, refere-se à relação cotidiana indígena fora das aldeias. Pelo Censo do IBGE (2010), a população indígena no Sudeste paraense, mesorregião em que está inserida a TIMM, há uma população de 3298 indígenas, destes, 698 vivem nas cidades.

Mas há também a relação pendular entre a TIMM e a cidade de Marabá, esta relação se dá pela proximidade da TIMM localizada no município de Bom Jesus do

³⁸ Discutiremos o conceito translocal no Capítulo 5.

Tocantins (PA) com a cidade de Marabá (PA), aproximadamente 30 a 40 quilômetros entre as aldeias e o centro da cidade, distância favorecida por uma rede de transportes, o que leva o povo Gavião a ter uma relação cotidiana com a cidade de forma constante, permanente e dinâmica.

O deslocamento para a cidade de Marabá ocorre por vários motivos: pela necessidade alimentar através do consumo dos produtos dos supermercados e feiras; lazer, shopping center, praias etc.; saúde, quando há necessidade de tratamentos não oferecido pelo atendimento de saúde dentro das aldeias, fato que se agravou com o encerramento pelo governo de Bolsonaro do Programa Médicos Sem Fronteira e; educação, neste caso, a busca é pelo ensino superior, principalmente pelas três Instituições de Ensino Superior públicas existentes em Marabá, Instituto Federal do Pará-IFPA, Universidade do Estado do Pará-UEPA e Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará-Unifesspa.

Além do movimento pendular entre aldeia e a cidade, há ainda famílias indígenas residentes de forma fixa nas cidades, tanto famílias de unidade étnica Gavião (outras etnias também), como famílias interétnicas ou com não indígenas, no caso da pesquisa de Tatiane Malheiros registra o encontro indígena com a cidade de Marabá, o que a autora define como (des) encontros étnicos indígenas e urbanização, também poderíamos afirmar, não no mesmo sentido da autora, de reencontro com áreas de seus território, considerando que muitas áreas onde hoje é o município de Marabá já fora território do povo Gavião, ainda que a forma e a função espacial tenham sido modificadas.

Vale ressaltar ainda que a vida cotidiana das várias comunidades Gavião dentro das aldeias da TIMM se faz com a presença de internet e participação nas redes sociais-virtuais, parabólica, transporte próprio, igrejas evangélicas, práticas de agricultura e criação de animais, beneficiamento da castanha do pará, criação de peixe, entre outros, tudo isso, mantendo a tradição de sua cultura ancestral de cerimoniais e outras práticas como a corrida de tora e disputa de arco e flecha, sem deixar de destacar que os Kyikatêjê têm o primeiro time de futebol profissional indígena do mundo – Gavião Kyikatêjê Futebol Clube –, que disputa o campeonato paraense de futebol e é motivo de orgulho para o povo Gavião.

Para finalizar este Capítulo e fazer uma reflexão sobre essa relação do povo Gavião da TIMM com a cidade e a cultura não indígena, na tentativa de desconstruir qualquer olhar discriminatório sobre essa relação ancestral e modernidade,

resgatamos o questionamento feito na Introdução deste trabalho, o que é ser indígena?

Vamos transferir a pergunta para uma outra sociedade como analogia, por exemplo, o que é ser um britânico? Comparemos um britânico no século XI com outro do século XXI, quais diferenças importantes quanto às suas vestimentas, tecnologias, modos de vida, transportes etc.? O que significam essas mudanças para o povo britânico? Alguns podem dizer que significou o resultado da transformação social “natural” de um povo, ou ainda, alguém pode refutar que essas modificações e introduções de novas ferramentas e novos conhecimentos no cotidiano dos britânicos foi a partir do desenvolvimento cultural do próprio povo britânico. Claro que não! A sociedade ocidental europeia como um todo, se apropriou ao longo de sua história de conhecimentos não ocidentais por meio do contato com outros povos, inclusive os ameríndios, já citamos exemplos anteriormente no Capítulo de Introdução.

Portanto, porque é aceitável considerar a transformação social do povo europeu baseada na introdução de elementos de outras culturas e não é aceitável que os povos indígenas possam introduzir elementos de outras culturas? Isso pode ser justificado pelo fato de que a “trajetória do nosso país e de todo o continente americano tem sido contada a partir de uma visão europeia” (FUNARI; PIÑÓN, 2016, p. 15). Isso é determinante para se fazer acreditar que é “natural” as transformações sociais, econômicas, espaciais e culturais do povo europeu ao longo de sua história e, parecer “artificial” as transformações dos povos indígenas, como se “natural” para os povos indígenas fosse permanecer idênticos como eram até o século XV, como se as várias culturas dos povos indígenas também não tivessem influenciado na cultura do colonizador, esquecendo até mesmo a forte influência indígena no cotidiano do povo brasileiro.

Nossa assertiva é convergente com o pensamento intercultural de que os povos indígenas estão em movimento para o futuro e ao mesmo tempo resgatando o que lhes restou do passado, cabe a cada comunidade indígena realizar as escolhas de como pretendem chegar ao futuro e o que do passado pretendem levar junto, nas palavras de Viveiro de Castro seria “olhar para o futuro e um retorno ao ecúmeno” (CASTRO, 2008).

CAPÍTULO 3

TERRITÓRIO E EDUCAÇÃO (ESCOLAR) INDÍGENA

Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver no Universo (...). Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer. Porque eu sou do tamanho do que vejo e não do tamanho da minha altura. (PESSOA, 1980, p. 43).

Fernando Pessoa

Este poema de Fernando Pessoa nos faz retomar a discussão inicial do Capítulo 1, a relação entre pluriverso e território. Do ponto de vista do sujeito que fala, revela a grandeza de seu lugar como ponto de partida para compreender o todo, da mesma forma o todo pode estar presente no seu lugar. É a necessidade de relacionar o seu cotidiano em uma escala geográfica, no caso proposto pelo escritor, que se dá em um movimento do local para o global.

Não há lugar, por mais distante que seja dos grandes centros urbanos que seja distante de cada sujeito que o habita, do ponto de vista óptico é mais visível pois está mais próximo metricamente, do ponto de vista da topofilia e topofobia é mais sensível pois está nas representações e simbolismo relacionados ao cotidiano, tanto um quanto outro, mostra o tamanho do sujeito de acordo com que ele conhece do seu lugar.

É essa relação do sujeito com o lugar que nos faz mergulhar na profundidade sobre a ideia de pluriversal como oposição ao “universal”. Mas afinal, em relação ao espectro social, o quê no mundo pode realmente ser universal, o conhecimento, valores, uma cultura, uma língua? Acreditamos que somente a pluralidade é universal.

Por vivermos em um mundo globalizado e com muitas possibilidades de tomar conhecimento e até mesmo acesso a muitas culturas “facilitado” pelo meio tecnológico, fica evidente que o universal (uno) como aquilo que é comum a todos, na verdade, é pluriversal (plural), pois, não há nada único na relação social que possa representar o todo, inclusive, considerando que o “acesso universal” à informação não é universal, pois, nem todas as pessoas no mundo vão oportunizar do acesso à

diversidade de informações, já que os meios técnicos informacionais não são acessíveis a toda população mundial de forma igual.

Apesar de considerarmos essa diversidade em tempos de expansão global da informação, na América explorada pelos portugueses, por exemplo, os povos que aqui já estavam antes da chegada dos europeus, se multiplicavam em aproximadamente mil línguas e dialetos, consideremos ainda, as diversas formas de organização espacial e territorialidades, os conhecimentos produzidos por esses povos, suas múltiplas formas de aprendizagem, o que se tornou universal de tudo isso foi um saber imposto de “cima para baixo” (norte-sul), ou melhor, da Europa para a América como um processo “civilizatório”.

Como forma de exemplificar as diversas espacialidades e territorialidades, resgato o escritor paraense de Santarém, Ruy Barata, “cantou” em seus versos as paisagens e comportamentos de uma cultura nativa, como em “esse rio é minha rua”, olhando para sua “aldeia” pôde compreender a dinâmica de um povo que se comunicava por rios e igarapés, mesmo diante de um intenso processo de urbanização e industrialização na Amazônia dos anos 1970-80, e um modelo de circulação espacial baseado principalmente no automotor, conseqüentemente, no modelo universal de desenvolvimento e civilização baseado na circulação espacial em estradas, ainda assim, o poeta santareno pode perceber que para muitos povos na Amazônia, rios, igarapés, furos e paranás, apresentavam-se na forma de ruas e estradas, suas realidades como diferentes e particulares, e não única, mesmo que posteriormente, a capital paraense e muitas outras cidades da Amazônia tenham seguido o modelo de estradas e rodovias.

Tratar a realidade local ou de sua “aldeia” como uma realidade universal para o sujeito que vive em determinado local, não se trata de isolamento, neste mundo globalizado, torna-se necessário relações de contigüidade, como fez o filósofo de Belém do Pará, Benedito Nunes, que “pintou” sua aldeia com a linguagem amazônica sem ignorar outras linguagens, ao mesmo tempo que dialogou com “Clarice Lispector ou João Cabral de Melo Neto, dialogou com Heidegger e Merleau-Ponty, tratava-se de encontrar entre eles relações de contigüidade: modos de aproximação e de distanciamento” (CHAVES, 2008, p. 9. *Entrevista a Benedito Nunes*).

Desta forma, então, olhar de dentro para fora e perceber de fora para dentro, procurando aproximações e distanciamentos por meio de relações contíguas, o encontro de nossa aldeia com outras aldeias quando possível é sempre um começo

sem fim, é um “olhar para o futuro e um retorno ao ecúmeno” (CASTRO, 2008) ou uma aproximação ao global sem deixar de olhar para o próprio lugar. Querer valorizar a própria aldeia não se trata de um isolamento, um “ilhamento” da nossa aldeia, mas, tornar nossa aldeia como representante de vários mundos, do pluriverso, portanto, querer ser universal aqui, não é tornar-se homogêneo, mas, existente e único sem deixar de ser mais um presente na pluralidade.

É dessa pluralidade de realidades e da relação contígua entre conhecimentos que acreditamos ser necessário para a construção de uma educação escolar indígena. Apostamos na importância da escola como espaço de relações de contiguidade entre culturas, entre conhecimentos, entre formas de aprendizagens, entre diferenças não antagonicamente impossíveis de combinar, mas como a diferença normal da pluralidade. Defendemos que se deva “pintar” e “cantar” a aldeia através de uma possível relação de contiguidade entre uma educação escolar indígena e educação escolar ocidental.

Considerando que historicamente os povos indígenas sempre estiveram excluídos e marginalizados do processo educativo e, quando tiveram acesso a escolarização, não foram respeitados no que tange aos seus saberes e culturas, é relevante destacar que o trato escolar dado aos povos indígenas ao longo da história no nosso país, assim como em toda América, foi sempre um recurso eficaz de aniquilação da diversidade, é o que Matos e Monte (2006) chamam de “domesticação”, mas aqui, trataremos como “colonialidade do saber” (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007), ou seja, a escolarização dos povos indígenas foi marcada pela imposição do saber do colonizador que resultou na perda da língua nativa e/ou identidade desses povos, além de seus conhecimentos ou saberes ancestrais, sua organização espacial, suas territorialidades, sua educação e formas de aprendizagens.

Em se tratando especificamente da educação escolar indígena no Brasil, desde a chegada dos primeiros colonizadores no século XVI até recentemente no século XX, a escola funcionou como um espaço de imposição de modelos educacionais exógenos aos povos indígenas, como forma de dominação, de negação das identidades dos povos aqui nativos e da homogeneização cultural-moderno-eurocêntrica.

Neste processo, o papel da igreja na escolarização dos povos indígenas sempre foi marcada, primeiramente, pela catequização e, posteriormente, colonização

civilizatória, ambas, pela integração forçada dos indígenas à sociedade nacional. Dos missionários jesuítas nos séculos XVI e XVII, aos positivistas do Serviço de Proteção aos Índios - SPI e catequéticos protestantistas bilinguistas no século XX, teve como resultado de tudo isso a transformação da escola como instrumento da universalização de conhecimentos e valores opostos aos dos povos indígenas, negando a pluralidade cultural e desvalorização das identidades étnicas.

Assim como as missões religiosas dos séculos XVI e XVII tiveram grande responsabilidade na aniquilação das culturas e identidades indígenas no Brasil, mais recentemente, no século XX, as igrejas evangélicas, também tiveram efeito semelhante ao da igreja católica dos séculos iniciais da colonização.

O papel dessas duas instituições religiosas junto aos indígenas teve um diferencial, enquanto a católica corrompeu a língua nativa, a evangélica protestante preocupou-se em manter a língua nativa e associá-la a língua portuguesa (ÂNGELO, 2006), porém, isso não significou menores prejuízos aos povos indígenas, apenas mudou a forma de controle e subordinação cultural, pois, ambas corromperam a identidade dos povos indígenas.

Apesar de muitas igrejas evangélicas terem mantido a língua nativa, mesmo assim, interferiram fortemente em suas tradições e saberes. Isso se deu através de uma formação escolar e religiosa bilíngue, surge assim o monitor bilíngue, um professor indígena instruído pela igreja com a responsabilidade de alfabetizar na língua indígena para leitura somente da bíblia (*ibidem*).

Essa forma de “integrar” os povos indígenas à sociedade nacional/colonizadora por meio da escrita e da língua não só teve a intenção de eliminar as muitas formas de conhecer (e viver) dos povos indígenas como também foi forma de controle, ou seja, a substituição dos saberes indígenas pelos saberes do invasor europeu teve como pano de fundo o integracionismo civilizatório dos povos nativos ao regime colonial.

(...) a *colonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza* é, sobretudo, a intenção do colonizador de eliminar “as muitas formas de conhecer” (e viver) dos povos subjugados e colonizados e substituir por outras novas formas de conhecer (e viver) que serviam diretamente aos propósitos dos processos civilizatórios do regime colonial (CRUZ, 2017, p. 17).

Porém, como todo processo histórico de dizimação física e cultural dos povos indígenas que estão vinculados aos genocídios e transculturação³⁹, houve resistência e resiliência desses povos que conseguiram sobreviver por mais de quinhentos anos a ataques aos seus territórios, as suas culturas e identidades, gradativamente, por meio da organização e luta desses povos, passou-se a legitimar o direito de manifestação às diferenças culturais e autonomias territoriais, considerando ainda que os povos indígenas fizeram parte do passado de nossa história e têm o direito de fazer parte do futuro.

3.1.O TERRITÓRIO COMO PRINCÍPIO DA EDUCAÇÃO (ESCOLAR) INDÍGENA

Como já afirmamos no Capítulo 1, o território não se define como o substrato material, muito menos para os povos indígenas que tem no território como um dos princípios fundamentais para a formação de sua identidade cultural, consequentemente, de sua educação, ou mais especificamente, de sua educação indígena, já que o território está relacionado ao Bem Viver⁴⁰ dos povos indígenas, assim como está relacionado aos processos formativos desses povos, por isso, é extremamente necessário que as escolas indígenas estejam localizadas dentro dos territórios indígenas, desta forma, o território emerge tanto como espaço importante para a educação indígena, quando para a educação escolar indígena.

³⁹ Optamos por adotar o termo transculturação em vez de aculturação. O termo aculturação normalmente aparece como uma mudança hierárquica, significando “a passagem de uma cultura inferior à outra superior” (FUNARI; PIÑÓN, 2016, p. 22), ou seja, como sinônimo de “mestiçagem”, “hibridação” e “crioulização”, esses três últimos significam o cruzamento de dois grupos originais homogêneos e coesos que resulta em um terceiro, considerando que os dois grupos originais não seriam mesclados, somente o terceiro resultante dos dois primeiros. Porém, se toda sociedade é mesclada, como poderiam ter dois grupos originais “puros”? Desta forma, os mesmos autores (FUNARI; PIÑÓN, 2016) sugerem o termo transculturação em oposição à aculturação, já que o conceito transculturação não faz a distinção entre sociedades homogêneas e heterogêneas, apenas, define a troca cultural, “já que todas são consideradas mistas, variadas, dinâmicas e mutantes” (FUNARI; PIÑÓN, 2016, p. 27).

⁴⁰ O *Bem Viver* é uma forma de organização social baseada no coletivo, na reciprocidade entre as pessoas, em relações solidárias, na convivência com outros seres na natureza e respeito ao meio ambiente, forma de (con)viver muito comum entre os povos ameríndios. Para Iara Bonin (2015) o Bem viver está na contramão do modelo de desenvolvimento adotado pelo capitalismo que vê tudo pela lógica utilitarista em que tudo é avaliado pelo custo e benefício, a terra e a natureza apenas como produto para transformação em mercadoria,

Como estabelece a legislação vigente, a escola indígena só será reconhecida como tal se estiver inserida em um território indígena, como define a Resolução nº 3, de 10 de novembro de 1999, com isso, a demarcação das terras indígenas é a forma de assegurar a sobrevivência material e imaterial desses povos, por dois motivos, o primeiro por que garante a posse da terra; segundo, por que permite autonomia sobre seus territórios.

Mas, antes de iniciarmos a discussão da centralidade do território para a educação (escolar) indígena, há a necessidade de diferenciar *educação indígena* e *educação escolar indígena* e a partir dessa breve discussão, situar o conceito território como centralidade na educação indígena, assim como, na educação escolar indígena.

A trajetória dos povos indígenas na América é longa, por conseguinte, o desenvolvimento de culturas e formas de organização espacial pelo continente também não é recente. Funari e Piñón (2016) afirmam que nossa espécie (humana) teria se deslocado do continente africano há 100 mil anos, sendo assim, as evidências existentes sobre a presença indígena no continente sul-americano datam dos últimos 12 mil anos, apontando várias hipóteses da ocupação do continente americano: a) investigação de sítios na Bahia, identificou vestígios do *Homo erectus*, entre 500 mil a 1 milhão de anos atrás, teriam chegado à América do Sul por uma ponte de gelo entre a África Meridional e a Patagônia; b) há presença de sítios arqueológicos no Piauí, sugerindo que ali houve ocupação humana há mais de 50 mil anos, teriam chegado pelas ilhas do Pacífico ou pelo Oceano Atlântico; c) teria ocorrido uma migração humana para o nosso continente anterior à última glaciação, ou seja, há 20 mil anos atrás, eles teriam atravessado o Estreito de Bering, o povo Mongol vindo da Ásia.

Ao longo desses – aproximadamente – últimos 20 mil anos, as sociedades indígenas vêm elaborando complexas formas de pensamento e de modos próprios de comunicação, por meio de expressão, transmissão, avaliação e reelaboração de seus conhecimentos e suas concepções de mundo. O resultado de todo esse processo não poderia ser diferente do que o surgimento de valores, concepções, práticas, formas de organização social e espacial, conhecimentos científicos e filosóficos próprios que, foram transmitidos e reelaborados a cada nova geração através de formas próprias de ensino e pelo uso de métodos, pelo uso e desenvolvimento da observação, da experimentação, do estabelecimento da causalidade, formulação de princípios etc.

Por considerar que os conhecimentos indígenas combinam a realidade material com a espiritual não se considera como um conhecimento legítimo, como se essa relação não estivesse presente na cultura ocidental, relacionar ciência e religião, por exemplo. Imaginemos um cientista que crê em Deus, qual o absurdo? No entanto, quando se trata de conhecimento indígena, essa relação entre o material e o imaterial passa a ser considerada como absurda. Na verdade, o que explica esse absurdo é a subalternização do conhecimento indígena imposto pela verdade do pensamento moderno eurocêntrico que definiu o que é ciência e o que não é ciência, que definiu o antagonismo entre material e imaterial, físico e humano, cultural e social.

Porém, podemos afirmar que a forma de ser, viver e pensar indígena e toda a elaboração e transmissão de informações, práticas e técnicas desenvolvidas a partir de reflexões sobre a natureza, sobre o espaço geográfico e seus territórios, sobre a vida social e o sobrenatural da existência humana, só foi possível sua permanência até hoje, graças a sua educação indígena.

Educação Indígena refere-se ao processo de ensino e aprendizagem próprios de cada grupo que são socializados às novas gerações, objetivando garantir a sobrevivência e reprodução do grupo, a continuidade dos valores de cada grupo, os padrões de relacionamento social, a função e importância de suas instituições consideradas fundamentais, ou seja, a educação indígena é a responsável por fazer com que cada grupo desenvolva um modo próprio e particular de ser e viver, permitindo que cada membro do grupo consiga viver em comunidade.

A educação indígena está diretamente relacionado àquilo que é próprio da cultura tradicional ancestral enquanto processo educativo das crianças, jovens e adultos indígenas, relações educacionais⁴¹ próprias de ensino referentes a aprendizagem dos conhecimentos adquiridos e transmitidos por gerações aos membros do grupo, não sendo possível aqui, definir de forma única a educação indígena, pois há várias educações indígenas, dependendo do grupo que se fale.

Contudo, como os povos indígenas conseguiram manter suas culturas, línguas, identidades e territórios, mesmo que parcialmente, diante da violência antropofágica assimilacionista e integracionista? Melià (1999) afirma que a alteridade dos povos indígenas foi sustentada graças às estratégias próprias de sua cultura por meio da

⁴¹ Aqui estamos tratando educacional no seu sentido mais amplo, enquanto processo de socialização dos conhecimentos e não como processo de escolarização, considerando que educação pode ou não ser decorrente da escola.

ação educacional como fio condutor de sua educação própria, ou seja, mesmo com toda a colonialidade do saber imposta, “continua havendo nesses povos uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura venham a se reproduzir nas novas gerações” (MELIÀ, 1999, p. 12).

Para Melià (1999) a educação indígena apresenta três princípios que relacionam-se entre si: a língua, a economia e o parentesco.

O modo como se vive esse sistema de relações caracteriza cada um dos povos indígenas. O modo como se transmite para seus membros, especialmente para os mais jovens, isso é a ação pedagógica. (...) o caminho do ciclo de vida de um indígena, em que os momentos críticos – como a recepção do nome, a “iniciação”, o nascimento do primeiro filho, a morte de um parente ou de um membro da comunidade – são instantes fortemente marcados por ações pedagógicas nas quais intervêm quase toda a comunidade (MELIÀ, 1999, p. 13).

Com compreensão semelhante, Luciano-Baniwa (2006) considera haver princípios que integram entre si e compõem o processo educativo tradicional indígena, seriam eles: a língua, a economia, parentesco e o território. Como se vê, no caso de Baniwa em relação a Melià, acrescenta o território como um quarto princípio, diz ainda que território e a língua são os mais complexos entre os quatro. Vale destacar que na educação indígena tradicional a língua se desenvolve na cultura como reminiscência oral, assim, a língua por ser um dos elementos da identidade do povo indígena, é a ponte de conhecimento entre gerações e da transmissão das tecnologias próprias da comunidade, nela se obtém os conhecimentos tradicionais, nela está a memória e abarca a cosmovisão, cada palavra indígena não representa um significado simples, mas, um complexo sistema do que ela representa.

O território por ser a base da vida dos povos, pois “é no espaço concreto que cada ser, com sua temporalidade, não só *está* como *é*” (PORTO-GONÇALVES, 2017, p. 279), o território ganha centralidade na compreensão da educação indígena, pois nele, está a materialidade e a imaterialidade da cultura tradicional dos povos, nele se realiza a leitura de mundo, não só na forma de pensar e construir conceitos, mas também, de falar e representar, por isso, afirmo ser o território uma categoria central para compreender o mundo de cada povo indígena, porém, tentar compreender cada povo indígena pela leitura somente de seu território de forma isolada não ajudará, é necessário a compreensão da totalidade, da inter-relação de outros elementos como indicaram Bartomeu Melià (1999) e Gersem Luciano-Baniwa (2006).

Já a educação escolar indígena, diz respeito, a educação estabelecida aos indígenas de fora para dentro, primeiro pelos colonizadores como forma civilizatória, posteriormente pelo Estado brasileiro como forma de “integração” dos povos indígenas à sociedade nacional. Mas, consideraremos aqui, educação escolar indígena como o processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos tradicionais indígenas e não-indígenas por meio da escola (LUCIANO-BANIWA, 2006). A educação escolar por se tratar da articulação dos conhecimentos tradicionais indígenas e os conhecimentos científicos ocidentais ou “universais”, é que torna a necessidade de ser uma escola diferenciada quanto ao currículo, organização do tempo aula e calendário, com seu formato de prédios e salas de aula etc., de acordo com as necessidades e demandas da comunidade em que está inserida.

Para Clarice Cohn a “educação escolar indígena é uma política cultural de dois pontos de vista – ou dos dois pontos de vista: é uma política de estado [...] e é também uma difundida política indígena” (2014, p. 313). A autora considera uma política de Estado pois vem sendo regulamentada desde a Constituição de 1988 até a atualidade; também uma política indígena a medida que os indígenas, tanto os aldeados quanto os não-aldeados, demandam pela formação escolar para seus povos, dando garantia de acesso desde a educação infantil e continuidade até o ensino superior.

Para exemplificar, situarei o caso das escolas dos Xikrin descrito por Clarice Cohn (2014). A autora afirma que a forma de aprender dos Xikrin se dá pela visão (*omunh* – vendo) e pela audição (*mari* – ouvindo), no entanto, este ver e ouvir não se dá a distância, mas, pela participação do que ocorre na aldeia (consideramos que mais do que a aldeia, no território) e acompanhadas de uma ação de interpretação e compreensão, de uma reflexão, portanto, a forma de aprender dos Xikrin trata-se de processos próprios da educação indígena tradicional deste povo.

Porém, nem sempre a educação indígena se relaciona com a educação escolar indígena, como é o caso descrito por Cohn em relação à escola dos Xikrin.

As crianças devem tudo ver e ouvir, desenvolvendo assim não só sua capacidade de ver e ouvir, mas de entender o mundo. (...) [A escola Xikrin] é o exato oposto disto tudo: encerra as crianças em um prédio, onde têm que trabalhar sozinhas, sem poder recorrer à opinião dos colegas, e responder a questões que se lhes fazem em nome do andamento da aula e da avaliação (COHN, 2014, p. 321)

Como se percebe, a escola dos Xikrin nada mais é do que a escola moderna ocidental, baseada no modelo curricular de conhecimentos “universais”, de formação uniformizadora, de realidade distantes, abstrata e individualizante, desconsiderando parcialmente ou totalmente o mundo pensado e praticado pelos Xikrin, ou como Tassinari e Cohn afirmam, “(...) a escola indígena mantém-se sempre como algo estrangeiro, não nativo, ainda que muitas vezes quase que irreconhecível como ‘instituição escolar’ ” (2012, p. 287).

Outro exemplo, trata-se do estudo realizado por Rosani Fernandez (2010) sobre a escola dos Gavião Kyikatêjê, nela, há incorporação no currículo da cultura tradicional da comunidade Kyikatêjê como a corrida de tora, preparo do berarubu⁴², dança no pátio da aldeia, além da comemoração de outras conquistas, como a construção das novas casas e da escola, conquistas em pleitos políticos e esportivos, o êxito nas negociações com a empresa VALE e ELETRONORTE. Também, são incorporadas às atividades comemorativas da escola as festas dos kupê⁴³ (não indígena), como: Dia das Mães e Dia dos Pais, Dia das Crianças, Natal e Ano Novo, além dos cultos evangélicos protestantes e jogos de futebol.

Além da incorporação às atividades escolares de datas comemorativas e eventos importantes para a comunidade Rosani Fernandes sinaliza para o ensino da língua Timbira e aulas sobre a cultura tradicional, como o cultivo da mandioca, batata doce e outros. O calendário escolar também segue o calendário da comunidade, em que param as atividades escolares quando ocorrem os grandes períodos de luto, quando os estudantes participam de atividades culturais fora da aldeia. Essas paralizações não ocorreriam se estudassem em escolas não indígenas fora das aldeias, muito provável que fossem prejudicados pela ausência na escola, o que acabava por leva-los à reprovação ou à evasão.

Apesar de muitos elementos da cultura Kyikatêjê estarem presentes no currículo da escola, não é possível afirmar que a educação indígena Kyikatêjê esteja totalmente presente no currículo escolar, especificamente quando se trate dos componentes curriculares, dos conteúdos e das formas tradicionais de aprendizagem do povo Kyikatêjê. Em um trabalho de conclusão de curso orientado por mim a estudante do

⁴² No Tupi antigo Berarubu (*mbi-ar-yby* / carne assada em covas) significa forno subterrâneo onde se assam alimentos. Acessado de: <http://www.etnolinguistica.org/tupi:berarubu>. Acesso em: 14/10/2020.

⁴³ Ver Capítulo 2.

curso de licenciatura em Geografia pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará-Unifesspa, a discente Adriane Teixeira (2018) desenvolveu uma pesquisa sobre o ensino de Geografia na escola Tatakti Kyikatêjê, neste estudo foi possível identificar que o ensino de forma geral, não só de Geografia, como de outras disciplinas, segue o padrão da escola não indígena.

Se considerarmos que uma educação escola indígena precisa estar inter-relacionada com uma educação indígena, ou seja, uma inter-relação entre os conhecimentos e formas de aprendizagem próprios da cultura tradicional indígena, e os conhecimentos e técnicas da ciência construída historicamente pelos povos ocidentais, não será possível desenvolver uma escola unicamente a partir do modelo escolar ocidental, ou, a escola que no geral apresenta-se fora das aldeias (não indígena), ignorando o mundo presente nos territórios de cada povo indígena, esta escola indígena, necessariamente precisa ser diferenciada.

Para Tassinari e Cohn (2012), em se tratando da escolarização no Brasil, uma educação escolar indígena diferenciada é uma inovação e conquista dos indígenas brasileiros, trata-se da incorporação do direito à diferença sociocultural a partir da escola. As autoras afirmam que no caso do Brasil, a reivindicação dos movimentos indígenas converge com a percepção do valor de conhecimento e técnicas como, por exemplo, a escrita, a língua portuguesa, a matemática, a aritmética, a cartografia e a geografia, estes conhecimentos articulados àqueles conhecimentos tradicionalmente construídos pelos povos indígenas.

Tassinari chama para essa articulação de “*escola indígena como fronteira*” (2012, p. 287), aquela que procura abarcar e articular uma dimensão de irreducibilidade entre os conhecimentos indígenas e conhecimentos ocidentais, uma escola que mantém o modelo escolar que lhe deu origem, mas que foi transformada por sua presença em um espaço indígena. A ideia de fronteira traduz, segundo a autora, a coexistência entre as práticas escolares conhecidas e os modelos não escolares de conhecimento e aprendizagem mantidos por povos indígenas. Para nós, a ideia de fronteira representa a aproximação, daquilo que se encontra e passa a fazer parte comum, ainda que possamos definir uma linha imaginária que separa um do outro, bem diferente da ideia de sobreposição.

Assim, retomo a categoria território como elemento e peça central para a articulação entre a educação indígena e uma educação não-indígena. A ênfase dada aqui para o território se faz por ser o espaço vital de toda comunidade de homens e

mulheres indígenas, onde englobam a natureza e toda sua representação material e imaterial, e todas as relações – política, econômica, cultural, simbólica – construídas pelo grupo internamente e externamente com outros grupos. Nas palavras de Arturo Escobar, território torna-se “condição de possibilidade e as diversas lógicas comunitárias que com frequência subjazem a ele” (2016, p. 09).

Para evitar reducionismo sobre a articulação entre conhecimentos indígenas e não indígenas, sinto a necessidade de destacar que não temos a intenção de propor a categoria território como elemento isolado, suficiente para o debate e articulação entre a educação indígena e a educação escolar indígena, apenas aqui, damos ênfase para território, assim como, essa articulação não se dará à distância, é preciso estar inserido ao território indígena e desvelar o mundo presente nele, a começar pela relação da língua, da economia e do parentesco representado pela configuração territorial, daquilo que Marcelo Lopes de Souza define como o exercício e controle do poder sobre o território: “*quem domina, governa ou influencia quem nesse espaço, e como?*” (SOUZA, 2013, p. 87). Daí a necessidade de conhecer a língua e a partir dela compreender os conceitos; a economia de uma comunidade indígena, numa condição cultural, tem relação direta com o material e imaterial presente no território e; o parentesco ajuda a explicar as relações sociais e de poder da comunidade. Portanto, os quatro elementos – língua, economia, parentesco e território – são necessários para uma compreensão de totalidade.

Desta forma, território torna-se indispensável para a tomada de consciência da relação política que a comunidade estabelece sobre um determinado espaço geográfico, essa consciência (territorial) se dá por meio da educação indígena, quando através de sua própria pedagogia permite a compreensão de si no mundo, como a própria importância que esses povos têm para o mundo, já que a existência da vida indígena em seus territórios exige a manutenção das florestas e dos rios, de onde se torna consistente a manutenção e demarcação de novas Terras Indígenas como garantia dos direitos éticos e constitucionais desses povos e, também, como forma de manter em pé as florestas, seja pelo controle do desmatamento, seja como exploração da biodiversidade de forma controlada. No entanto, é preciso criar outros meios de resistência aos ataques e ameaças à presença desses povos e de seus territórios, acreditamos que a escola diferenciada tem muito a contribuir nesse processo.

Contudo, a educação escolar indígena ainda é uma utopia para muitas comunidades indígenas no Brasil, sua idealização vem desde a década de 1970 quando os movimentos indígenas no Brasil começam a ganhar visibilidade dentro e no exterior do país, porém, é a partir da década de 1980 com a Constituição da República de 1988 e na década de 1990 com a LDB 9394 de 1996 que a educação escolar indígena ganha consistência e dá gás à luta das comunidades indígenas em todo país por uma educação escola específica, diferenciada, bilíngue e intercultural.

3.2. A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA A PARTIR DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

A categoria “escola indígena” só adquire caráter oficial a partir de 1999 com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, estabelecidas pelo Parecer nº 14/1999 e pela Resolução nº 3/1999, assim como, foi na década de 1990 que a educação escolar indígena passa a ter avanços quantitativos e qualitativos.

Quantitativos por ampliar a quantidade de alunos indígenas, consequentemente, o número de oferta de vagas e escolas indígenas, como demonstram as Tabelas 1 e 2. Qualitativos por passar a modificar a própria concepção de escola indígena, ao contrário da escola integradora da cultura nacional, passa a conceber a escola indígena como específica, diferenciada, bilíngue e intercultural. Deste ponto de vista, surge uma nova leitura sobre a escolarização dos povos indígenas, não mais aquela que serviria como depósito em mentes vazias, mas, escolarização como potencializadora dos próprios conhecimentos já construídos.

TABELA 1: Evolução da oferta de educação escolar indígena (Gestão da FUNAI)

Ano	1975	1981	1985	1990
Número de Escolas	67	154	497	754
Número de Alunos	11.000	10.535	32.337	40.000

FONTE: CUNHA, 1990 apud LUCIANO, 2007⁴⁴.

⁴⁴ Os dados foram apresentados por Luiz Otávio Pinheiro da Cunha, em sua Dissertação de Mestrado defendida em 1990, cujo estudo foi sobre a educação escolar indígena no Brasil no período da gestão FUNAI e extraídos de Luciano (2007).

TABELA 2: Evolução da oferta de educação escolar indígena (A partir da LDB 9394/1996)

Ano	1999	2002	2003	2004	2005	2006
Número de Escolas	1.392	1.706	2.060	2.228	2.324	2.422
Número de Alunos	90.459	2.060	139.556	147.571	164.018	172.591

Ano	2014	2015	2016	2017	2018
Número de Escolas	3.104	3.032	3.188	3.297	3.345
Número de Alunos	235 038	251 230	251 707	250 853	255 888

FONTE: Censo da Educação Básica/INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso: 03/09/2020.

Essas mudanças quantitativas e qualitativas, entre outros fatores, como o reconhecimento de uma pluralidade cultural no país, surgem a partir de um conjunto de documentos na legislação brasileira que regulamenta a Educação Escolar Indígena e que apresentaremos aqui. Contudo, antes de discutirmos essa legislação brasileira vigente sobre os direitos dos povos indígenas a uma educação escolar indígena específica, diferenciada, bilíngue e intercultural, precisamos refletir sobre o contexto que a legislação passa a vigorar no Brasil a partir de 1988, assim como o movimento dialético de construção dessa legislação.

Em vista disso, precisamos entender que tanto a Constituição de 1988, quando a LDB 9394/1996, entre outros documentos da legislação brasileira, são resultantes de tratados internacionais, muitos deles, sob a influência de agências internacionais ligadas ao mercado financeiro, industrial e comercial, que na grande maioria não estão preocupadas com o desenvolvimento econômico e social das nações mais pobres, mas, com o desenvolvimento da economia a partir da lógica do mercado, da substituição da política de investimento no social para livre iniciativa privada, da abertura da economia de países subalternos para a expansão das transnacionais, formação de mão de obra qualificada e barata, isenções de impostos, entre outras lógicas fundamentais para a ampliação de mercados e lucros.

Essa interferência nas políticas públicas das várias nações por agências internacionais ligadas ao mercado ocorre a partir do projeto de mundo baseado na

ideologia neoliberal, principalmente, na década de 1990 quando o capitalismo global se reorganiza diante da vitória do modelo capitalista sobre o modelo comunista, simbolicamente marcada pela queda do Muro de Berlim (1989) e o esfacelamento da União Soviética (1991). Nessa década, os liberais ganham força e se reorganizam e promovem ações para o avanço do neoliberalismo que passaram a ter impacto em todos os setores da sociedade, inclusive a educação.

Os anos de 1990 marcaram a realização de debates e construção de novas narrativas no campo educacional, citamos como exemplo, a Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia) pela Unesco, tendo como principais organizadores e patrocinadores o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação para o Desenvolvimento Econômico-OCDE, sustentando nas narrativas educacional um hibridismo de conceitos defendidos pela educação progressista, como, democracia, cidadania, dialogicidade etc.; mas também, conceitos construídos dentro de uma educação conservadora, como, competências e inclusão⁴⁵.

A estratégia adota pelos neoliberais para a educação, foi utilizar conceitos progressistas mas esvaziados do debate político, somados a “novos” conceitos para a formação empreendedora e pragmática, sempre com um discurso de novidade mas repleto obscurantismo e neutralidade, assim, imbuído de toda a desfaçatez do projeto neoliberal promovido por agências internacionais de apoio ao mercado.

Porém, não podemos deixar de considerar que existe resistência à “malvadez neoliberal” (FREIRE, 2000, p.15), ao passo que a legislação brasileira sofre influências externas, como dissemos, de agências internacionais, a mesma legislação também se constrói a partir da resistência da organização popular e é esse paradoxo que queremos chamar a atenção para a legislação sobre a educação escolar indígena.

Da mesma forma que a legislação expressa intencionalidades de quem a produz, ela só se materializa se houver vontade política, por isso, quando se trata dos interesses e direitos populares há um distanciamento do que a legislação rege e o que de fato se executa ao que está previsto sob a ordem da lei. Neste sentido, entendemos que há dois movimentos distintos, porém, necessariamente articulados, em relação à

⁴⁵ Em nossa dissertação de mestrado (PUREZA, 2012) discutimos *competência* e *Inclusão*, sempre procurando sinalizar para a sinuosidade desses conceitos, alertando, que a apesar de ser anunciado como “novo” o conceito competência educacional foi forjado pelo condutismo de Skinner, Thorndike, Bloom, Popham, como forma de controle do comportamento para uma formação empreendedora; já o conceito inclusão alertamos para os “dois lados da mesma moeda”, ao passo que pode realmente ser uma política de combate à exclusão, pode ser também, uma inclusão que exclui se adotada enquanto política neoliberal.

realização dos direitos indígenas – e populares de forma geral –, um é a criação de políticas públicas que atendam a necessidade da população, neste sentido, é preciso que existam leis, que sejam criadas; outra que, quando já existem, é preciso que ocorra a execução dessas políticas públicas, sendo assim, é necessário que exista vontade política. Em ambos os casos, o movimento indígena precisa estar organizado e mobilizado para que estejam presentes na legislação brasileira e para que sejam executadas.

Desta forma, a existência de uma legislação que atende as necessidades dos povos indígenas não encerra a urgência de organização política dos povos indígenas, até porque, os interesses contrários sempre estarão presentes na sociedade brasileira, fundamentalmente enquanto o Brasil for um país com grandes contradições sociais resultantes dos interesses de uma classe dominante que cria excluídos.

Quando passamos a entender que nossa legislação é resultante de movimentos e interesses contrários é que surge a necessidade de entendê-la como um processo dialético em que o movimento histórico de sua construção é decorrente de constantes mudanças por meio de interesses contrários, por isso, o fato da Constituição de 1988 (e demais legislação brasileira a partir desta Carta Magna) ser inovadora no tratamento aos direitos dos povos indígenas se comparada à legislação anterior, isso não consagra definitivamente as conquistas dos indígenas no Brasil. Por isso chamamos a atenção para os movimentos populares estarem em constantemente organização e mobilização para a execução dessas leis e resistentes aos ataques de interesses contrários que a ameçaçam.

A exemplo, Manuela Carneiro da Cunha (CUNHA; BARBOSA, 2018) relata que no dia 10 de novembro de 2015, no salão nobre da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, ocorreu um grande protesto contra o desvirtuamento consentido pela segunda turma do Supremo Tribunal Federal-STF sobre os direitos dos povos indígenas. O que estava em questão era a decisão favorável do STF pela “tese do marco temporal”⁴⁶, ou seja, os povos indígenas perderiam o direito aos seus

⁴⁶ O marco temporal é uma tese defendida por grupos econômicos poderosos, principalmente, os ruralistas e mineradoras interessados na exploração dos territórios tradicionais indígenas. A tese do marco temporal argumenta que os povos indígenas só teriam direito à demarcação das terras que estivessem sob sua posse ou que estivessem sob disputa física ou jurídica comprovada até o dia 5 de outubro de 1988, data da promulgação da Constituição de 1988, quando a legislação afirma o direito dos povos indígenas às suas terras tradicionalmente ocupadas. Caso tenha entendimento favorável à tese em questão, isso teria um reflexo em mais de 300 terras indígenas que estão com seus processos de demarcação estagnados.

territórios tradicionais por não terem permanecidos em suas terras, ou pela força ou por vias judiciais, até o dia 5 de outubro de 1988, data de promulgação da Constituição Federal de 1988, que “passaria a ser sinistro: excluiria, conforme a nova interpretação, os povos indígenas escoraçados” (CUNHA; BARBOSA, 2018, p. 7).

Neste evento estiveram presentes lideranças indígenas de relevância na organização de movimentos indígenas no Brasil, marcaram presença ativa Sonia Guajajara, Coordenadora Executiva da APIB-Articulação dos Povos Indígenas do Brasil; Eliseu Lopes, guarani-kaiowá, membro do Conselho da Aty Guasu – Grande Assembleia Guarani e Kaiowa; Davi Popygua, liderança da Terra Indígena Guarani do Jaraguá. O papel das lideranças indígenas era o de chamar atenção da sociedade para os ataques aos direitos conquistados e presentes na Carta Magna de 1988.

O que estava (ainda está) em jogo era o interesse pelas riquezas presentes nos territórios indígenas e mais uma vez a tentativa de marginalização e exclusão dos povos originários de suas próprias terras, não bastasse a opressão colonial, o trabalho forçado, a negação da identidade, a conduta deletéria à organização espacial que os povos indígenas vem sofrendo durante séculos, esta chamada tese do marco temporal pode se tornar o marco derradeiro dos povos indígenas no Brasil.

Nesta situação em que grupos se contrapõem ao que está estabelecido na legislação em vigor, é necessário se apropriar e defender o que ampara os direitos dos povos indígenas, não se trata de legalismo, mas, lutar e resistir aos ataques às conquistas dos direitos dos povos indígenas presentes na Constituição.

No caso desta pesquisa procuraremos destacar a legislação referente à educação escolar indígena que aqui traremos alguns desses documentos em ordem cronológica, a exceção daqueles que fazem referência aos territórios etnoeducacionais que discutiremos especificamente nos Capítulos 4 e 5.

1) A Constituição Federal de 1988, dedica um Capítulo específico para tratar dos direitos dos povos indígenas, no “CAPÍTULO VIII – Dos Índios”, em que normatiza pela primeira vez na história brasileira, diretrizes jurídicas entre Estado e povos indígenas contemporâneos, destacando o direito de marcação e posse permanente de seus territórios tradicionalmente ocupados e o reconhecimento às formas próprias de organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. Porém, a Constituição mantém em seu Art. 22, inciso XIV, a competência da União em legislar sobre as populações indígenas, como é o caso do Artigo 231, parágrafo 5º em que é “vedada

a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, *ad referendum* do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, **ou no interesse da soberania do País**, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco”. Cabe o destaque em negrito “ou no interesse da soberania do País” o risco que os povos indígenas ainda sofrem em relação aos seus territórios dependendo da política de Estado que se estabeleça.

Na Carta Magna anterior a Constituição de 1988 entendia os povos indígenas como “estranhos” dentro do território nacional, por isso estabelecia diretrizes de gradativa integração e assimilação à comunhão nacional, em que tratava todos os brasileiros como iguais na perspectiva da construção de uma igualdade étnica, cultural e linguística, por isso, os povos indígenas deveriam ser integrados à “cultura nacional”, desta forma, a Constituição de 1988 ao reconhecer o direito dos povos indígenas em manifestar suas culturas ancestrais e suas identidades, rompe com uma tradição de mais de quinhentos anos de políticas integracionistas. Portanto, o texto constitucional em vigor retira a competência do Estado brasileiro como o responsável pela integração cultural e linguística dos povos indígenas ao território nacional, ao mesmo tempo, reforça a necessidade de contribuir eficazmente para a reafirmação e valorização das culturas, línguas, crenças e tradições indígenas.

Vale relembrar que a Constituição de 1988, também chamada de Constituição Cidadã, foi construída a partir de vários debates, a iniciar no dia 1º de fevereiro de 1987, tendo uma forte participação de movimentos populares, com destaque para a presença dos movimentos indígenas, como menciona Lopes:

Em relação à causa indígena, a experiência do recolhimento das propostas da sociedade acabou repercutindo na participação da UNI no texto proposto pela CPEC. O artigo 47º “Das Terras Indígenas”, escrito por José Afonso da Silva estava composto por seis itens entre eles - a condição de que as terras indígenas eram direitos inalienáveis (§1º); as riquezas naturais só poderiam ser exploradas pelos próprios índios (§2º); a nulidade da extinção dos efeitos jurídicos para qualquer natureza que tenha como objeto o domínio ou ocupação das terras indígenas (§4º). Outro aspecto inovador era que: as ações propostas por índios ou grupos de índios seriam reconhecidas, mas cabendo somente ao juiz a sequência dos interesses das comunidades indígenas (§6º). Até aquele momento, as propostas desenvolvidas foram as que mais reconheceram os direitos dos índios se comparadas às constituições anteriores (LOPES, 2011, p. 77).

Apesar da proposta inovadora na CPEC rompendo com a perspectiva integracionista, o projeto mantinha a restrição da capacidade civil dos povos indígenas, já que condicionava os interesses das comunidades indígenas às organizações protetoras federais “oficiais”.

Neste sentido, a UNI respaldada por outras entidades realizou uma contra proposta, acrescentando que as terras ocupadas deveriam ser inalienáveis, mas as riquezas do solo e subsolo deveriam ser de uso exclusivo dos próprios índios (art. 1º) e acrescentavam também, que deveria ficar reconhecido o direito dos povos indígenas se organizarem segundo sua estrutura social, usos, costumes, línguas e tradições (art. 3º).

Por conseguinte, em primeiro de julho de 1986, a CPEC finalmente aprovou a proposta de capítulo constitucional “Das populações Indígenas” 173. O capítulo foi composto por quatro artigos, onde previa: o reconhecimento das populações indígenas como “parte integrante da comunidade nacional” (art. 380º). Foi permitido que as populações indígenas se beneficiassem em condições de igualdade e liberdade dos direitos da legislação brasileira “sem prejuízo dos seus usos e costumes específicos” (parágrafo único, “a”); o Estado deveria prover a prestação de assistência sócio econômica e proteção às suas terras, instituições, pessoas, bens e trabalhos “bem como a preservação de sua identidade” (parágrafo único “b”). Propunha também conferir legitimidade processual ativa às comunidades indígenas e suas organizações para a “defesa dos interesses dos índios” (art. 383º). (LOPES, 2011, p. 78).

Ao final, com a homologação da Carta Magna em 1988, o capítulo que trata dos direitos dos povos indígenas não se desenhou exatamente como os movimentos organizados pelos indígenas propuseram, mas também, não pode deixar de considerar que representou conquistas, como por exemplo, no Art. 231 passou a reconhecer o direito à diferença e retirou o estigma dos indígenas como povos transitórios e fadados ao desaparecimento ou extinção, da mesma importância, o reconhecimento como povos originários, garantindo a permanência e reivindicação pela demarcação das terras tradicionalmente ocupadas, confirmando que os povos indígenas habitam seus territórios antes mesmo da formação do Estado brasileiro.

Para Baniwa (2019) a Constituição de 1988 tem como conquista mais importante em relação aos direitos indígenas foi o reconhecimento dos indígenas como indivíduos capazes de exercer sua cidadania e, rompe com a dúvida secular sobre a sua humanidade e capacidade cognitiva.

(...) a Constituição instaurou um novo marco conceitual e jurídico, abandonando as ideias de tutela e incapacidade civil e cognitiva. A tese da incapacidade cognitiva, civil e jurídica dos indígenas que imperou durante boa parte do período colonial, imperial e republicano brasileiro considerava os

índios como uma categoria social inferior, transitória, fadada ao desaparecimento étnico e cultural (BANIWA, 2019, p. 40).

Para muitos indígenas e indigenistas no Brasil, a Constituição de 1988 representa um “divisor de águas” em relação aos direitos dos povos indígenas no país, pois, estabelece direitos básicos fundamentais que possibilitam a permanência e continuidade dos povos originários enquanto cultural e etnicamente diferenciados.

Quanto a educação escolar indígena, a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 210, parágrafo 2º, garante aos povos indígenas 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”. Sendo assim, a Constituição de 1988 afirma a proteção das manifestações das culturas indígenas tradicionais, assegura o uso de suas línguas maternas ancestrais e seus processos próprios de aprendizagem, passos fundamentais para pensar inicialmente uma formação escolar indígena que respeite os modos tradicionais e provoque o menor impacto possível sobre a preservação da cultura desses povos, ou seja, necessariamente, a escola indígena deve ser bilíngue.

2) O Decreto nº 26, de 04 de fevereiro de 1991 que trata sobre a competência da Educação Escolar Indígenas atribuída ao Ministério da Educação e Secretarias de Educação Estadual e Municipal. Este Decreto foi criado a partir da própria demanda dos povos indígenas, em que versa sobre a educação escolar indígena, atribuindo ao Ministério da Educação a coordenação das ações depois de ouvida a FUNAI. Essas ações serão desenvolvidas pelas secretarias estaduais e municipais de educação em todos os níveis e modalidades de ensino, com a promessa de garantir o direito das escolas indígenas se beneficiarem de todos os programas de apoio mantidos pelo MEC. Contudo, ao dividir responsabilidades entre o MEC e as Secretarias Estaduais e Municipais, acabou por resultar na estadualização ou municipalização das escolas indígenas, que na grande maioria dos municípios, e até mesmo de várias Secretarias de Educação estaduais não estavam (estão) preparadas para coordenar, oferecer respaldo técnico e financeiro à educação escolar indígena.

3) A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – LDB 9394/1996, também reconhece os direitos educacionais dos povos indígenas a partir de uma formação étnica-cultural específica. Por se tratar da Carta Magna da educação

brasileira, consideramos peça chave, neste documento aparece 19 vezes os nomes índio(s)/indígena(s), vejamos brevemente como como aparecem os povos indígenas.

Nos Artigos 26, 26-A e 28, trata sobre a valorização da cultura indígena tanto nas escolas indígenas quanto as não indígenas. Isso significa que não só dá ênfase a necessidade do ensino nas escolas indígenas da própria cultura das comunidades, como também, a cultura indígena passa a ser apresentada e discutida nas escolas não indígenas, o que pode representar a desconstrução dos estereótipos e preconceitos contra os povos indígenas historicamente construídos nas escolas no Brasil.

No Art. 26 da LDB 9394/96 que trata sobre a obrigatoriedade de uma base nacional comum nos currículos da educação infantil, ensino fundamental e médio, no seu Parágrafo 4º estabelece o ensino de História do Brasil, especialmente de matrizes indígenas e africanas. Dando o mesmo direcionamento, no Art. 26-A, acrescenta sobre a obrigatoriedade do estudo sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, portanto, não se trata de obrigatoriedade somente em escolas indígenas e quilombolas, assim como, não se trata de assunto somente no ensino de História, mas, de todo o currículo escolar, preferencialmente em Artes, Literatura e História.

Já no Art. 28, trata sobre a oferta de educação básica para a população rural, diz que os sistemas de ensino deverão promover adequações referentes às peculiaridades da vida rural e de cada região, apesar, que consideramos que nem toda comunidade indígena apresenta uma vida rural, há comunidades indígenas periurbanas⁴⁷ e urbanas, assim como, nem todos os indígenas vivem em aldeias. Esta vinculação da vida indígena à vida rural, da mesma forma, de homens e mulheres indígenas residirem em aldeias é uma marca que observamos não ter tido avanço na legislação brasileira quando se trata do direito dos povos indígenas.

⁴⁷ Corresponde a áreas ou territórios onde a vida cotidiana, a economia e a cultura de uma determinada comunidade indígena se desenvolve no espaço rural e urbano paralelamente. Um bom exemplo de uma comunidade indígena “periurbana” está na pesquisa de Ludivine Eloy (2008), a autora argumenta as bases agroeconômicas e as práticas territoriais de comunidades indígenas de São Gabriel da Cachoeira situada a 900 km de Manaus-AM, em que destaca três sistemas de cultivo (agricultura familiar, agrofloresta e coleta) que se relacionam ao mercado urbano como estratégia de capitalização fundiária, estabelecendo um misto entre espaços urbanos, áreas de cultivo e florestais.

Já nos Artigos 32, 35-A, 78 e 79, tratam especificamente sobre o ensino escolar indígena. No Art. 32 trata sobre o ensino fundamental de 9 anos, no Parágrafo 3º fala-se sobre o ensino bilíngue em que será ministrada a língua portuguesa e assegurado o direito às línguas maternas e processos próprios de aprendizagem às comunidades indígenas. No Art. 35-A trata sobre a Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio, no Parágrafo 3º trata da obrigatoriedade do ensino de matemática e língua portuguesa e, novamente, assegura às comunidades indígenas o direito do ensino a partir da língua materna.

No Art. 78 estabelece que a educação escolar deverá ser bilíngue e intercultural às comunidades indígenas, objetivando a recuperação de suas memórias históricas, suas identidades étnicas, valorização de suas línguas e ciências, assim como, garantir acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos, tanto aqueles produzidos pelas sociedades não indígenas como aquelas indígenas.

No Art. 79 trata sobre o apoio técnico e financeiro a programas de ensino e pesquisa pela União aos sistemas de ensino para provimento de uma educação escolar indígena intercultural. Considerando que os programas a serem financiados deverão ser planejados a partir da audiência das comunidades indígenas, definindo os seguintes objetivos:

I – fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, 1996 - LDB 9394/1996).

De forma geral, a LDB 9394/1996 entre os avanços em relação aos direitos educacionais específicos dos povos indígenas, assevera uma educação escolar indígena bilíngue e intercultural.

Em relação aos avanços da Educação Escolar Indígena no Brasil, Maria Bergamaschi e Fernanda Sousa (2015) chamam a atenção para os avanços decorrente da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, somente com a Lei nº 10.172 de 2001 (Plano Nacional de Educação) que juridicamente foi garantida a autonomia sobre a Educação Escolar Indígena, “quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano

escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola” (BRASIL, 2001, Lei nº 10.172/2001).

4) O Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena - RCNEI de 1998. Importante referência na legislação sobre o direito a escolarização dos povos indígenas, neste caso, mais especificamente à educação escolar indígena é o referencial curricular específico, assim como foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica, também foi criado em 1998 um Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena - RCNEI. Para preparação desse documento, o MEC organizou uma equipe formada na sua maioria por educadores ligados a ações de implantações e assessoria às escolas indígenas e à formação de professores indígenas.

Segundo Matos e Monte (2006), do ponto de vista político, os RCNEI constituíram um poderoso instrumento para a implementação da política de educação escolar indígena no Brasil por vários motivos, entre eles: I) construiu-se um consenso sobre os fundamentos e orientações à nova política para educação escolar indígena; II) participação ativa de centenas de professores indígenas na formulação inicial e final dos RCNEI; III) a utilização dos RCNEI por lideranças e professores indígenas como instrumentos políticos, considerando que neste documentos estão registradas as obrigações dos órgãos governamentais.

Essa proposta curricular escolar intencionalmente voltada aos povos indígenas se dá como forma de garantir e respeitar a diversidade regional, social e cultural, para que se possa atender às necessidades de cada povo.

5) O Decreto Nº 6.861, de 27 de maio de 2009 em que garante o direito de participação e decisão dos povos indígenas sobre a gestão e currículo das escolas indígenas, estabelece nos seus vários artigos a necessidade de garantir e respeitar a identidade das comunidades indígenas, como: I) A participação dos povos indígenas na organização da escola; II) A valorização da cultura, fortalecimento das práticas socioculturais, desenvolvimento de currículos e programas específicos, material didático específico e diferenciado, afirmação das identidades étnicas; III) Desenvolvimento de conhecimentos, valores, habilidades e atitudes apropriadas para a educação indígena; os conteúdos escolares devem estar relacionados aos conhecimentos dos povos indígenas envolvidos; entre outras normas. Este Decreto

não só afirma o direito dos povos indígenas em ter uma educação escolar a partir de suas diferenças como garante o direito de decidir sobre a gestão e o currículo destas escolas.

6) A Resolução Nº 5, de 22 de junho de 2012, em que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Esta Resolução além de reafirmar questões já estabelecida pela legislação anterior aqui apresentada, como a educação escolar intercultural e diferenciada, o bilinguismo e multilinguismo, a valorização dos conhecimentos tradicionais e formas próprias de aprendizagem etc., traz algumas novidades em relação à escola indígena.

I) No “Título I – Dos Objetivos”, orienta que os sistemas de ensino tanto na formação de professores indígenas, quanto no funcionamento das escolas indígenas, incluam a participação e colaboração de indígenas especialistas em saberes tradicionais, como: os anciões ou “os mais velhos”, lideranças políticas, tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros etc.

II) No “Título II – Dos Princípios da Educação Escolar Indígena”, estabelece a obrigatoriedade dos sistemas de ensino em assegurar a estrutura pedagógica adequada para uma educação escolar indígena diferenciada, como: laboratórios, bibliotecas, espaços para a prática de atividades esportivas e artístico-culturais e equipamentos. Também, direciona para uma educação intercultural, quando indica a necessidade a recuperação das memórias históricas da comunidade e de suas identidades étnicas; a valorização da língua tradicional ancestral, assim como, a sua própria ciência; possibilitar aos alunos indígenas o acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade não indígena.

III) No “Título III – Da organização da educação escolar indígena”, destacamos a flexibilidade quanto ao calendário, permitindo que a escola possa assumir formas variadas na sua organização e desenvolvimento do ano letivo, como por exemplo: “séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos com tempos e espaços específicos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização”. Apesar da escola indígena precisar ser específica e diferenciada, neste mesmo “Título III”, estabelece a oferta de todas as etapas e modalidades definidas pela LDB 9394/1996 para as escolas não indígenas, que são: Educação Infantil, Ensino Fundamental de

nove anos, Ensino Médio; Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica.

IV) “Título IV – Do Projeto Político Pedagógico das Escolas Indígenas”, afirma-se que o PPP das escolas indígenas devem expressar a autonomia e identidade da comunidade, “devem estar intrinsecamente relacionados com os modos de bem viver dos grupos étnicos em seus territórios”. Outro destaque que daremos a este “Título IV”, refere-se a questão da territorialidade, que esta relação social com o território deve estar associada à sustentabilidade socioambiental e cultural das comunidades indígenas, assim, possam viabilizar projetos de bem viver da comunidade.

Como podemos perceber a Educação Escolar Indígena preconizada pela legislação brasileira vigente, estabelece que seja uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue. Contudo, consideramos ser necessário identificar a definição das categorias Educação Escolar Indígena, Escola Indígena Diferenciada, Educação Intercultural e Bilíngue a partir da legislação brasileira, considerando, que nem sempre está clara a definição dessas categorias. Para tal, além dos documentos já apresentados neste subcapítulo, utilizaremos dois outros documentos, o Parecer nº 14, de 14 setembro de 1999 e o Parecer nº 13, de 10 de maio de 2012, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.

Segundo o Parecer nº 14, de 14 setembro de 1999, elaborado pela Câmara de Educação Básica - CEB do Conselho Nacional de Educação - CNE, considera do ponto administrativo, que escola indígena é todo estabelecimento de ensino localizado no interior das terras indígenas e voltado para o atendimento das necessidades escolares exclusivamente das comunidades indígenas. Do ponto de vista organizacional, as escolas indígenas obrigatoriamente deverão contar com a participação da própria comunidade na definição do modelo de gestão e de organização. Do ponto de vista pedagógico, as escolas indígenas devem apresentar calendários, currículos, materiais didático-pedagógicos e conteúdos programáticos adaptados às particularidades étnico-culturais e linguísticas próprias a cada povo indígena.

Desta forma, a Educação Escolar Indígena é aquela voltada para os espaços escolares em que se localizam inseridos nos territórios indígenas, compreendendo que é uma educação voltada para atender as necessidades escolares de alunos indígenas, entendendo como necessidades escolares aquelas que possibilitam

acesso a informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais das sociedades indígenas e não-indígenas, para a formação de cidadãos em que sejam capazes de articular tanto o direito à diferença quanto o direito à igualdade, uma educação que desenvolva habilidades de análise, resolução de problemas, reflexão, criatividade e criticidade, isso, através do aprendizado de diversos conhecimentos que subsidiem as interações com seu grupo de pertencimento e com outros grupos indígenas e não-indígenas.

Como já foi dito anteriormente, a Educação Escolar Indígena segue todas as etapas e modalidades previstas na LDB 9394/96 para as escolas não-indígenas, como, Educação Infantil, Ensinos Fundamental e Médio, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica, no entanto, ainda que vinculadas aos sistemas de ensino municipal ou estadual, a organização da escola indígena é diferenciada por assumir diferentes formas de gestão, funcionamento administrativo e pedagógico, pois, é a partir das decisões da própria comunidade ou das comunidades – quando a escola estiver constituída a partir de territórios etnoeducativos⁴⁸ – que passa assumir formatos de organização diferentes daquelas definidas pelos sistemas de ensino para as escolas não-indígenas, se assim for o interesse da comunidade, conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica:

(...) séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos com tempos e espaços específicos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 2012).

Desta forma, uma educação escolar indígena acompanha o espaço-tempo da comunidade indígena, sendo ao mesmo tempo um espaço de afirmação de identidades e de pertencimento étnico, como um espaço em que o tempo escolar se relaciona com o cotidiano da comunidade, por isso, o funcionamento da escola deve acompanhar o calendário dos eventos da comunidade.

A escola indígena específica e diferenciada obrigatoriamente deve ser bilíngue, porém, é importante destacar que uma escola indígena é diferenciada não por ser uma escola unicamente bilíngue, ou seja, somente o ensino dos conteúdos por meio

⁴⁸ Sobre os territórios etnoeducacionais, trataremos mais detalhadamente nos Capítulos 4 e 5.

da língua materna ancestral e da língua portuguesa, bilinguismo não define a educação escolar indígena diferenciada. Torna-se imprescindível que o currículo inclua conteúdos propriamente indígenas, que o ensino se dê, também, por modos próprios de transmissão do saber indígena, para além disso, “é imprescindível que a elaboração dos currículos, entendida como processo sempre em construção, se faça em estreita sintonia com a escola e a comunidade indígena a que serve, e sob a orientação desta última” (BRASIL, 2012, Parecer Nº 13).

Portanto, uma escola diferenciada deve permitir que contribua para o resgate e valorização cultural, melhoria das condições de vida e a promoção da cidadania para os estudantes e comunidades indígenas. Contudo, uma educação escolar diferenciada e bilíngue para os povos indígenas, segundo a legislação aqui em destaque, deverá ser por meio intercultural, ou seja, pelo Parecer Nº 14 de 1999, considera que a organização curricular deva articular conhecimentos e valores socioculturais distintos, incluindo os hábitos, costumes e princípios religiosos, sem com isso, desconsiderar os conhecimentos ditos universais e sem ocorrer perdas dos processos reflexivos, analíticos e críticos.

O que torna uma escola indígena diferenciada não é somente o seu funcionamento e calendário escolar em relação as outras escolas, mas, também, o processo de ensinar e aprender, como o direito de aprender na própria língua ancestral; por processos próprios de aprendizagem, como por exemplo, por meio da observação e oral; com professores da própria comunidade; com materiais didáticos específicos; com currículo em que está presente os conhecimentos e práticas tradicionais. Esses são exemplos das características que devem ser assumidos pelas escolas indígenas e que as tornam diferenciadas.

Sobre o bilinguismo e a interculturalidade indicados na legislação aqui discutidas, são apresentadas de forma generalizada, cabendo aos cursos de formação de professores indígenas e aos próprios profissionais da educação que atuam em escolas indígenas definirem o ensino bilíngue e as práticas interculturais que deverão ser praticadas nas escolas. Acreditamos ser urgente e necessário qualificar este debate, especialmente, a concepção de ensino intercultural que se pretende na escolarização indígena, não se pode acreditar que para uma educação intercultural basta a mescla entre conhecimentos epistemologicamente distintos, em que os conhecimentos não indígenas devem se ajustar e se circunscrever aos tradicionais componentes curriculares geografia, história, ciências, língua portuguesa,

matemática etc., ou um ensino intercultural que busque suprimir a assimetria cultural estabelecida pela imposições da relação de poder entre sociedades distintas.

Sabemos que essa escola indígena de específica, diferenciada, bilíngue e intercultural, na grande maioria das escolas indígenas espalhadas pelo Brasil, ainda enfrenta grandes desafios em relação ao que se propõe como nova abordagem escolar indígena e o que realmente se aplica, assim como, a defasagem da escrita da lei e a efetivação dela, como a dificuldade na formação de professores/as indígenas, material didático, currículo diferenciado, estrutura física etc.

3.3. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: A INTERCULTURALIDADE EM QUESTÃO

Em nossas participações junto às aldeias indígenas e em eventos relacionados ao tema educação escolar indígena, não é raro escutarmos de indígenas ligados diretamente ou não às escolas inseridas nas aldeias as seguintes frases: “agora já perdemos tudo e estamos virando brancos, (...) agora é com a arma dos conhecimentos dos brancos que estamos voltando a ser índios” (GALLOIS, 2014, p. 512), como foi o caso em um evento comemorativo de colação de grau do ensino médio dentro da aldeia Kyikatêjê (TIMM), uma professora indígena do povo Gavião falou: “no passado, o povo Gavião lutou com arcos e flechas para defender seus territórios, agora, lutaremos com a educação dos kupê para defender novamente nossa cultura e território”.

É óbvio que as afirmações acima em relação a influência da educação escolar sobre a educação indígena são antagônicas, mas, essas têm sido duas falas muito recorrentes entre os povos indígenas, ora a escola e seu conjunto de componentes curriculares são considerados como uma arma de proscrição da cultura tradicional desses povos, ora como meio de empoderamento em relação a preservação de suas tradições, assim como, para a construção de uma autonomia territorial. Acreditamos que a escola pode ser qualquer uma das duas, dependendo da educação escolar que se construa. Queremos nos dedicar na segunda opção, na escola cidadã, como espaço político e de valorização da cultura e identidade das comunidades indígenas, por isso, ratificamos a necessidade da educação escolar indígena ser específica e diferenciada a partir de uma educação intercultural, bilíngue e de qualidade.

Sobre as escolas indígenas serem diferenciadas, educação intercultural e bilíngue, acreditamos que ao optarmos por uma educação intercultural como práxis política a partir de uma lógica construída da particularidade da diferença e de um projeto político do movimento indígena como discute Catherine Walsh (2007), conseguiremos abarcar o debate sobre a educação escolar indígena ser específica, diferenciada, bilíngue e de qualidade.

Para esse debate sobre educação intercultural iniciaremos destacando alguns pontos sobre o documento final da I Conferência de Educação Escolar Indígena - I CONEEI⁴⁹. Este documento faz referência a uma educação escolar indígena pautada no reconhecimento, valorização e manutenção da sociodiversidade indígena, legitimada pela Constituição de 1988, isso, passados quase quinhentos anos da formação do Estado brasileiro em que os povos indígenas foram tratados como “almas vazias”, subjugados como incapazes de gerir suas próprias vidas e como povos “desviantes” da identidade nacional. Dessa Conferência, surge como um dos princípios para uma educação escolar indígena a necessidade de uma educação *diferenciada*.

Apesar do debate sobre a educação escolar indígena diferenciada ter ganhado ênfase no Brasil nos primeiros anos do século XXI, o conceito de educação escolar indígena caracterizado pela escola diferenciada surge em meados dos anos de 1970 a partir da articulação entre movimentos sociais indígenas e entidades civis de apoio à causa indígena. Essa luta que surge no interior das aldeias indígenas e levada aos movimentos sociais de indígenas para conhecimento da sociedade brasileira e estrangeira surge a partir da contestação do modelo de escola, tanto aquele implantado pelos governos federal, estadual e municipal, através de seu órgão indigenista, a FUNAI, quanto aquele modelo implantado pelas missões religiosas tradicionalistas e proselitistas em que nada interessam aos povos indígenas, pois, foram modelos de escola marcados pela negação do ser, viver e pensar indígena, por isso, ainda que aprioristicamente, afirmamos que não condiz nem no passado e nem no presente com os interesses e necessidades das comunidades indígenas.

⁴⁹ A I CONEEI foi realizada em Luziânia (GO) no período de 16 a 20 de novembro de 2009. Uma realização a partir da parceria entre o Ministério da Educação - MEC, o Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, organizado pelo antropólogo indígena Gersem Baniwa que na época era o Coordenador Geral de Educação Escolar Indígena na extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI do Ministério da Educação.

Tanto o modelo escolar governamental implantado no Brasil a partir das agências indigenistas, primeiro o SPI, depois a FUNAI, quanto os modelos escolares de caráter religioso implantados pelas igrejas católicas e protestante/evangélicas, destinados à escolarização de indígenas no Brasil, de um modo geral, tem suas bases em uma colonialidade do saber e na colonialidade do poder introduzidas nos hemisférios Norte e Sul desde o século XVI, mostrando-se como forma de dominação e exploração caracterizados em “uma estrutura étnico-racial de longa duração” (CASTRO-GÓMEZ; GROSGUÉL, 2007, p. 17) que, segundo os autores, esses modelos mantêm-se enraizados, mesmo tendo ocorrido a descolonização.

Essa estrutura colonial de longa duração definida pelos autores acima, referem-se àquela constituída pelas sociedades europeias desde o século XVI baseada em uma hierarquia europeia (a verdadeira e legítima) *versus* a não europeia (falsa ou inexistente) que, para os autores, mesmo tendo ocorrido a descolonização nos vários continentes, a forma europeia da “pensar” ou “sistema europeu-mundo / euro-norte-americano capitalista / patriarcal moderno / colonial” da razão, continua presente não por meio de uma colonização, mas, de uma colonialidade do saber e do poder.

Considerando que o processo de descolonização limitou-se à independência jurídico-política das nações periféricas, no entanto, as múltiplas relações raciais, étnicas, sexuais, epistêmicas, econômicas e de gênero, permanecem intactas, daí os autores afirmarem ainda haver uma colonialidade e não mais colonização, diferenciando as duas categorias, a colonização desfeita pelo processo de descolonização, já a segunda, a colonialidade, permanece forte nos “corações e mentes” das populações pertencentes às periferias mundiais.

(...) del supuesto de que la división internacional del trabajo entre centros y periferias, así como la jerarquización étnico-racial de las poblaciones, formada durante varios siglos de expansión colonial europea, no se transformó significativamente con el fin del colonialismo y la formación de los Estados-nación en la periferia. Asistimos, más bien, a una *transición del colonialismo moderno a la colonialidad global*, proceso que ciertamente ha transformado las formas de dominación desplegadas por la modernidad, pero no la estructura de las relaciones centro-periferia a escala mundial (CASTRO-GÓMEZ; GROSGUÉL, 2007, p. 13).

Desta forma, a educação escolar que prevalece em nosso país ainda é aquela fundada pela colonialidade do saber, moderna eurocêntrica, ou como Grosfoguel prefere denominar de colonialismo global, ou ainda, “sistema europeu-mundo / euro-norte-americano capitalista / patriarcal moderno / colonial” (GROSGUÉL, 2007, p.

72), uma educação escolar caracterizada pela hierarquização do saber ocidental, baseado na experiência do pensamento europeu, considerado como universal e superior sobre o saber tradicional indígena, inferiorizado e tratado como pseudoconhecimento.

A colonialidade do saber está nas raízes fincadas pela modernidade e pela organização colonial do mundo ou a constituição colonial dos saberes que tentou homogeneizar as linguagens, a memória e o imaginário. Essa dominação do saber universal é uma das respostas para a dificuldade de se construir uma escola indígena diferenciada. O pensamento ocidental enraizado na América a partir do processo colonial até hoje nos impõe dificuldades de pensar para além do caráter universal da experiência europeia, tornando a cosmologia indígena estranha e uma escola diferenciada quase impossível de torna-la real.

Contrapondo a essa hierarquização do conhecimento/saber é que acreditamos em uma educação escolar indígena que dialogue também com formas não-ocidentais de conhecimento, que faça uma leitura de mundo a partir do que Escobar (2016) chama de pluriversos, compreendendo que cada comunidade indígena pertence a um mundo próprio e ao mesmo tempo pertence ao todo, um todo em que tudo está relacionado a tudo (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007).

Sobre a necessidade da educação escolar indígena dialogar a partir dos vários mundos como forma de saberes relacionais, que também nos compele a refletir sobre os vários mundos inseridos nas escolas não indígenas, é importante refletir que:

(...) a escola se encontra em um espaço de dois mundos, de duas formas de saber, colocando-se como porta de entrada para o espaço de diálogo, ou como espaço de trânsito que deveria ser compreendido como espaço privilegiado de troca de conhecimentos, assim como espaço de incompreensão e de redefinição, que são incorporados, usados e compreendidos de formas variadas, conforme as necessidades indígenas (KNAPP; MARTINS, 2017, p. 98)

Relacionar os mundos – o de dentro e o de fora – como troca de conhecimentos, como redefinição variada de práticas e compreensão da realidade, torna-se de fundamental importância, ao mesmo tempo, por não permitir um “ilhamento” das comunidades indígenas em relação ao global, assim como, não permitir que as práticas e conhecimentos tradicionais dos povos indígenas sejam devorados por práticas e conhecimentos “universais”, que na imensa maioria, nada tem a ver com a cultura indígena.

Desta forma, considerar uma escola indígena diferenciada não se trata de uma escola mais importante ou especial em relação às escolas não indígenas, já que todas as escolas, em qualquer lugar que elas estejam funcionando, tem sua importância e deveriam ser consideradas como especiais, pois são espaços que acolhem e formam crianças, jovens e adultos para a cidadania, e privilegiam pessoas de acesso a variados conhecimentos, por isso especiais, daí a necessidade de serem de qualidade, contudo, as escolas indígenas serem diferenciadas referem-se a necessidade de resgate de suas identidades, de suas cosmologias, como forma de se relacionar com o mundo e consigo mesmos.

A condição de diferenciada se dá por lidar com novos conhecimentos e códigos diferenciados da escola não indígena, por incluir no currículo, nos conteúdos e nas práticas pedagógicas os saberes e formas próprias de aprendizagens indígenas, a organização da escola e do calendário precisam levar em consideração o cotidiano e práticas da comunidade, os conhecimentos construídos na escola indígena devem ser desenvolvidos horizontalmente para que no processo de escolarização dos estudantes ocorra a aproximação e diálogo dos conhecimentos científicos historicamente produzidos pelas sociedades ocidentais ao conhecimento da cultura tradicional desses povos, sem que isso implique em uma hierarquização ou na inferiorização ou desaparecimento do conhecimento tradicional indígena. Com isso, não estamos afirmando que o resgate dos conhecimentos, práticas e formas de aprendizagem indígena signifiquem um retornar ao passado de forma romantizada, como se pretendesse tornar a cultura indígena inflexível e intocável, não se trata de voltar como era antes da chegada dos europeus na América, até porque essa possibilidade seria impossível, entretanto, considera-se aqui como uma ressignificação da cultura indígena por meio da incorporação de outras formas a partir da necessidade dos povos indígenas.

A necessidade de inter-relacionar aqueles conhecimentos considerados próprios das ciências universais ao conhecimento tradicional dos povos indígenas e seus processos próprios de transmissão e aprendizagens se faz necessário para construir e elaborar uma escolarização indígena diferenciada, também, para que possam contribuir para a cidadania desses povos em responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global sem que provoquem o desaparecimento do ser, viver e pensar dos povos indígenas.

Essas mudanças para a criação da escola indígena diferenciada são necessárias por quatro motivos: 1) pela questão ética que é a valorização e respeito à cultura e os conhecimentos tradicionais das várias etnias existentes no nosso país; 2) para a construção de novas formas de pensamento a partir de cosmologias que transcendam aquela imposta pela colonialidade do saber e do poder inseridos na construção do mundo moderno; 3) pelas exigências previstas na legislação específica em vigor, que na sua totalidade foram criadas a partir do diálogo entre comunidades, lideranças e professores indígenas, além de pesquisadores que se dedicam ao tema relacionado aos povos indígenas; 4) Porque é necessário que os conhecimentos tradicionais indígenas sejam visibilizados como possibilidades para resolver problemas da contemporaneidade, sejam elas de ordem ambiental, sejam elas de ordem da construção de uma escola plural e de educação inclusiva⁵⁰.

Portanto, estamos tratando de mudanças radicais nos pilares da educação escolar indígena, como também deveríamos tratar da educação escolar não indígena. São desafios postos para toda sociedade brasileira que apesar de estarem relacionados ao financiamento escolar, produção de material didático específico, formação de professores etc., as mudanças radicais a que nos referimos, trata-se de mudança epistêmica, no caso, uma educação intercultural torna-se outro grande desafio para a educação escolar indígena diferenciada. Porém, é importante que façamos uma discussão sobre interculturalidade, tanto para romper com a ideia simplistas de inter-relacionamento ou comunicação de conhecimentos epistêmicos distintos, quanto para diferenciar de outras formas de relação entre conhecimentos, como o multiculturalismo.

Do ponto de vista conceitual situaremos a interculturalidade como processo multiespectral, pois, está no campo da política, da cultura, ética e epistêmica, ideológica e societária; do ponto de vista da prática significa mudança paradigmática de educação escolar indígena, já que se direciona na construção de outro

⁵⁰ Por Educação Inclusiva, consideramos que qualquer pessoa que não esteja sendo privilegiada pelo acesso à escolarização de qualidade está excluída dela, sendo assim, necessita de políticas públicas que as incluam. Quando tratamos de inclusão à escola não nos referimos unicamente às pessoas com deficiência, transtornos e altas habilidades, esta, é a Educação Especial como prevê a legislação brasileira em vigor que também precisam ser incluídos, mas também, aquelas pessoas que por diferentes razões às excluam da escola, por motivo socioeconômico, por dificuldade de acesso decorrente da localização de onde moram e de onde está a escola, por questão racial, religiosa, sexual e de gênero, inclusive, aos que estão inseridos na escola mas não aprendem por falta de qualidade escolar, desta falta de qualidade, trata-se da estrutura física da escola, da falta de refeição (merenda escolar), falta de material didático, falta de profissionais qualificados e valorizados etc.

conhecimento, de outras práticas políticas, na formação de outra sociedade, diferente daquela centrada na exclusão racial, étnica, sexual, epistêmica, socioeconômica e de gênero (WALSH, 2007).

Para Catherine Walsh (2007) a interculturalidade se situa em uma configuração conceitual definida como “outra” perspectiva e prática, primeiro por que surge a partir de um movimento étnico-social indígena e não de uma instituição acadêmica; em segundo, por que reflete um pensamento que não tem como base os legados coloniais eurocêntricos e de modernidade e; por último, por que não tem origem nos centros de produção de conhecimento dos países centrais ou do Norte global.

Historicamente, Catherine Walsh (2007) afirma que a construção da interculturalidade se deu a partir dos movimentos indígenas na América Latina, especificamente no Equador através da Confederação de Nacionalidades Indígenas do Equador - CONAIE⁵¹, contudo, nos vários países em que utiliza a interculturalidade, seu entendimento é diferente, por exemplo, no Canadá, Europa e Estados Unidos, é compreendida simplesmente como inter-relação entre conhecimentos de epistemologias distintas; na Bolívia o termo é usado no contexto da educação bilíngue; no Equador, o movimento indígena usa o termo interculturalidade como conceito político e ideológico, como forma de desestruturar o colonialismo e o imperialismo, desta forma, como um dos meios de transformação social e como decolonização.

Nesta perspectiva da CONAIE, a interculturalidade é ideológica por que se propõe atuar como um projeto societário, engajado na construção de uma “outra democracia”, fundamentada em princípios “anticolonialista, anticapitalista, anti-imperialista e antissegregacionista”. A interculturalidade é política por que visa a construção de uma sociedade em que possibilita a formação de sujeitos capazes de garantir a participação permanente dos povos indígenas na formação do governo e nas tomadas de decisões.

⁵¹ A CONAIE é um movimento político indígena que surgiu no Equador em 1986, neste mesmo ano, teve importante atuação na luta contra privatizações no Equador e em toda a América Latina, também, se opôs ao Tratado de Livre Comércio das Américas-ALCA e o Plano Colômbia, além de fazer fortes críticas e se opor ao Banco Mundial e à militarização da região. Em 1992, 1994 e 2000 a CONAIE organizou as primeiras grandes manifestações, a de 2000, culminou com a renúncia de Jamil Mahuad, também em 2000 se associou ao movimento indígena Pachakutik para dar apoio a Gutiérrez às eleições presidenciais do Equador, que foi eleito; em 2005 deu apoio a Evo Morales a presidência da Bolívia, que também foi eleito. Entre os povos que compõem a CONAIE estão os *Achuar, Awa, Chachi, Cofâne, Huao, Épera, Manta-Huancavilca*, Quíchua, *Secoya, Shuar, Siona, Tsáchila* e *Zápara*. Entre as suas principais reivindicações está a luta pelo território e os recursos naturais presentes neles, a preservação ambiental e o direito à diversidade cultural dos povos indígenas equatorianos (SADER; JINKINGS, 2006).

Portanto, a interculturalidade não é somente um discurso transgressor do pensamento hegemônico eurocêntrico de subalternização dos povos originários do continente americano, mas também, forma de inversão do ensino, dos conhecimentos e práticas de universalização estabelecidos no passado e no presente.

Esta lógica, en tanto parte desde la diferencia colonial y, más aún, desde una posición de exterioridad, no queda fi jada en ella sino que más bien trabaja para transgredir las fronteras de lo que es hegemónico, interior y subalternizado. Dicho de otro modo, la lógica de la interculturalidad compromete un conocimiento y pensamiento que no se encuentra aislado de los paradigmas o estructuras dominantes; por necesidad (y como un resultado del proceso de colonialidad) esta lógica “conoce” esos paradigmas y estructuras. Y es a través de ese conocimiento que se genera un conocimiento “otro”. Un pensamiento “otro” que orienta el programa del movimiento en las esferas política, social y cultural, mientras opera afectando (y descolonizando), tanto las estructuras y paradigmas dominantes como la estandarización cultural que construye el conocimiento “universal” de Occidente (WALSH, 2007, p. 51).

Desta forma, a interculturalidade sendo um projeto ideológico e político anti-hegemônico, quando introduzida na escola, passa a ser muito mais do que uma proposta para a organização curricular das escolas indígenas a partir da correlação de conhecimentos, práticas de ensino e aprendizagem epistêmicos diferentes, passa a ser o “norte” do projeto político e pedagógico, projeto este comprometido com a formação de indígenas pensadores capazes de compreender sua própria realidade e de desempenhar ação ativa como protagonistas na construção de uma sociedade em que os indígenas não apareçam como convidados e expectadores da nação, mas, como pertencentes legítimos de um Estado-nações, ou seja, tornar-se representante de um país plural onde a diferença seja a única característica que nos iguala.

É importante destacar que a interculturalidade enquanto projeto ideológico, político e pedagógico para as escolas indígenas aqui afirmado, converge com o que indica Catherine Walsh (2007), necessita ser construída através de uma relação intercultural entre teoria, reflexão e prática, portanto, compreendida a partir de diferentes realidades local, nacional e global, relacionando diversas racionalidades e cosmovisões, formando processos de tradução mútua de conhecimento, não a simples mistura mútua de conhecimentos a partir do que há de melhor dos dois mundos, e sim, como campo relacional ou como uma “inter-epistemologia”, articulando as bases teóricas e experimentais dos conhecimentos indígena e ocidental, de forma horizontal, já que não “existe conhecimento maior, apenas

conhecimentos diferentes, conforme a realidade de cada sociedade e espaço” (APINAJÉ, 2017, p. 78).

Como sugerem Silva e Herbetta (2017), a construção de uma educação escolar indígena diferenciada e intercultural deve partir de uma matriz curricular cultural, ou seja, a lógica cultural, o uso dos conhecimentos e de metodologias tem como base a própria cultura tradicional ancestral, para isso, sugerem os autores uma atualização cultural curricular, partindo de uma política linguística e epistêmica. Através da língua original da comunidade indígena será possível desenvolver o letramento em língua indígena, resgatando e desvelando saberes que podem estar esquecidos ou não mais praticados pela comunidade, principalmente, pelos mais jovens, desta forma, será possível realizar a atualização cultural e introduzir no currículo escolar.

Esta proposta de formulação de uma nova base epistêmica que resgata e valoriza os saberes indígenas demonstra a real importância de um ensino escolar indígena bilíngue, não somente como resgate da língua original, mas, também, como resgate possível de todo um conhecimento interdisciplinar científico (geográfico, histórico, biológico, matemático, químico etc.) desenvolvido por gerações, além de tornar efetivo o processo de descolonização, ou como afirmam autores e autoras decoloniais, uma decolonização do saber.

(...) parte de uma política linguística e epistêmica que busca valorizar os saberes locais e registrá-los nos códigos próprios de cada população, descolonizando a noção de que o idioma português e os saberes não indígenas são os únicos espaços possíveis de se registrar conhecimentos científicos (SILVA; HERBETTA, 2017, p. 126).

Como se percebe está na lógica cultural da própria comunidade indígena a resposta para a atualização cultural, conseqüentemente, a base do currículo escolar indígena, por exemplo, a ênfase para metodologias de ensino baseadas na educação indígena, como o canto de músicas tradicionais indígenas o relacionam com o seu cotidiano e com a natureza; o artesanato e a caça os leva a reflexão da dependência de produtos industrializados; a corrida de toras com o processo coletivo do grupo, a relação com seu território e a diversidade, já que pode haver corrida entre outras comunidades indígenas; inclusive, os três exemplos, nos ajudam a refletir sobre a relação não dicotômica entre natureza e cultura.

Desta forma, a produção do conhecimento articula simultaneamente teoria e prática, necessariamente envolve a participação de alunos, professores e a

comunidade, especialmente os anciãos e anciãs “a partir da ação-movimento deste sujeito que se dá a aprendizagem (SILVA; HERBETTA, 2017, p. 129), ação-movimento do sujeito que obrigatoriamente exige a mobilização da participação de toda a aldeia e saindo da sala de aula fechada e partindo para outros espaços possíveis de ensino e aprendizagem, estabelecendo um diálogo da educação indígena, com suas formas próprias de aprendizagem, com o que na educação ocidental se identificou como “aprendizagem significativa”⁵². Portanto, a prática não se trama somente, nos casos exemplificados, da música, do artesanato, da caça e da corrida de toras em si, mas, de uma perspectiva relacional entre cultura, natureza, economia e política.

Daí nossa insistência em destacar a frase de Viveiro de Castro sobre a relação da cultura indígena e não indígena, em que remete “os índios para o futuro e para o ecúmeno” (CASTRO, 2008, p. 168), para o ecúmeno como resgate de seus conhecimento e práticas; para o futuro, pois deve se apropriar das técnicas e do conhecimento globalizado, numa relação intercultural em que para os indígenas se apropriarem do conhecimento do “outro” não significa perder o seu ser, viver e pensar originário, assim como, não significa um retorno ao passado, e sim, a construção de um “novo” posicionamento cultural ou como Catherine Walsh (2007) define a interculturalidade, como “ ‘posicionamento crítico das fronteiras’, cujo caráter epistêmico, político e ético é orientado para a diferença e transformação das matrizes do poder colonial” (2007, p. 58).

Portanto, uma educação escolar indígena específica, diferenciada, bilíngue e intercultural que estrutura seu currículo a partir dos conhecimentos e práticas de aprendizagem desenvolvidas no seu próprio território, não só permite afirmar as identidades, como a de desenvolver uma leitura própria de mundo, e deste, com outros mundos, sem necessariamente, ser em uma escala geográfica crescente – local, regional, global – mas, considerando o movimento histórico dialético sobre o espaço.

⁵² Para David Ausubel (2000) o conhecimento é significativo por definição, assim como a construção do conhecimento só é possível de forma significativa “resultando de um processo psicológico que envolve a interação entre ideias culturalmente significativas, já “ancoradas” na estrutura cognitiva *particular* de cada aprendiz e o seu próprio mecanismo mental para aprender de forma significativa” (AUSUBEL, 2000, p. p. ix, *Prefácio à edição portuguesa*). Para Ausubel, a aprendizagem significativa está ancorada em uma aprendizagem (1) não arbitrária em que o que se aprende deve ser plausível, sensível e não aleatório; (2) a aprendizagem deve articular ideias ancoradas na estrutura cognitiva do aprendiz ao novo material a ser aprendido.

Movimento em que lugares distintos e distantes ou não interagem cotidianamente, sendo possível determinado lugar refletir o global e ainda assim, apresentar características específicas daquele determinado lugar. Esta interação cultural, social e econômica entre lugares é possível, também, identificar nos territórios indígenas e, nem mesmo quando a transculturação entre os não indígenas e indígenas foi realizada de forma violenta e impositiva, foi capaz de extinguir totalmente a relação educacional tradicional de muitos povos indígenas.

Se a educação indígena conseguiu sobreviver a mais de quinhentos anos de ataques a uma dominação cultural ocidental, assim como, essa educação indígena permitiu que transmitissem suas culturas por gerações através de processos pedagógicos próprios, mantendo laços sociais baseados no coletivo, interferência sobre a natureza de forma equilibrada, laços familiares permanentes etc., nos faz acreditar na educação indígena como um caminho possível para repensar a educação escolar não indígena.

Mesmo havendo controvérsia referente ao papel e atuação da escola nas aldeias indígenas, preferimos apostar em um processo de escolarização que construa autonomia e empoderamento desses povos diante do ininterrupto contato e ingresso da sociedade não indígena sobre os povos indígenas. A escola, nesse sentido, torna-se fundamental no processo de construção da autonomia.

Por autonomia das comunidades indígenas a partir da formação escolar indígena específica, diferenciada, bilíngue e intercultural, consideramos como a que possibilita que homens e mulheres indígenas assegurem a preparação para profissionais indígenas que atuem nas suas próprias aldeias ou outras, capacidade de governança, assessorias representativas desses povos fora das aldeias e construção de lideranças políticas que saibam defender seus direitos e construam diálogo entre grupos indígenas e com a sociedade não indígena.

A escola tem o compromisso de educar e reeducar as sociedades para o convívio com a diferença, independentemente de ser uma escola para indígenas ou não, como afirma Ângelo “mostrando as diferenças existentes entre as sociedades indígenas e também na própria sociedade ocidental. São considerações importantes que queremos como povos, culturalmente diferenciados, para o convívio com diálogo e com respeito mútuo” (2006, p. 214)

Apesar dos avanços existentes na legislação brasileira e de políticas públicas em relação à educação escolar indígena, ainda é contraditória em relação à prática

dessa legislação e das políticas públicas, pois, ao passo que a escola para os povos indígenas possa significar o fortalecimento de suas identidades e lutas, representar o acesso à formação do ensino superior e conseguir profissionais indígenas para diferentes áreas para atuarem nas suas próprias aldeias; a escola indígena ainda apresenta, em muitos casos, uma distância enorme do que se propõe.

É seguro afirmar que ainda é grande o desafio de construir uma educação escolar indígena diferenciada de qualidade que atenda às necessidades de cada povo, sem que o contato entre povos indígenas e não indígenas possa representar a antropofagia de uma cultura devorando a outra com base na força política e/ou econômica, mas, uma relação cultural baseada na assimilação, onde a cultura do outro não se torne um “predador”, e sim, complementos para o fortalecimento da vida comunitária e voltada para seu futuro.

CAPÍTULO 4

TERRITÓRIOS ETNOEDUCACIONAIS, TERRITORIALIDADE E TRANSLOCALIDADE

A ideia de vizinhança serve para sublinhar que “comunidade” não é uma realidade genética; por outro lado, colocar “relações de parentesco” na definição permite que se contemplem possíveis dimensões translocais dessa “comunidade”. (...) Em suma, “parentesco” e “território”, para falarmos como Morgan, são tomados aqui como princípios alternativos ou simultâneos de constituição de uma comunidade. Convém sublinhar o caráter não-geométrico desse território: a inscrição espacial da comunidade não precisa ser, por exemplo, concentrada ou contínua, podendo ao contrário ser dispersa e descontínua. Então, primeiro, “comunidade fundada em relações de parentesco ou vizinhança”, e, segundo, “que mantém laços históricos ou culturais com as organizações sociais indígenas pré-colombianas”. (CASTRO, 2008, p. 154).

Eduardo Viveiro de Castro

Há pelo menos duas questões levantadas por Viveiro de Castro sobre comunidades (indígenas) que estenderemos para a discussão sobre os Territórios Etnoeducacionais-TEEs, que referem-se a relação entre comunidade/parentesco e comunidade/território.

Quando se trata dos povos indígenas, é muito recorrente no senso comum, também na academia, o termo comunidade estar associado à “raça” ou etnia única, fazendo uma associação à genética, como se fosse possível uma comunidade ser identificada por uma identidade genética. Ressalto que fixo entre aspas a palavra *raça* por considerarmos que só há uma *raça* de pessoas, a *raça humana*⁵³, no caso, por

⁵³ Em 2003, uma equipe de cientistas de 18 países, coordenada pelo cientista estadunidense James Watson, através do Projeto Genoma, rastreou o sequenciamento genético de 94% do DNA humano, comprovou-se a não existência de *raças humanas*, mesmo com as diferenças físicas a espécie humana é única, portanto, as diferenças físicas são resultantes do processo evolutivo dos seres humanos diante das necessidades de adaptação às condições ambientais em que viveram.

exemplo, trata-se equivocadamente da “raça indígena” como diferente da “raça não indígena”, o que os diferencia não é a “raça”, e sim, a identidade, cultura, língua, cosmologia. Outro equívoco é considerar que todas as aldeias e/ou territórios indígenas sejam habitados por uma única etnia, mais especificamente, quando se fala em comunidade Gavião da Terra Indígena Mãe Maria, por exemplo, acredita-se que todos os indígenas que vivem nesta TI são da mesma etnia, nem raça (indígena) diferentes, nem etnia única por território.

Primeiro, considerar “raça indígena” além de ser um erro do ponto de vista científico, reforça o racismo, pois, afirma-se que os indígenas são de outra raça diferente do restante da população mundial. É importante destacar novamente que não existe raça humana única, muito menos pura, em nem uma parte do planeta, assim como a ideia de uma única etnia coexistir em comunidade, nem sempre é uma realidade no Brasil, afirmamos então, que ser indígena ou a existência de uma comunidade indígena não dependem de genética.

Desta forma, o que pretendemos ressaltar e que é convergente com que apresenta Viveiro de Castro, que uma comunidade indígena não está relacionada com a genética, e sim, com relações cotidianas de convivência e de identidade. As “relações de parentesco” não necessariamente são resultantes de uma única árvore genealógica, mas, várias. Para os povos indígenas ser “parente” significa ser indígena, independente se são da mesma etnia ou se habitam a mesma aldeia, ou seja, todos os índios são parentes.

O próprio povo Gavião, na segunda metade do século XX quando viu sua população reduzir drasticamente por conta, principalmente, das doenças e guerras, lideranças desse povo procuraram casamentos entre outros grupos como estratégia para manter a existência do seu povo, forçar o crescimento populacional, através de convites que eram feitos a outras etnias para morarem nas aldeias do povo Gavião, especialmente às mulheres indígenas, estas pela possibilidade de formar casamentos e gerar novos filhos.

Segundo a cacique dos Akrãtikatêjê – Kátia Silene Akrãtikatêjê – são várias as etnias que coabitam a TIMM, são elas: Karajá de Xambioá, Karajá de Santa Maria, Xerente, Xavante, Xikrin, Surui Sororó, Guarani Mboá, Anambé de Macajuba, Assuruni de Tucuruí, Canela de Fernando Falcão (MA), Guajajara do Maranhão, Krahô do Tocantins, Tembê do Gurupi, Tembê de Capitão Poço, além de outras etnias não lembradas pela cacique.

A TIMM é um exemplo vivo de que uma comunidade indígena, como afirma Viveiro de Castro (2008) está estritamente relacionado com “relações de parentesco” a partir de uma dimensão plural de convivência e identidade.

O segundo aspecto a ser considerado sobre comunidades indígenas refere-se a dimensão translocal, ou seja, a relação comunidade/território, ou melhor, comunidades territoriais, pois, nem sempre uma comunidade indígena está delimitada em um único território. Muitas comunidades indígenas não se organizam espacialmente de forma linear, nem sempre o território é geometricamente contínuo, por isso, há de se considerar que uma comunidade indígena pode ser contínua ou descontínua.

Apesar da TIMM ser geometricamente delimitada e definida por lei, há nela vários territórios que se definem politicamente por dezessete aldeias⁵⁴, ainda há situações de pelo menos duas territorialidades dentro da mesma aldeia quando há disputas de lideranças que formam seus campos de poder.

Também, há casos como do povo Guarani que vive em São Paulo e outra parte em Minas Gerais, caracterizando territórios em unidades federativas diferentes, considerando que essa divisão espacial em Estados, advém da formação dos Estados modernos e não da forma de organização espacial dos ameríndios. Desta forma, parentesco e território “são tomados aqui como princípios alternativos ou simultâneos de constituição de uma comunidade” (CASTRO, 2008, p. 154).

É nesse sentido de comunidade a partir de “relações de parentesco” e de translocalidade que discutiremos a organização e criação dos Territórios Etnoeducacionais, duas características – parentesco e território – que não são simplesmente forma de aglutinação de pessoas que se identificam por relações sócio-culturais, muito mais que isso, significa fortalecimento de espaços coletivos, fundamental para as lutas pelos territórios e pela luta em defesa dos muitos mundos. Assim, os Territórios Etnoeducacionais-TEEs são apresentados como uma proposta inovadora em que relaciona a questão escolar à territorial, possibilitando o fortalecimento da autonomia da gestão das escolas indígenas e o protagonismo da própria comunidade nos processos escolares.

⁵⁴ Ver Capítulo 2, FIGURA 12 nas páginas 96/97.

4.1. O PAPEL DOS TERRITÓRIOS ETNOEDUCACIONAIS NA VALORIZAÇÃO DAS IDENTIDADES ÉTNICAS

4.1.1 As origens do Território Etnoeducacionais enquanto política pública

O Território Etnoeducacional foi instituído legalmente como instrumento jurídico e político de gestão e organização da educação escolar indígena a partir da edição do Decreto Nº 6.861/2009 como veremos a seguir no item 4.1.2, contudo, este Decreto foi apresentado previamente no formato de minuta para ser submetida à avaliação do Conselho Nacional de Política Indigenista - CNPI⁵⁵ e da Comissão Nacional da Educação Escolar Indígena - CNEEI⁵⁶, tendo resposta favorável de ambas as instâncias para a criação do Decreto.

Os Territórios Etnoeducacionais enquanto política pública voltada para implantação de escolas indígenas diferenciadas e autônomas, começou a ser idealizada no período em que Gercem Baniwa⁵⁷ foi membro do Conselho Nacional de Educação-CNE entre os anos de 2006 e 2008, posteriormente, a partir de 2009, foi para a coordenação geral da Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade-Secad.

Segundo Gercem Baniwa em entrevista concedida à pesquisadora Maria Aparecida Bergamaschi (BERGAMASCHI, 2012) afirmou que neste período em que esteve atuando pelo MEC, passou a organizar um conjunto de agendas de trabalho que pudesse viabilizar políticas de educação escolar indígena que representassem os desejos das comunidades indígenas: “O desafio era pensar instrumentos administrativos e pedagógicos (...). Para organizar e estruturar esses instrumentos tomamos a decisão de fazer isso ouvindo e envolvendo os povos indígenas” (BERGAMASCHI, 2012, p. 131). Portanto, a proposta dos Territórios

⁵⁵ O CNPI foi criado pelo Decreto 8.593, de 17/12/2015, se caracteriza como um órgão colegiado de caráter consultivo composto por 45 membros, 15 membros do Poder Executivo Federal, todos com direito a voto; 28 membros dos povos e organizações indígenas, sendo que apenas 13 com direito a voto; e 02 membros de entidades indigenistas, com direito a voto.

⁵⁶ A CNEEI é vinculada ao Ministério da Educação-MEC sendo composta por representantes indígenas, representantes governamentais e de organizações da sociedade civil. Tem como função assessorar o MEC na formulação de políticas educacionais voltadas aos povos indígenas.

⁵⁷ Gercem José dos Santos Luciano (Gercem Baniwa) é indígena do povo Baniwa, de São Gabriel da Cachoeira (AM). Graduado em Filosofia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), mestre e doutor em Antropologia Social pela Universidade de Brasília (UnB).

Etnoeducacionais tem sua construção a partir do diálogo entre os próprios indígenas, assim como, o próprio mediador – Gercem Baniwa – é indígena. Para nós, isso tem um significado muito importante, que é o protagonismo dos povos indígenas na construção de políticas públicas que os atendam.

Quanto à concepção teórica, os Territórios Etnoeducacionais têm sua base fundante no conceito “etnoterritório”, ou seja, o território como referência espacial, cultura e identitária. Este conceito se materializa como uma forma de superação da noção de terra indígena imposta pela política tutelar que considerou o direito à terra dos povos indígenas somente como uma questão jurídica, no caso do etnoterritório, procura-se resgatar o direito ao território enquanto espaço de construção e autoafirmação de identidades e autonomia indígena, sendo assim, os Territórios Etnoeducacionais fundamentados no conceito de etnoterritório, vinculam-se como espaços indígenas autônomos voltados à criação e desenvolvimento de uma educação escolar indígena intercultural, bilíngue, específica e diferenciada.

A noção de etnoterritório como referência espacial, cultural, identitária e de gestão nos processos de planejamento, execução e avaliação das políticas de educação escolar indígena foi muito bem compreendida, aceita e incorporada/apropriada pelos povos que falavam a língua própria e tinham a posse de seus territórios (BANIWA, 2019, p. 85-86).

Desta forma, como afirma Gercem Baniwa, os etnoterritórios indígenas representam áreas de preservação de suas línguas, relações sociais, culturais, de gestão e planejamento das políticas nas áreas da educação escolar indígena, saúde e etnodesenvolvimento. Da mesma forma, os Territórios Etnoeducacionais, são espaços que pretendem dar visibilidade às relações interétnicas resultantes da história de luta, resistência e reafirmação identitária e cultural dos povos indígenas, sem obrigatoriamente considerar as divisões territoriais dos municípios e dos estados federativos criados pela organização espacial moderna eurocêntrica.

De acordo com o autor, outra base fundante dos Territórios Etnoeducacionais está na qualificação da própria Constituição Federal de 1988, especialmente, o Artigo 231 “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”.

Outro documento de referência é a “Convenção Nº 169” da Organização Internacional do Trabalho-OIT, que trata sobre os povos indígenas e tribais em países

independentes, que apesar do documento da OIT ter sido aprovado em 1989 é resultante de um conjunto de documentos internacionais⁵⁸ que têm sido discutidos e aprovados deste 1957, inclusive, é bem perceptível o vínculo do Artigo 231 da Constituição Federal de 1988 com o documento da OIT. Destaca-se:

Esses povos deverão ter o direito de conservar seus costumes e instituições próprias, desde que eles não sejam incompatíveis com os direitos fundamentais definidos pelo sistema jurídico nacional nem com os direitos humanos internacionalmente reconhecidos. Sempre que for necessário, deverão ser estabelecidos procedimentos para se solucionar os conflitos que possam surgir na aplicação deste princípio (CONVENÇÃO No 169, da OIT).

É bem verdade que nossa Constituição de 1988, assim como a LDB 9394/1996, têm forte influência de documentos internacionais, como os das agências vinculadas à Organização das Nações Unidas-ONU, e esta, sob interferência de agências do capital financeiro, industrial e comercial, estas últimas, por mais que aparentemente bem intencionadas, na grande maioria estão preocupadas com desenvolvimento econômico voltado para o lucro e crescimento do capital privado, portanto, a lógica dessas agências do capital é a materialização do projeto neoliberal⁵⁹ a partir de políticas públicas adotadas pelos Estados nacionais signatários da ONU, conseqüentemente, dos documentos organizados por suas agências temáticas, como a OIT.

Também, não podemos desconsiderar o papel dos movimentos sociais espalhados pelo mundo e suas ações como protagonistas nesses mesmos documentos geridos pela ONU, portanto, ao passo que esses documentos internacionais, só para citar como exemplos, a Convenção Nº 169 da OIT; Educação Para Todos da UNESCO; Declaração de Salamanca, também da UNESCO, entre

⁵⁸ Declaração Universal dos Direitos Humanos; Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais; Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos; entre outros instrumentos internacionais que tratam sobre a prevenção da discriminação.

⁵⁹ Consideramos o neoliberalismo como uma ideologia vinculada ao grande capital global reproduzida por teóricos, instituições financeiras e do mercado em geral e por representantes do poder executivo e legislativo, que tem como principal defesa a redução ou fim dos investimentos dos Estados em setores sociais, daí, sua propaganda direcionada o controle dos gastos públicos e gerenciamento da economia. No entanto, ao passo que o discurso neoliberal é de redução de gastos públicos no social, propagandeia que o desenvolvimento econômico de um país ocorrerá a partir do investimento no setor privado, desta forma, as agências e instituições do capital se aliam ao Estado para que reverta os recursos públicos para o capital privado. Uma das formas de direcionar os recursos públicos do Estado para o setor privado é através de políticas públicas, por isso, nossa preocupação com a interferência das agências financeiras e do desenvolvimento econômico em ditar regras para as políticas públicas, principalmente, dos países subalternos como o Brasil.

outros, seguem cartilhas da ideologia neoliberal, porém, marcam a presença dos movimentos sociais, até mesmo, dos movimentos anti-neoliberais.

Acreditamos que exista esse antagonismo presente na legislação brasileira resultante das disputas por materialização de projetos opostos, por isso, destacamos a atenção às interferências das agências de interesse do capital, também, destacamos o protagonismo dos movimentos sociais como resistência ao projeto neoliberal que visa apagar qualquer forma de pensar, viver e agir que não seja pautado no universalismo do capitalismo global.

Assim como, há o risco da presença de forma discreta e velada da ideologia neoliberal nesses documentos internacionais e incorporados na nossa legislação, como a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394/1996; há formas de resistência ao neoliberalismo, como a política de Território Etnoeducacional, que se apropria da própria Constituição de 1988 e da Convenção N° 169 da OIT de 1989 e dá significado a própria voz dos povos indígenas brasileiros.

Em 27 de maio de 2009 passa a vigorar por meio de decreto presidencial os Territórios Etnoeducacionais, seis meses depois, entre os dias 16 a 20 de novembro, em Luziânia (GO), foi realizada a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI) que teve entre seus objetivos, discutir a implementação dos Territórios Etnoeducacionais como forma de aperfeiçoamento da Educação Escolar Indígena, contudo, a proposta de formação dos Territórios Etnoeducacionais foram apresentada nas Conferências Regionais⁶⁰. No Relatório Final da I CONEEI há um item específico⁶¹ para apresentação dos TEE, identificando os pontos principais do Decreto Presidencial 6.861/2009 para sua implantação.

A II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (II CONEEI) ocorreu entre os dias 20 e 23 de março de 2018, em Brasília (DF), tendo como tema “*O sistema nacional de Educação Escolar Indígena: regime de colaboração, participação e autonomia dos povos indígenas*”. Esta Conferência deveria ter ocorrido em 2017, no entanto, problemas relacionados à organização do evento e questões burocráticas no MEC inviabilizaram sua realização, assim como a própria mudança de governo federal

⁶⁰ As Conferências Regionais foram eventos preparatório à Conferência Nacional, ocorreram por grupos regionais em um total de 18, no Pará foram duas, a Conferência Regional de Belém de 13 a 16/07/2009 e a Conferência Regional de Santarém de 08 a 11/07/2009.

⁶¹ Parte 1 – Da Organização e Gestão da Educação Escolar Indígena no Brasil; item B – Territórios Etnoeducacionais (p. 5-6).

que provocou mudanças na condução da política nacional de EEI, por isso, foi transferida para 2018.

A II CONEEI teve como objetivo avaliar os avanços, impasses e desafios da Educação Escolar Indígena nesse intervalo de nove anos entre um evento e outro. O que podemos afirmar é que neste intervalo, em termos de legislação, somente o Decreto Presidencial 6.861/2009 e a Portaria Nº 1.062/2013, ambos, tratam dos Territórios Etnoeducacionais; em termos de ações governamentais para implementação da legislação para a concretização da Educação Escolar Indígena, um verdadeiro esvaziamento dos recursos financeiros e humanos, demonstrando o descaso dos diferentes níveis de governo, como afirma a reportagem do CIMI de 23/03/2018: “A melancolia de não ter recursos financeiros e humanos para sua concretização esconde a falta de vontade política do governo brasileiro em promover uma educação diferenciada”⁶².

Essa paralisia das políticas referentes à EEI atingiu significativamente para o não avanço da concretização dos Territórios Etnoeducacionais, proposta aprovada na I CONEEI e que se esperava que fosse um novo momento para a educação dos povos indígenas, situação que já se observava retrocessos desde o governo Dilma, se agravou no governo Temer e, se chegou a situação de extremo alerta no governo Bolsonaro.

Dentre os retrocessos ocorridos nesse intervalo entre a I e a II CONEEI, destacamos o corte de verbas para os programas criados pela SECADI, como Prolind e Saberes Indígenas na Escola; nenhum curso de licenciatura intercultural foi criado, redução de pessoal na Secretaria, até chegar em 2019 com a extinção da SECADI.

Mesmo diante do quadro desolador, a II CONEEI aprovou a manutenção e garantia de uma educação escolar indígena específica e diferenciada; a autonomia de gestão das escolas indígenas pelas próprias comunidades indígenas; um Fundo especial para financiar a Educação Escolar Indígena e; a concretização dos Territórios Etnoeducacionais.

Segundo lideranças da TIMM que participaram da II CONEEI, o evento foi marcado pelo pessimismo decorrente dos não avanços significativos em relação à implementação das políticas para a Educação Escolar Indígena, da paralisia na

⁶² Ver em <https://cimi.org.br/2018/03/ii-conferencia-nacional-de-educacao-escolar-indigena-termina-com-sensacao-de-que-politica-esta-patinando/> . Acessado em 09/04/2021.

implantação dos Territórios Etnoeducacionais e, da criação de um sistema próprio para a Educação Escolar Indígena aprovado na I CONEEI não ter saído do papel.

Porém, na nota da CIMI publicada *on-line* no dia 23/08/2018⁶³, apesar do pessimismo, não faltou vontade e energia dos indígenas presentes para a construção de uma educação escolar voltada para os povos indígenas que rompa com o sistema escolar tradicional, sendo assim, foram ratificadas as propostas de criação de um sistema de ensino e financiamento próprio para às escolas indígenas, a concretização dos Territórios Etnoeducacionais.

Dos Territórios Etnoeducacionais já em execução, veremos os números no item a seguir, a prioridade tem sido: a) construção de escolas nas aldeias; b) formação de professores indígenas; c) produção de material didático para as escolas. No entanto, ainda que as políticas públicas para as EEI específica e diferenciadas estejam presentes na legislação educacional vigente, é perceptível que a legislação educacional vigente não está sendo executada na prática, ou seja, “as margens do rio” definidas pelo que determinam as leis e pela execução prática dessas leis, ainda são distantes.

Sabemos que a implantação da política de Territórios Etnoeducacionais dependerá de duas frentes de ação, uma, a vontade política de implementação dos TEE e o que observamos é a redução de ações dos governos deste a homologação do Decreto; a outra frente, trata-se da mobilização, organização e enfrentamento dos movimentos indígenas para o exercício dos direitos dos povos indígenas no Brasil.

Compreendemos ainda, por mais que o cenário político brasileiro atual seja de pessimismo e desesperança, o momento é de mobilização e resistência, e que, movimentos indígenas e legislação vigentes precisam estar articulados, não por uma condição legalista, ou seja, exercer somente o que está previsto na legislação, mas, a partir das políticas públicas fortalecer as bandeiras de luta pelos direitos dos povos indígenas, no caso, fazer valer o que já está previsto na legislação referente à Educação Escolar Indígena específica e diferenciada.

Diante da necessidade de diminuição da distância entre o que está previsto na legislação educacional brasileiras, sobre a escolarização dos povos indígenas, e a materialização dessa legislação, em particular, dos Territórios Etnoeducacionais,

⁶³ *Op. cit.*

vamos tecer adiante uma apresentação sobre o Decreto Presidencial e a Portaria que regem a política dos Territórios Etnoeducacionais.

4.1.2 A organização territorial para a educação escolar indígena a partir do Decreto Presidencial 6.861/2009 e da Portaria Nº 1.062/2013

A partir do Decreto Presidencial Nº 6.861, de 27 de maio de 2009, em que define os TEEs como áreas inseridas em terras indígenas voltadas para o desenvolvimento da educação escolar indígena, considera que esses TEEs podem ser descontínuos ou não, sua demarcação independem da divisão político-administrativa do país, tanto aos limites municipais quanto estaduais, assim como, independe se abrangerá uma ou mais TI.

Os TEEs obrigatoriamente devem ser ocupados por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados, ou seja, os territórios etnoeducacionais são destinados ao desenvolvimento da educação escolar indígena que podem abranger uma ou mais comunidades indígenas, podendo se estender por mais de um município, Estado ou TI.

Como exemplo, o Território Etnoeducacional do Rio Negro, formado por 23 grupos⁶⁴ indígenas; esses vinte e três grupos habitam dez TIs⁶⁵, distribuídos por três municípios, São Gabriel da Cachoeira, Barcelos e Santa Isabel do Rio Negro, todos no Estado do Amazonas. Sendo um TEE contínuo, porém, como demonstrado, não inclui somente uma etnia, não se limita a uma Terra Indígena demarcada e não se limita a um município. Também, os TEEs podem compor áreas de dois ou mais municípios de forma descontínua e abranger somente uma etnia, no caso, os Guarani

⁶⁴ Dos vinte e três grupos indígenas que fazem parte do TEE Rio Negro, treze são pertencentes à família linguística Tukano (Arapaço, Barasana, Bará, Dessana, Kubeo, Karapanã, Makuna, Miriti-Tapuia, Tariano, Piratapuia, Tukano, Tuyuka e Wanano); cinco à família linguística Aruák (Baniwa, Baré, Kuripako, Tariano e Werekena); quatro à família linguística Makú (Dãw, Hupd'ah, Nadëb e Yuhup); e um à família linguística Yanomami (Yanomami) (VIEIRA, 2017).

⁶⁵ Alto Rio Negro, Balaio, Cué Cué/Marabitanas, Maraa Urubaxi, Médio Rio Negro I, Médio Rio Negro II, Parana do Boa Boa, Rio Apaporis, Rio Téa e Uneiuxi, nessas TI's, segundo Vieira (2017), estão 750 comunidades ou aldeias indígenas.

que vivem em São Paulo e Minas Gerais, apresentando um território descontínuo, no entanto, definido pelo povo Guarani.

A organização de uma educação escolar indígena e seus espaços escolares em um território etnoeducacional, segundo o Decreto Presidencial Nº 6.861/2009, deve obrigatoriamente ter a participação das comunidades indígenas diretamente envolvidas, observando suas territorialidades, suas necessidades e especificidades.

Quanto aos objetivos definidos pelo Decreto Nº 6.861/2009 para as escolas indígenas inseridas em TEE, agrupamos em duas categorias para dar ênfase a cada uma delas: 1) *Educação Indígena*: fortalecimento da cultura e das práticas socioculturais dos povos indígenas, assim como, afirmação e valorização das identidades e diversidades étnicas, as atividades escolares devem respeitar as atividades econômicas, sociais, culturais e especificidades de cada comunidade indígena; 2) *Educação escolar*: os projetos societários devem ser construídos de forma autônoma por cada comunidade indígena, apresentando currículos, diretrizes curriculares e programas específicos, com os conteúdos que incluam a cultura correspondentes às respectivas comunidades, ensino intercultural, práticas bilíngue ou multilíngue, considerando sempre a língua materna ancestral⁶⁶ como uma das presentes, o material didático específico e diferenciado, formação de professores e de pessoal especializados em educação escolar indígena.

As escolas indígenas devem obedecer quatro critérios para sua organização: I) a escola deve estar localizada em terras habitadas por comunidades indígenas; II) deve atender com exclusividade alunos indígenas; III) a língua materna ancestral deve estar presente no currículo escolar; IV) a organização da escola deve ser da própria comunidade. Considerando ainda, que a criação de uma educação escolar indígena depende do interesse da comunidade indígena diretamente atendida, ou a própria comunidade toma iniciativa em sua criação ou com sua anuência.

A definição da área de abrangência de um Território Etnoeducacional é feita a partir do interesse e iniciativa de um povo indígena e/ou a partir da consulta dessa comunidade. Além da comunidade indígena, a consulta sobre a definição de abrangência do Território Etnoeducacional terá participação da Fundação Nacional do

⁶⁶ Utilizamos o termo **língua materna ancestral** por considerarmos que em muitas comunidades indígenas, especialmente sua população jovem, fala somente a língua portuguesa, com isso, em muitos casos, a língua materna é a portuguesa e não a língua falada por sua ancestralidade.

Índio, da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, da Comissão Nacional de Política Indigenista e aos Conselhos Estaduais de Educação Escolar Indígena.

Após definida a área de abrangência de um Território Etnoeducacional será constituída uma Comissão que terá como responsabilidade a elaboração de um Plano de Ação para o determinado Território Etnoeducacional; definir suas normas internas e; se reunir pelo menos uma vez por semestre. Os planos de ação deverão ser submetidos às comunidades indígenas diretamente envolvidas, assim como, deverá permitir o acesso às informações demandadas pelas comunidades indígenas e acompanhar a execução dos planos.

De acordo com o Decreto Nº 6.861/2009, em seu Art. 8º, cada plano de ação deverá conter:

I - diagnóstico do território etnoeducacional com descrição sobre os povos, população, abrangência territorial, aspectos culturais e linguísticos e demais informações de caráter relevante; II - diagnóstico das demandas educacionais dos povos indígenas; III - planejamento de ações para o atendimento das demandas educacionais; e IV - descrição das atribuições e responsabilidades de cada partícipe no que diz respeito à educação escolar indígena, especialmente quanto à construção de escolas indígenas, à formação e contratação de professores indígenas e de outros profissionais da educação, à produção de material didático, ao ensino médio integrado à educação profissional e à alimentação escolar indígena.

Esta Comissão será integrada por um representante de cada comunidade indígena abrangida pelo TEE, um representante da FUNAI, um representante de cada entidade indigenista com atuação reconhecida na(s) escola(s) indígena(s) pertencente(s) ao TEE, os Secretários de Educação dos Estados (quando houver mais de um Estado), Distrito Federal e Municípios (quando houver mais de um município), na qual incidam o TEE. A Comissão poderá convidar ou admitir representantes – não obrigatórios – do Ministério Público, das instituições de ensino superior, da rede de formação profissional e tecnológica, além, de outras instituições envolvidas com a educação escolar indígena.

Desta forma, os TEEs apresentam-se como uma política pública que visa inovar e construir um modelo de planejamento e gestão da Educação Escolar Indígena que se caracteriza como uma política de governança⁶⁷ descentralizando o poder sem retirar o protagonismo dos povos indígenas e tendo como principal referência a própria

⁶⁷ Ver Capítulo 1, pág. 52.

organização (social, política, histórica e geográfica) indígena, as suas especificidades sociolinguísticas e suas relações intersocietárias.

O diálogo entre comunidades indígenas e a sociedade civil de forma transparente e em regime de colaboração, não só ajuda na viabilização de uma educação escolar indígena diferenciada, como fortalece a construção de uma educação intercultural, já que vários elementos da política e da cultura indígena e não indígena estarão em debate.

Quanto ao financiamento dos TEEs, o Decreto Nº 6.861/2009, estabelece as responsabilidades entre governos federal, estaduais e municipais, cabendo à União a construção das escolas, formação inicial e continuada de docentes e outros profissionais que atendam às escolas indígenas, produção de material didático e, ensino médio integrado à formação profissional. O apoio financeiro será via Ministério da Educação e estará condicionado às ações previstas e pactuadas no plano de ação de cada Território Etnoeducacional. Apesar da coordenação nacional ficar sob responsabilidade do MEC, as escolas continuam vinculadas aos Estados e municípios.

A formação de professores está prevista no Art. 9º do Decreto, tendo como orientação as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena e, será ofertada pelas instituições formadoras de professores. Os cursos de formação de professores indígenas deverão dar ênfase: I) à construção de competências referentes aos conhecimentos, valores, habilidades e atitudes apropriadas para a educação indígena; II) currículos e programas próprios; III) produção de material didático específico; IV) utilização de metodologias de ensino e pesquisa adequadas a forma de aprender do povo indígena.

No Art. 10º define a produção de material didático para as escolas indígenas, devendo apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos dos povos indígenas envolvidos, publicado em versões bilíngues, multilíngue ou na língua indígena tradicional e respeitando as variações dialetais da língua portuguesa.

Com a intenção de fortalecer a implementação dos Territórios Etnoeducacionais, desde a consulta aos povos indígenas até a efetivação dos TEEs, foi publicada a Portaria Nº 1.062 em 30 de outubro de 2013, instituindo o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais-PNTEE como forma de sistematizar e viabilizar o funcionamento dos TEEs.

O PNTEE tem como objetivo apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação – MEC, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, aos sistemas de ensino voltado à Educação Escolar Indígena nos Territórios Etnoeducacionais, tendo os seguintes eixos de apoio e investimentos: I) gestão educacional e participação social; II) pedagogias diferenciadas e uso das línguas indígenas; III) memórias, materialidade e sustentabilidade; educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica; IV) educação superior e pós-graduação.

Do Decreto Nº 6.861/2009 até o ano de 2011 haviam sido pactuados 14 Territórios Etnoeducacionais (Rio Negro, Baixo Amazonas, Juruá/Purus, Cone Sul, Povos do Pantanal, Xavante, Xingu, Médio Solimões, Yby Yara - Bahia, Mebengokré do Pará, Mapuera, Alto Solimões, Vale do Javari e Cinta-Larga), no ano seguinte, em 2012 forma mais 07 TEEs pactuadas (Timbira, Vale do Araguaia, Tupi Mondé, Tupi Tupari, Txapakura, Ykukatu e Tapajós Arapiuns) (BERGAMASHI; SOUZA, 2015).

FIGURA 14: Mapa dos Territórios Etnoeducacionais Pactuados

FONTE: SEMESP, 2019.

Atualmente, somam um total de 41 TEEs entre pactuadas, em implantação e em consultas.

FIGURA 15: Quantidade de Territórios Etnoeducacionais pelo PNTEE até 2019

FONTE: SEMESP, 2019.

Como mostra a FIGURA 15, a partir dos dados divulgados pela SEMESP (2019), demonstram o quadro atual do número de TEEs até o ano de 2019 atendidas pelo PNTEE, considerando as Pactuadas, em implantação e as em consultas, somando um total 25 Territórios Etnoeducacionais Pactuados, 3 Territórios Etnoeducacionais em processo de implementação e 13 Territórios Etnoeducacionais em processo de consulta, são estes:

- TEEs PACTUADAS: Rio Negro; Baixo Amazonas; Juruá/Purus; Cone Sul; Povos do Pantanal; A'uwẽ Uptabi; Xingu; Yby Yara; Ixamná; Alto Solimões; Vale do Javari; Cinta-Larga; Médio Solimões; Pykakwatynhre; Tapajós e Arapiuns; Timbira; Tupi Mondé; Tupi Tupari; Tupi Txapakura; Vale do Araguaia; Yjhukatu; Médio Xingu; Yanomami e Ye'kuana; Potyrõ; Serra Negra, Berço Sagrado);
- TEEs EM IMPLEMENTAÇÃO: Nambikwara; Oiapoque; Tenetehar Waywy Zemu' e Haw – Tembê e Ka'apor;
- TEEs CONSULTADAS: Litoral Sul – M'bya Guarani; Guajajara; Paraíba e Rio Grande do Norte; Parque do Tumucumaque e Wajãpi; Acre; Roraima – Lavrado; Médio Norte Haliti – Paresi; Alagoas e Sergipe; Baixada Cuiabana; Bakairi; Kayabi e Apiaká; Noroeste do Mato Grosso; e Povos do Sul – Kaingang, Xetá, Xokleng e Charrua.

4.1.3 Os Elementos para Implementação dos Territórios Etnoeducacionais

Para a implementação de um Território Etnoeducacional é exigido que seja definido três elementos fundamentais, são eles: a) o Diagnóstico educacional como elemento basilar; b) a Comissão como equipe de gestão e; c) o Plano de Ação como o norteador das ações necessárias para a educação escolar indígena.

O Diagnóstico da situação educacional das comunidades que farão parte do TEE, neste elemento, deverá apontar os avanços, impasses e necessidades da Educação Escolar Indígena de cada TEE, pois, servirá como subsídio para a Comissão construir o Plano de Ação, assim como, definirá as ações prioritárias.

A Comissão Gestora será a instância de participação dos representantes (indígenas, governos federal, estaduais e municipais, universidades, rede federal de educação profissional, científica e tecnológica e sociedade civil) e controle social. Este elemento terá como responsabilidade, o planejamento das ações necessárias para a viabilização da Educação Escolar Indígenas dentro do TEE, por meio de um Plano de Ação. Esta Comissão Gestora tem caráter oficial a partir de sua institucionalização por meio de publicação de Portaria do Ministério da Educação e tem por obrigação se reunir duas vezes por ano de forma ordinária e, quando houver necessidade, em reuniões extraordinárias.

O terceiro elemento é o Plano de Ações, este, um instrumento construído coletivamente e que orientará as ações necessárias para o desenvolvimento da Educação Escolar Indígena do TEE. Entre as ações previstas por este instrumento, estão: I) a formação inicial e continuada de professores indígenas, ou seja, o ensino superior; II) a produção do material didático específico e diferenciado; III) a organização e ampliação da oferta da Educação Básica nas aldeias, assim como, o ensino médio integrado à Educação Profissional; IV) a gestão da alimentação e do transporte escolar.

Também, no Plano de Ação, serão definidas as responsabilidades e atribuições de cada representante e instituições que compõem a Comissão Gestora do TEE, além do cronograma físico-financeiro, desta forma, fortalecendo a participação de cada instituição envolvida, da mesma forma contribuindo para o controle e limite de interferência de cada instituição e representação, viabilizando uma governança sobre cada TEE sem que as comunidades indígenas envolvidas percam a autonomia sobre seus territórios.

Para a implementação dos TEEs é importante que se obedeça etapas para sua construção, que vai da consulta às comunidades indígenas sobre a criação de um Território Etnoeducacional e a formação de uma Comissão, mesmo quando a iniciativa parte dos próprios indígenas, até a construção do Diagnóstico e Plano de Ações, a Pactuação e funcionamento do TEE.

A primeira etapa para a implementação de um TEE é a consulta aos povos indígenas, de acordo a Convenção Nº 169 da Organização Internacional do Trabalho-OIT⁶⁸, como estabelece o Decreto Nº 6.861/2009. Nesta etapa as lideranças e representações das comunidades indígenas serão apresentadas à política de criação dos Território Etnoeducacionais, assim como, pontuadas dúvidas e esclarecimentos quanto à implementação dos TEEs e sua possível área de abrangência, formas de organização de acordo com as territorialidades das comunidades indígenas envolvidas.

A segunda etapa, a partir da aceitação das lideranças e dos representantes indígenas, deve ocorrer várias reuniões técnicas com os órgãos governamentais, sociedade civil, Universidades, Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e demais entidades que comporão a Comissão de Gestão, considerando que em todas as reuniões a representação indígena se fará presente. Essas reuniões terão objetivo de tratar da viabilidade do TEE e para definir os representantes da Comissão.

A terceira e quarta etapa serão a construção do diagnóstico da situação educacional das comunidades diretamente envolvidas, para que, a partir desse diagnóstico, se consolide a quarta etapa, um Plano de Ação do TEE.

A quinta etapa consiste na Pactuação, momento de formalização do Território Etnoeducacional. Nesta etapa, é marcada uma data para a Pactuação, em que os representantes indígenas e de cada instituição se comprometem no cumprimento do que ficou decidido no Plano de Ação, a partir de então, fica oficialmente implementado o Território Etnoeducacional.

A última etapa é o funcionamento propriamente dito, a Comissão Gestora que definirá sua agenda de trabalho, assim como, definirá como socializará o Plano de

⁶⁸ A Convenção 169 da OIT é um acordo que o Estado brasileiro assume compromisso em relação aos povos indígenas e tribais respeitando e valorizando auto-identificação; consulta e participação; direitos territoriais; e, desenvolvimento desses povos.

Ações junto às comunidades indígenas e, quando necessário, atender as revisões demandadas pelas comunidades indígenas ou propor revisões.

É importante destacar novamente que será o governo federal que deverá garantir o funcionamento da Comissão por meio de apoio técnico financeiro, como é estabelecido no Decreto Presidencial Nº 6.861/2009 que define os Territórios Etnoeducacionais e na Portaria Nº 1.062, que institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais-PNTEE.

Ressaltamos ainda que a relevância dos TEEs para a Educação Escolar Indígena Específica e Diferenciada de qualidade, considerando os graves problemas de gestão do sistema educacional brasileiro pelas Secretarias municipais e estaduais no que se refere à gestão dos recursos das escolas, mesmo havendo prestação de contas desses recursos financeiros.

Com os TEEs será possível solucionar o problema da gestão escolar e ter controle dos repasses dos recursos destinados especificamente à educação escolar indígena através do regime de colaboração por meio da Comissão que será representada pelo município, Estado, MEC, Ministério Público, Universidades, pela FUNAI e, principalmente, pelos indígenas diretamente envolvidos. Assim, será possível ter conhecimento dos recursos que cada Estado e município recebeu para a Educação Escolar Indígena e como estão sendo aplicados, como prevê o Decreto Presidencial 6.861/2009.

O fato da determinação do Decreto Presidencial 6.861/2009 estabelecer a participação dessas entidades na Comissão, provoca a participação efetiva das mesmas, os Estados e municípios são obrigados a ter transparência quanto aos recursos, isso pode significar melhorias na estrutura dos prédios, da merenda escolar etc. A participação do MEC coloca o TEE na agenda de responsabilidades, oferecendo equipe técnica; as universidades por estarem envolvidas na Comissão, precisarão buscar soluções para as prioridades apontadas pela Comissão que sejam de competência das Universidades, por exemplo, a formação inicial e continuada de professores indígenas, o debate sobre o currículo específico e diferenciado, produção de material didático específico para as escolas, entre outros.

4.2. TERRITORIALIDADE E TRANSLOCALIDADE: CONCEITOS CHAVE

4.2.1 Territórios Etnoeducacionais e Territorialidade: uma nova reterritorialização?

Como já vimos anteriormente, o Decreto Presidencial Nº 6.861/2009 estabelece que para a definição dos TEEs é necessário observar a territorialidade das comunidades indígenas envolvidas, assim, territorialidade passa a ser um conceito fundamental para a efetivação dos TEEs. Em seu Art. 1º, diz: “A educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades”. No entanto, o mesmo Decreto não apresenta uma definição do que seria territorialidade, nem a Portaria Nº 1.062/2013, que institui o PNTEE define o entendimento sobre territorialidade.

Claro que essa falta de definição do conceito territorialidade identificada tanto no Decreto Nº 6.861/2009, quanto na Portaria Nº 1.062/2013 não é uma falha exclusiva desses dois documentos, é geral nos textos dos documentos legais, em que a dureza da escrita não permite seus intentos para além das palavras. Contudo, considerando que territorialidade é um conceito chave para estabelecer os TEEs, é de fundamental importância compreendê-lo, caso contrário, tornará mais complexa ainda a tarefa de estabelecer a(s) territorialidade(s) que definirá(ão) os TEEs.

Há um texto conceitual publicado pelo MEC/SECADI/CGEEI em 2018⁶⁹, intitulado “Territórios Etnoeducacionais” que define territorialidade como “modo em que os povos indígenas mantêm suas relações políticas e de parentesco, filiações linguísticas e especificidades culturais nos seus territórios”. Se esta abordagem de territorialidade considerar as relações políticas e de parentesco a partir das relações de poder⁷⁰ presentes sobre os territórios, acreditamos que conseguirá responder a duas questões que definem o território e sua territorialidade a partir do que analisamos

⁶⁹ MEC/SECADI/CGEEI. Territórios Etnoeducacionais. 2018. Acessado de: <https://adelco.org.br/wp-content/uploads/2018/06/Territorios-Etnoeducacionais-texto-conceitual-CGEEI.pdf>. Acesso em: 14/09/2020.

⁷⁰ Relembrando que, quando falamos em relações de poder, não se trata de medição ou imposição da força entre partes, e sim, poder como condição de influenciar, conduzir, fazer cumprir, governar pessoas, a partir do consentimento e/ou apoio da maioria. Poder está na condição de consentimento coletivo, está no apoio que uma comunidade ou sociedade concede a uma pessoa ou grupo, mesmo que estejamos falando de poder concedido a uma pessoa ou grupo, esse poder não se caracteriza como individual, pois, necessita do apoio da maioria, caso contrário, estaremos tratando de força impositiva e não poder, como acontece na ditadura, desta forma, o controle sobre o grupo só se dá por meio da violência.

no Capítulo 1 no qual tratamos do conceito de poder com base em Hanna Arend (1985) e território em Marcelo de Souza (2013):

- 1) *Quem governa quem?* Desta pergunta teremos o grupo (representado ou não por uma liderança) que exerce o poder, aquele que exerce o controle ou a influência sobre a comunidade, pois, quem tem o poder nos levará a compreensão da relação de parentesco de determinada comunidade indígena, podendo chegar a formação histórica do(s) grupo(s) que pretendem constituir um determinado TEEs, também, quem governa, domina ou influencia o controle de um território, determina a territorialidade.
- 2) *Como governa?* Esta segunda pergunta não está desassociada à primeira, já que, quem estabelece as relações de poder sobre o território define a territorialidade, identificaremos quem é o grupo pertencente ao território (*insider*), a delimitação espacial e temporal do território, o comportamento dos sujeitos em relação a ocupação espacial, conseqüentemente, a influência sobre a formação da paisagem do território, por último, a identidade do território a partir da identidade do grupo.

Portanto, se respondermos a essas duas questões conseguiremos definir a territorialidade das comunidades proponentes ao TEE e definir aspectos importantes que embasarão os Planos de Ação, e assim, definir estratégias para construir um projeto coletivo entre os grupos indígenas, controlando os conflitos já existentes e que possam surgir a partir da Etapa de Consulta do TEE, já que, o fato de tratarmos de uma ou mais TI que envolvam uma mesma etnia, isso não é garantia de inexistência de conflitos.

Para contribuir a este debate sobre a temática “territorialidade para definição dos TEEs”, Maria Bergamaschi e Fernanda Souza (2015) utilizam a metáfora do “Território das Formigas, dizem as autoras:

Exercício de iniciação: imaginemos uma caixa de acrílico transparente, contendo uma comunidade de formigas. Elas possuem, aparentemente, alimento, luz e moradia segura. Aos poucos, aquele espaço emoldurado que lhes foi destinado parece tornar-se insuficiente para suas necessidades, e elas passam a procurar caminhos para além da caixa de acrílico, tal qual fazem em terras livres, ultrapassando os limites impostos por forças externas ao formigueiro.

Há um caminho, um tubo de plástico que parece ser a saída para a busca de algo maior. No fim desse tubo, vários outros, e esses levam a outras caixas de acrílico diferentes, mais estreitas e retangulares, cada qual com areia de diversas cores. As novas caixas, por sua vez, são interligadas por outros tubos, formando um entrecruzamento de caminhos possíveis. As formigas,

em um vaivém de caminhos, espalham-se pelas caixas, pelos tubos e pelas cores, formando novas comunidades, dividindo-se, reagrupando-se e misturando-se entre si e entre a areia de vários tons (BERGAMASCHI; SOUSA, 2015, p. 146).

Se nós pensarmos que os territórios indígenas são como caixas de acrílicos, espacialmente e temporalmente fixas, compreenderemos que suas territorialidades também são permanentes no espaço e no tempo, e não são, mesmo se considerarmos a abordagem de território e territorialidade do pensamento moderno em que definia o território a partir do Estado-nação.

Estes mesmos Estados modernos não conseguiriam permanecer em suas “caixas de acrílico”, por isso, foram ampliando seu espaço de circulação, como foi o caso Europeu, daqueles que um dia habitaram um mesmo território (reinos), se dividiram em novos grupos e criaram novos territórios (novos reinos) ou ampliando os seus territórios já existentes, não só dentro da Europa, como para outros continentes.

Para nós é evidente que mesmo um Estado-nação que se define enquanto um território nacional será capaz de estabelecer uma única territorialidade, pois, as relações socioeconômicas, culturais, religiosas, políticas, são capazes de estabelecer várias relações de poder e, quando essas relações de poder se materializam sobre diferentes espaços, podemos estar diante de diferentes territorialidades, que no caso dos povos indígenas, contemplam outra cultura, identidade, organização espacial, cosmologia etc.

Diferentemente da ideia de território rigidamente delimitado e de acordo com “territórios das formigas”, os territórios indígenas ganham bastante flexibilidades espacial e no tempo, conseqüentemente, a territorialidade adquire complexidade, como por exemplo, o povo Gavião que habita a TIMM. Neste caso, estamos considerando uma mesma TI, mas, com vários territórios e suas territorialidades. Por isso, destacamos a importância de trazer para o debate o entendimento sobre territorialidade, e assim, contribuir de forma concreta para a construção dos TEEs.

A noção de território flexível espacialmente e temporalmente é outra importante característica dos territórios etnoeducacionais, já que sua abrangência atende às territorialidades das comunidades indígenas que se distribuem por diferentes pontos do espaço geográfico, não se configurando a partir das divisões espaciais arbitrárias impostas aos povos indígenas, como Estados, município e, as próprias Terras Indígenas Demarcadas, já que os territórios indígenas tradicionalmente ocupados

foram constituídos diferentes da lógica moderna de Estado-nação e da imposição do poder estrutural-funcionalista do Estado.

Mesmo nos casos em que as terras indígenas compreendem espaços para além da casa e seus arredores, ainda assim a territorialidade é restrita pelos limites demarcados para um transitar mais amplo. Buscando trilhar um caminho avesso a essa situação e considerando as territorialidades indígenas, se configuram os territórios etnoeducacionais (BERGAMASCHI; SOUZA, 2015, p. 147).

Segundo BERGAMASCHI e SOUSA (2015) o Decreto Presidencial Nº 6.861, de 27 de maio de 2009 dialoga com o Art. 27 da Convenção 169 da OIT de 2009 e com o texto final I Conferência Nacional de educação Escolar Indígena-CONEEI, convergindo com os três principais eixos de discussão da Conferência: “Educação Escolar, Territorialidade e Autonomia dos Povos Indígenas”; “Práticas Pedagógicas, Participação e Controle Social e Diretrizes para a Educação Escolar Indígena”; e “Políticas, Gestão e Financiamento da Educação Escolar Indígena”.

Sendo assim, respondendo à pergunta deste subcapítulo “Territórios Etnoeducacionais e territorialidade: uma nova reterritorialização?”. Se considerarmos a territorialidade permanente e estável, os TEEs provocarão novas formas de controle sobre diferentes territorialidades, portanto, criando uma reterritorialização, mesmo quando estamos tratando somente de gestão e organização da educação escolar indígena e não de toda as relações sociais das comunidades indígenas envolvidas

Porém, uma característica importante dos territórios etnoeducacionais é o fato de relacionar educação escolar, educação indígena e território, sintonizando a organização da educação escolar indígena à territorialidade de cada comunidade diretamente abrangida pelo TEE, ou seja, não há reterritorialização, pois, apesar do TEE passar a ter uma gestão coletiva, cada aldeia continua sob o governo da liderança de cada comunidade envolvida nos TEEs.

Vale ressaltar que territorialidades não são permanentes e estáveis, ainda que durem séculos, contudo, a existência de um TEE que definirá a educação escolar indígena de determinadas comunidades indígenas, não provocará mudanças nas territorialidades existentes.

Então, podemos afirmar que o conjunto das relações políticas e de poder que homens e mulheres realizam entre si e com um determinado espaço-tempo se define como **territorialidade**, ou melhor, é a partir de uma determinada área do espaço, que

vai variar de acordo com a escala geográfica e o tempo-espço que seus membros ou grupo social, organizações ou mesmo Estado-nação de dentro do território ou *insiders*, definem – conscientes ou inconsciente – suas territorialidades. Desta forma, além das “relações de parentesco” e da dimensão translocal de seus territórios, a territorialidade passa a ser um elemento fundamental para a definição dos territórios etnoeducacionais.

4.2.2 Translocalidade dos TEEs

O conceito translocal é outro elemento que ganha importância para a discussão sobre os TEEs, mesmo que não seja mencionado na legislação vigente sobre os TEEs como é destacado territorialidade, porém, os TEEs ao flexibilizarem sua área de abrangência para além dos limites jurídicos demarcatórios das Terras Indígenas, dos municípios e Estados, precisaremos entender a dimensão dos movimentos de circulação espacial que aproxima as comunidades indígenas que serão envolvidas em um determinado TEE, pois, estamos tratando de uma dimensão espacial – os TEEs – que permitirá diferentes experiências entre lugares.

Segundo Brickell e Datta (2011) para compreendermos o significado de translocalidade precisamos entender as múltiplas e híbridas histórias dos sujeitos, suas políticas e relações sociais, a materialidade do espaço⁷¹ e suas conexões com outras escalas e lugares.

A translocalidade quando relacionado aos povos indígenas, aproxima-se do que Viveiro de Castro chama de comunidade indígena, definindo como “toda comunidade fundada em relações de parentesco ou vizinhança entre seus membros” (CASTRO, 2008, p. 154), salientando que, parentesco não está relacionado à definição genética ou genealógica, mas, ao fato de relação local-local entre indígenas, ou melhor, parentesco indígena está relacionado às dimensões translocais da comunidade.

⁷¹ As autoras Brickell e Datta (2011) utilizam em sua obra o termo **geografias materiais** que aqui definimos como espaço material ou materialidade espacial que inclui as formas espaciais e objetos geográficos do lugar ou do território ou da paisagem.

“As relações de parentesco ou vizinhança, constitutivas da comunidade, incluem relações de afinidade, de filiação adotiva, de parentesco ritual ou religioso – quer dizer, compadrio – e, mais geralmente, se definem em termos das concepções dos vínculos interpessoais fundamentais próprios da comunidade em questão”. Ou seja, em bom português, é parente quem os índios acham que é parente, e não quem o Instituto Oswaldo Cruz ou sei lá quem vai dizer que é a partir de um exame de sangue ou um teste de DNA (CASTRO, 2008, p. 154).

Parentes na cultura ocidental é objetiva e concreta, tornam-se por meio natural ou consanguíneo, baseia-se na genética dos sujeitos, podendo ser em uma formação linear ascendente – pais, avós, bisavós, tataravós etc. – ou de uma formação paralela à ascendente, a descendente – filhos, netos, bisnetos etc. No caso dos tios, sobrinhos, primos do seu companheiro(a), segundo o Código Civil brasileiro, Art. 1.591, não são considerados parentes, ainda que se considerem por laços de afeto, não são admitidos como parentes, inclusive, o mesmo Código Civil faz limitações ao parentesco consanguíneo, considerando parentes até o quarto grau.

Na cultura indígena, parentesco está relacionado tanto às relações consanguíneas, quanto às questões de afinidade, isso quer dizer que parentesco a partir dos povos indígenas está para além da transmissão genética e da genealogia, como é o caso, por exemplo, de casamentos interétnicos, também, parentes podem ser a partir da comensalidade resultante de relações espaciais topológicas, podendo variar de acordo com a concepção de cada comunidade indígena que conceberá seus vínculos interpessoais de parentesco.

A formação histórico territorial do povo Gavião é um exemplo significativo de translocalidade, parentesco e território indígena. O que Curt Nimuendajú (1946) chamou de “Nação Timbira”⁷² é a representação da expansão territorial desse povo que condensa uma série de eventos que fazem parte da história de constituição de vários grupos e parentescos, resultantes da translocalidade dos grupos que produziram vários territórios e territorialidades, ou seja, a cultura e identidade do povo Gavião que habita a TIMM é resultado de muitos lugares em que os vários grupos habitaram e se desenvolveram, não só do resultado interétnico, como do próprio processo de transculturação com a sociedade não indígena.

Desta forma, a identidade Gavião é resultado de uma combinação de vários lugares que se formaram da expansão territorial e das cisões internas que ocasionaram o desmembramento de um grupo em dois ou mais e das diásporas

⁷² Ver FIGURA 06, página 88.

indígenas decorrentes das guerras com os não indígenas, possibilitou a origem de identidades a partir da combinação entre o endógeno e o exógeno, para além do local de uma posição fixa, e sim, do translocal. Neste aspecto, não estamos afirmando que o genocídio e a invasão das terras indígenas foram positivas para a formação de novas territorialidades e novas identidades, já que os processos de formação de identidades ocorriam antes do contato com os não indígenas.

Translocalidade está relacionada com experiências de vários lugares como produto do fluxo de pessoas, coisas, ideias sem perder de vista a experiência da própria localidade em seu micro processo às forças macro, ou seja, que “conecta o local ao global sem perder de vista as reais experiências de globalização operando em localidades particulares” (BRICKELL; DATTA, 2011, p. 5). Como é o caso dos territórios Gavião, não só em relação ao presente, mas também, do passado a partir da segunda metade do século XX com a produção da castanha do Pará que, aparentemente se deu em um processo micro regional, dos lugares das coletas da castanha para a capital paraense, porém, neste processo já havia influência das forças macros, observando que a grande parte da produção se destinava ao mercado exterior, estamos tratando então, da conexão significativa entre o local e o global. Conexão que influenciou na inserção de outros valores à cultura Gavião e determinou reterritorializações, neste caso específico, estamos considerando a influência do global sobre o lugar da coleta de castanha que estava inserido no território Gavião, ou seja, o translocal.

(...) situado dentro de uma rede de espaços, lugares e escalas onde identidades são negociados e transformados (...) em uma variedade de espaços que estão relacionados às conexões local-local entre os espaços transnacionais, mas também aqueles que fazem parte dos espaços mais cotidianos do transporte público, mobilidade residencial, percepções corporais e sensoriais que são negociadas durante momentos particulares de migração e movimento (BRICKELL; DATTA, 2011, p. 5, *tradução do autor*).

A translocalidade que identificamos na TIMM e que nos leva a compreensão da relação entre comunidade e parentesco está centrado no espaço tradicional da aldeia, da casa, da família, de vizinhança, como lugares imediatos de encontros com a alteridade, de pertencimento e apego.

É dessa abordagem de parentesco e comunidade indígena baseada nas experiências sociais e espaciais topológicas que trazemos a importância da translocalidade para a discussão dos TEEs, pois, são as relações de parentesco que

possibilitam a contiguidade territorial das comunidades indígenas, como é o caso dos territórios tradicionais indígenas, mesmo que em muitos casos tornaram-se invisibilizados por contingências impositivas do passado colonial e das políticas integracionistas de governos brasileiros, tais como: migrações forçadas, exclusão territorial, reduções territoriais, transferências territoriais ou qualquer outra forma que levou os povos indígenas a perderem ou diminuir suas referências territoriais originais.

A construção do cotidiano de um lugar pode não ser de origem pontual do lugar específico, mas, resultante de muitos lugares, por isso, “a noção de translocal dá um passo à frente, vinculando ‘geografias de poder em várias escalas (local, nacional, regional, global)’ ” (ALVAREZ, 2009, p. 744).

“Mais do que “migrar” e “se assimilar”, muitas pessoas nas Américas Latinas cada vez mais se movem de um lado para outro entre localidades, entre lugares historicamente situados e culturalmente específicos, ainda que porosos, atravessando múltiplas fronteiras, e não apenas entre nações (como deixa a entender o termo “migração transnacional”, por exemplo). Empregamos a expressão translocal, então, em um segundo sentido, que chamamos de translocalidades, precisamente para capturar esses cruzamentos e movimentos multidirecionais” (ALVAREZ, 2009, p. 745).

Enquanto a territorialidade nos ajuda a entender internamente o território, a translocalidade nos leva para a compreensão para além do território a partir dos lugares, ambos – territorialidade e translocalidade – são conceitos importantes para compreender a relação comunidade/parentesco, o primeiro, a dimensão de poder; o segundo, a dimensão do cotidiano.

CAPÍTULO 5

***A TERRA INDÍGENA MÃE MARIA:
HORIZONTE PARA FORMAÇÃO DE UM
TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL***

“Como os povos originários do Brasil lidaram com a colonização, que queria acabar com o seu mundo? Quais estratégias esses povos utilizaram para cruzar esse pesadelo e chegar ao século XXI ainda esperneando, reivindicando e desafinando o coro dos contentes? Vi as diferentes manobras que os nossos antepassados fizeram e me alimentei delas, da criatividade e da poesia que inspirou a resistência desses povos. A civilização chamava aquela gente de bárbaros e imprimiu uma guerra sem fim contra eles, com o objetivo de transformá-los em civilizados que poderiam integrar o clube da humanidade. Muitas dessas pessoas não são indivíduos, mas “pessoas coletivas”, células que conseguem transmitir através do tempo suas visões sobre o mundo” (KRENAK, 2019, p. 14).

Ailton Krenak

Como os povos originários do continente americano conseguiram chegar ao século XXI considerando o genocídio praticado sobre eles? Quais estratégias utilizaram para atravessar o tenebroso mar da história que se lançou sobre eles? Como conseguiram acordar de um pesadelo tão medonho que parece ter sido impossível levantar e seguir adiante? Como reescrever sua história quando borrachas foram usadas para apagar a cultura e identidade desses povos? De onde vem essa poesia e criatividade aprendida por Krenak? Quem foram (são) esses educadores e educadoras que tornaram-se “pessoas coletivas” e não simplesmente indivíduos?

A resposta a todas essas perguntas está na própria educação indígena, para Ailton Krenak (2019) foi a resiliência criativa de continuar resistindo, para Bartomeu Melià (1999) foram as estratégias próprias de vivência sociocultural, tanto para Krenak quanto para Melià, uma dessas manobras ou estratégias foi a ação pedagógica, própria da cultura indígena, ou seja, está na própria educação tradicional indígena a resposta para a resistência e resiliência de sua existência, do ser, viver e pensar

indígena, transmitida por “pessoas coletivas” como bem disse Iara Ferraz⁷³ em texto fúnebre a Korokrenhum, mas que também define Payaré entre outros indígenas do passado e presente, “pessoas coletivas”, pois não viveram para eles somente, mas para seu povo, foram contadores da história e cultura de seu povo, foram visionário de uma educação intercultural quando ainda não se discutia interculturalidade, já que acreditavam na articulação entre a preservação de sua cultura aos conhecimentos não indígenas, ensinaram que a luta por seus territórios seria a luta pela própria existência de seu povo.

Vem dessa ação pedagógica o fio condutor para o Bem Viver, processo educativo que forma para o ensinar e pensar indígena, próprio da educação indígena, que estabelece uma organização social baseada em relações solidárias dentro da comunidade, portanto, uma educação que forma para a vida coletiva; que não dicotomiza natural e social, por isso, a convivência com outros seres da natureza é essencial para o Bem Viver, daí o respeito e preservação às florestas e tudo que depende dela, só assim poderão manter sua cultura e identidade.

Desta maneira própria, mesmo com a força gigantesca da antropofagia cultural, foi possível por séculos de imposição do pensamento moderno ocidental e da transculturação não indígena, tornou-se possível a transmissão de suas culturas e continuar sendo eles mesmos, ainda que diferentes do que foram séculos atrás.

A Educação Indígena desenvolvida pelos povos originários ameríndios foi a grande responsável por dar continuidade a sua alteridade, por isso, o próprio Melià considera “o pressuposto de que não há um problema da educação indígena, pelo contrário, o que existe é uma solução indígena ao problema da educação” (MELIÀ, 1999, p. 11).

Trata-se de uma educação que dá significado às coisas sem se distanciar da realidade cotidiana, poderíamos falar de uma aprendizagem significativa baseada na reminiscência oral e em uma observação empírica responsável por um rico conhecimento sobre a natureza e produtora de tecnologias.

Tratamos sobre a importância e contribuição que os Territórios Etnoeducacionais possam oferecer para a educação escolar na Terra Indígena Mãe Maria, especialmente aos fatores positivos que a formação de um TEE possa favorecer às

⁷³ Em “Chefe dos Gavião Parkatêjê morre aos 90 anos”. Acessado de: <https://trabalhoindigenista.org.br/chefe-dos-gaviao-parkateje-morre-aos-90-anos/>. Acesso em: 12/11/2020.

escolas da TIMM, como a possibilidade de um maior intercâmbio pedagógico entre as aldeias, participação e unificação de cerimoniais e festas tradicionais comuns, consolidando alianças que foram fragmentadas no passado e no presente, isso, sem interferir na autonomia política de cada aldeia e, fortalecer e consolidar uma educação escolar indígena específica e diferenciada ao povo Gavião. Em um primeiro momento, discutir a educação escolar na TIMM e, posteriormente, apresentar a possibilidade de implantação de um TEE na TIMM.

5.1. A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA TERRA INDÍGENA MÃE MARIA

A idealização de uma educação escolar para o povo Gavião teve seus passos iniciais ainda na década de 1970 por iniciativa do líder Krohokrenhum que pretendia uma escolarização que educasse seu povo com conhecimentos próprios de sua cultura e os conhecimentos dos kupẽ (não indígenas).

Desta forma, Krohokrenhum se empenhou em implementar um “projeto escolar” que visava a criação de uma escola regular na aldeia do “Trinta” e a produção de um livro de sua autoria voltado para a escola em que registraria as histórias e mitos do povo Gavião.

Para esse “projeto”, teve o apoio de Kruwa, um jovem indígena Parkatêjê que desenvolveu o bilinguismo, tornando-se um mediador entre a língua ancestral de seu povo e a língua portuguesa. Iara Ferraz (1984) conta que recebeu várias correspondências de Kruwa que a convidava para auxiliá-los na criação de uma escola indígena específica na aldeia do “Trinta” e na produção de um material didático bilíngue voltado para o ensino da Língua Portuguesa, que prontamente aceitou e contou com a colaboração da professora de linguística da UFPA Leopoldina Araújo⁷⁴ que já realizava desde 1974 estudos na área do bilinguismo junto aos Parkatêjê.

A intenção de Krohokrenhum pela criação de uma educação escolar indígena para o povo Gavião se deu pela necessidade de dialogar com a cultura dos kupẽ, especialmente, em relação ao comércio, que para o líder indígena, tornava-se fundamental o desenvolvimento das técnicas e conhecimentos não indígena.

⁷⁴ A pesquisa da professora Leopoldina Araújo tratava-se de uma investigação linguística do povo Gavião acerca das diferenças dos dialetos entre o grupo do “Maranhão” (Pykobjê) e o grupo do “Trinta” no Pará (Parkatêjê).

O interesse de Krohokrenhum pela escolarização do povo Gavião parecia estar pautada em uma estratégia para o desenvolvimento de autonomia para uma relação direta com os comerciantes locais sem a intervenção de terceiros, já que a comercialização da castanha era realizada pelos agentes indigenistas, primeiramente pelo SPI, posteriormente pela FUNAI. Desta forma, para compreender a relação econômica de produção e comercialização da castanha do pará, seu principal produto com os não indígenas, fazia-se necessário o aprendizado das formas escrita e falada da língua portuguesa, também, das técnicas e conhecimento dos *kupẽ*.

A necessidade de se apropriar do conhecimento e técnica dos não indígenas como estratégia de acumulação de capital a partir da condução autônoma da comercialização da castanha, ficou evidente na observação de Iara Ferraz ao analisar a incorporação de valores culturais como o dinheiro e bens industrializados às relações sociais dos grupos Gavião.

Atualmente, as relações mantidas entre as “turmas” movem-se num arco das alianças políticas, cerimoniais e matrimoniais às disputas discretas, onde a monetarização e o desejo de “entesouramento”, com a restrição da esfera da distribuição e circulação de bens e de dinheiro, acabaram transformando as relações inter-geracionais e intergrupais; ao lado do abandono do sistema de prestações matrimoniais entre afins assim como da cooperação entre amigos formais, a geração dos jovens responde atualmente com o interesse pela escolarização e domínio de habilidades técnicas e conhecimentos dos não-índios, os *kupẽ*. A institucionalização de determinadas relações sociais e de atividades econômicas - através de “projetos” e “associações”, de acordo com padrões dos seus interlocutores externos - vem levando a sensíveis transformações, representações em relação ao futuro da sociedade parecem estar mais ligadas ao sentido, ainda que coletivo, da acumulação e da produtividade econômica, onde as regras da convivência e da sociabilidade estão pautadas por fatores múltiplos e controversos (FERRAZ, 1998, p. 6).

Essa necessidade de escolarização para compreender melhor as relações econômicas com os não indígenas, ainda que possamos tecer muitas críticas ao interesse pela acumulação de capital por parte de Krohokrenhum, consideramos que foi uma importante estratégia de controle sobre o território sem que para isso tivessem que guerrear com os locais da região, mesmo sabendo que não significou o fim dos conflitos entre os Gavião e os não indígenas.

Assim, o significado de escolarização para o povo Gavião não foi somente apropriação do conhecimento dos *kupẽ* para o “entesouramento” como disse Iara Ferraz, mas também, como forma de resgate e valorização de sua cultura. O próprio Krohokrenhum considerava fundamental que a escola incorporasse e resgatasse a

cultura de seu povo através de material didático que contasse a história e mitos Parakatêjê, tiveram grandes mestres da cultura Gavião, como foi o caso de Jôkôrenhum que se dedicou e foi responsável por recuperar costumes e tradições da cultura Parkatêjê que estavam ameaçadas em desaparecer da memória coletiva de seu Grupo. Outro importante mestre da cultura Gavião foi Kruwa, segundo Ferraz (1998) um tradutor da sua língua tradicional para o português e era aquele que registrava em fita cassete a história de seu povo a partir dos depoimentos dos anciões indígenas.

Portanto, o “projeto” de escolarização idealizado pelos grandes mestres da cultura Parkatêjê não significou uma forma passiva de absorção da cultura ocidental, mas uma tentativa inicial de contiguidade em que estabelecia aproximações e distanciamentos entre culturas, às vezes acertando e outras vezes não, mas, adotando a escola como recurso para fortalecer a educação indígena, ou como disse Krenak (2019) manobras criativas de resistência.

A primeira escola implantada na área onde hoje é definida como TIMM, segundo Silva e Ferreira (2017) foi em 1976 na aldeia do “Trinta” e chamada de “Escola da FUNAI”, atendia de 1ª a 4ª séries (2º ao 5º ano) e era voltada para o ensino da Língua Portuguesa. As mesmas autoras afirmam que essa escola seguia a orientação da Lei 6.001/1973, um bilinguismo subtrativo, ou seja, a língua tradicional indígena serviria apenas como meio para se chegar ao aprendizado da língua portuguesa, seguindo uma hierarquia de desenvolvimento, a língua tradicional indígena passava de uma língua de instrução para seu aprimoramento para a língua portuguesa, conseqüentemente, posteriormente ao abandono da língua indígena. No entanto, não conseguimos evidenciar que de fato se deu desta forma, parecendo-nos ser muito mais uma comparação com o que ocorria na maioria das escolas indígenas no Brasil, contudo, se não foi exatamente o que as autoras supõem, foi bem próximo do que elas afirmaram, considerando que uma das reclamações atuais dos indígenas Gavião mais velhos é a perda da língua tradicional entre os jovens.

O Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano e o Ensino Médio, nas décadas de 1970 e 1980 só seria possível realizar fora da aldeia do “Trinta”, as escolas mais próximas estavam localizadas em Marabá, o que levava muitos jovens indígenas a se mudarem para Marabá e se distanciarem da cultura indígena. Para evitar o distanciamento do ser, viver e pensar indígena dos seus jovens que buscavam a escola em Marabá, em 1989 Krohokrenhum solicitou à Secretaria de Estado de Educação do Pará

(SEDUC/PA) a construção de uma escola que atendesse o Ensino Fundamental completo.

Até 1989 só havia uma escola na aldeia construída pela FUNAI, a “Escola da FUNAI”⁷⁵. Em 1990, através de uma parceria entre SEDUC/PA, FUNAI e a CVRD, a empresa construiu uma nova escola no lugar da escola construída pela FUNAI a partir de um acordo com os Parkatêjê como compensação pela construção e operação da ferrovia de Carajás em suas terras. A escola construída pela CVRD passou a ser chamada de “Escola Nova”, assim chamada, exatamente por substituir a anterior e por se tratar de uma nova escola no lugar da antiga, passou a atender da 1ª a 8ª série (2º ao 9º ano).

A “Escola Nova” que fez parte do Projeto de Educação Parkatêjê foi a primeira experiência de educação escolar indígena da SEDUC/PA, que também resultou em um livro “Conhecendo Nosso Povo: Escola Indígena de 1º Grau Pěptykre Parkatêjê” (ALVAREZ, 1997). Este livro foi escrito na língua tradicional indígena e em português e construído em conjunto pela própria comunidade e a equipe docente da SEDUC/PA. A obra trata sobre os mitos, cultura material, festas e brincadeiras, modo de vida e a língua tradicional.

Em 1994 ocorreu a interrupção da escola dos Parkatêjê, os motivos foram diversos: i) a morte de Jôkumti e Jôkôrenhum, os idealizadores do projeto da escola bilíngue; ii) as reclamações dos agentes da CVRD que consideravam onerosa a educação escolar Parkatêjê e; iii) a tensão entre os jovens que queriam dar continuidade aos estudos e os mais velhos que desestimulavam a escolarização, pois consideravam que a escola era uma transgressão ao modo de vida Parkatêjê, diziam que aprendiam a escrita de forma excessiva e que “fechavam os ouvidos” aos mais velhos (FERRAZ, 1998).

Com a interrupção da escola na aldeia do “Trinta”, muitos jovens passaram a frequentar a escola estadual na área urbana do município de Bom Jesus do Tocantins no período noturno, essa foi a solução encontrada a partir de um acordo entre o líder Paiaré e o prefeito do município, garantindo pernoite dos alunos indígenas próximo à escola quando não houvesse transporte para a aldeia.

⁷⁵ Destaca-se aqui que este nome “Escola Nova” não faz referência às ideias de renovação da educação escolar proposta por John Dewey e introduzidas no Brasil por Rui Barbosa como forma de renovação escolar. Como já fora apresentado neste parágrafo, a “Escola Nova” do povo Gavião recebeu este nome por substituir a estrutura da escola antiga construída pela FUNAI e que por ser uma nova construção, passou assim a ser denominada.

O Ensino Médio na escola dos Parkatêjê, segundo Silva e Ferreira (2017), só foi implantado em 2012 a pedido da comunidade que deu as mesmas justificativas de quando solicitaram o Ensino Fundamental completo, não distanciar seus jovens de suas comunidades. Em 2013, os Parkatêjê reivindicaram e passaram a ter autonomia em relação a escola, tanto na administração quanto nas ações pedagógicas da escola por discordarem da forma como estava sendo administrada pelos não indígenas, considerando que de 1990 a 1995 a direção da escola estava sob a coordenação da professora doutora Leopoldina Araújo.

Embora se trate de uma escola indígena caracterizada como bilíngue, as ações ali desenvolvidas não se coadunam ao paradigma emancipatório, visto que naquele ambiente a língua dominante do País impera, ficando o Parkatêjê em segundo plano.

Na verdade, a língua tradicional é minimamente ensinada, o que é feito, em geral, por meio de lista de palavras ou de frases descontextualizadas (...). Dos nove docentes indígenas, apenas um deles demonstra amplo domínio da variedade oral e escrita da língua por ser da primeira geração Parkatêjê (SILVA; FERREIRA, 2017, p. 4).

Atualmente, a educação escolar na Terra Indígena Mãe Maria é constituída por 11 escolas reconhecidas e distribuídas por 11 aldeias das 18 existentes, somando um total de 733 alunos em 2020 distribuídos entre Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, todas vinculadas à rede estadual de educação (SEDUC-PA), atendendo da creche ao último ano do Ensino Médio, além da EJA.

Desta forma, é possível afirmar que quantitativamente a educação escolar na TIMM obteve avanços significativos, pois, dentro da TI há oferta de todos os níveis da Educação Básica, com 40% das escolas atendendo os três níveis, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, como demonstra o QUADRO 2⁷⁶, cerca de 255 alunos/as, quase um terço do total. Outro avanço a se destacar é a ampliação de escolas para várias aldeias da TIMM, comparando aos anos 1970, 1980, 1990, quando havia somente uma escola na aldeia do “Trinta”, afirmando o grande salto quantitativo dado no século XXI.

⁷⁶ Informações fornecidas (por whatsapp) pela Coordenação de Educação Escolar Indígena da 4ª Unidade Regional de Ensino de Marabá/SEDUC-PA.

QUADRO 2: Escolas e Número de alunos nas aldeias da TIMM no ano de 2020

	ALDEIAS	NOME DAS ESCOLAS	NÍVEIS DE ENSINO	Nº DE ALUNOS
01	Parkatêjê	E.E.I.E.I.F.M. Peptykre Parkatêjê	I F M	91
02	Krãkaprêkti	E.E.I.E.F.M. katekaponoti	F M	45
03	Kôjakati	E.E.I.E.F.M. Akre Koyakati	F M	66
04	Akrâtikatêjê	E.E.I.E.I.F.M. Ronore Kapere Temejakrekate Akrâtikatêjê	I F M	45
05	Krãpêiti-Jê	E.E.I.E.I.F.M. Impohytuwa	I F M	44
06	Krijamretijê	E.E.I.E.I.F.M. Kuxware Kriamrentijê	F M	106
07	Jokrikatêjê	E.E.I.E.I.F.M. Parkre Jimokre	I F M	75
08	Akrôtikatêjê	E.E.I.E.F.M. Akrôtikatêjê	F M	25
09	Krijôhêrekatejê	E.E.I.E.F.M. Jukapi Krijohere	F M	75
10	Kyikatêjê	E.E.I.E.F.M. Tatakti Kyikatêjê	F M	99
11	Hakti Jôkrîñ	E.E.I.E.F.M. kojipokti	F M	62
I – Educação Infantil F – Ensino Fundamental M – Ensino Médio				

FONTE: SEDUC/PA⁷⁷

Porém, ainda é necessário avanços qualitativos para essas onze escolas, desafio que não é de exclusividade das escolas da TIMM, é da grande maioria das escolas indígenas no Brasil, apesar dos grandes avanços ocorridos no país, ainda há um distanciamento do que propõe a legislação e o que de fato se materializa nas escolas quanto a uma Educação Escolar Indígena específica, diferenciada, bilíngue e intercultural. No caso específico das escolas da TIMM, mas também na região sudeste do Pará como um todo, ainda carece avanços em relação à produção de material didático, uma proposta concreta de formação de professores/as voltada para as escolas da TIMM, uma maior integração entre as escolas para que elas se comuniquem e fortaleçam a Educação Escolar Indígena dentro da TI.

Com relação a este distanciamento entre escolas, apesar de estarmos tratando de uma mesma Terra Indígena ocupada majoritariamente pelo povo Gavião, a maioria das escolas ali inseridas não dialogam, tanto no sentido de organização e gestão, quanto nas experiências em relação ao currículo e processos próprios de ensino e aprendizagem, mesmo havendo iniciativas de algumas lideranças, de pesquisadores

⁷⁷ A Escola Kojipokti aparece no QUADRO 2 fornecido pela 4ª Unidade Regional de Ensino de Marabá/SEDUC-PA, porém, não consta na relação das escolas do INEP/MEC do ano 2019.

e IES da região, como é o caso do “Grupo Matriz Curricular para Educação Escolar Indígena”⁷⁸, coordenado pela professora doutora Maria Cristina Macedo Alencar pertencente à Faculdade de Educação do Campo da Unifesspa, grupo no qual faço parte e reúne lideranças indígenas, docentes indígenas e não indígenas de várias escolas indígenas do Sudeste paraense, também, docentes e pesquisadores(as) da Unifesspa, IFPA e UEPA.

A partir do QUADRO 3 a seguir poderemos visualizar o número de alunos por turma nas escolas da TIMM, demonstrando uma possibilidade real de troca entre comunidades escolares, tanto no sentido de que jovens de determinadas aldeias possam frequentar escolas de outra aldeia, mas também, consolidar alianças que foram desfeitas, aquelas de muito tempo atrás como as mais recentes, como as grandes festas tradicionais, produção de material didático que atendam às várias escolas, formação de professores e professoras, atividades pedagógicas em conjunto etc.

Os números da média de alunos por turma das escolas da TIMM no ano de 2019 demonstram um número de alunos muito próximo entre os três níveis da Educação Básica: 45,6 é a média de alunos por turma na Educação Infantil; 35 no Ensino Fundamental e; 39,5 no Ensino Médio. Uma distribuição etária (idade escolar) bastante equilibrada.

Diante desse quadro quantitativo, acreditamos que avanços qualitativos individualizados por escola seja muito mais difícil de ocorrer, ou seja, a produção de material didático específico por escola, formação de professores para cada corpo docente de cada escola, bibliotecas e laboratórios por escola, esses avanços que nos referimos, a curto e médio prazo, talvez até mesmo a longo prazo, seja bem mais difícil de se viabilizar, mesmo acreditando em uma conjuntura política futura mais favorável à Educação Escolar Indígena no Brasil. Portanto, considerando nossa realidade política e total desvalorização da educação pública que atravessamos, é que vemos nos Territórios Etnoeducacionais possibilidades de avanços qualitativos para a Educação Escolar Indígena da TIMM.

⁷⁸ Este Grupo não existe oficialmente cadastrado nas plataformas acadêmicas, surgiu da solicitação das comunidades indígenas e por iniciativa da professora doutora Maria Cristina Macedo Alencar (FECAMPO/Unifesspa).

QUADRO 3: Média de Alunos por Turma das Escolas da TIMM - 2019

EDUCAÇÃO INFANTIL			
Nome da Escola	Creche	Pré-Escola	Total
EEIEIFM Peptykre Parkateje	--	4,0	4,0
EEIEFM katekaponoti	--	2,0	2,0
EIEEIFM Akre Koyakati	3,0	2,0	2,5
EIEEIEIFM Ronore Kapere Temejakrekate Akratikateje	1,0	2,7	2,3
EEIEIFM impohytuwa	--	3,0	3,0
EEIEIFM Kuxware Kriamrentije	18,0	7,0	12,5
EEIEIFM Parkre Jimokre	4,0	7,0	5,5
EIEEIFM Akrotikateje	7,0	2,0	4,5
EEIEIFM Jukapi Krijohere	3,0	5,0	4,0
EEIEFM Tatakt Kyikateje	4,0	6,0	5,3

ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS						
Nome das Escolas	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	Média
EEIEIFM Peptykre Parkateje	8,0	9,0	7,0	5,0	7,0	7,2
EEIEFM katekaponoti	1,0	2,0	2,0	1,0	5,0	2,2
EIEEIFM Akre Koyakati	3,0	1,0	1,0	4,0	6,0	3,0
EIEEIEIFM Ronore Kapere Temejakrekate Akratikateje	--	2,0	2,5	2,5	1,0	2,0
EEIEIFM impohytuwa	2,0	1,0	2,0	2,0	2,0	1,8
EEIEIFM Kuxware Kriamrentije	6,0	2,0	5,0	4,0	7,0	4,8
EEIEIFM Parkre Jimokre	3,0	1,0	3,0	1,0	1,0	1,8
EIEEIFM Akrotikateje	1,0	--	2,0	--	3,0	2,0
EEIEIFM Jukapi Krijohere	2,0	4,0	2,0	5,0	3,0	3,2
EEIEFM Tatakt Kyikateje	5,0	3,5	4,5	4,0	7,0	4,8

ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS					
Nome das Escolas	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Média
EEIEIFM Peptykre Parkateje	4,0	10,0	9,0	7,0	7,5
EEIEFM katekaponoti	3,0	3,0	1,0	--	2,3
EIEEIFM Akre Koyakati	6,0	5,0	6,0	3,0	5,0
EIEEEIFM Ronore Kapere Temejakrekate Akratikateje	1,0	1,5	1,5	1,0	1,3
EEIEIFM impohytuwa	2,0	4,0	7,0	3,0	4,0
EEIEIFM Kuxware Kriamrentije	3,0	1,0	4,0	2,0	2,5
EEIEIFM Parkre Jimokre	1,0	2,0	3,0	3,0	2,3
EIEEIFM Akrotikateje	--	2,0	1,0	--	1,5
EEIEIFM Jukapi Krijohere	4,0	6,0	3,0	6,0	4,8
EEIEFM Tatakt Kyikateje	6,0	7,5	6,0	6,0	6,4

ENSINO MÉDIO				
Nome da Escola	1ª Série	2ª Série	3ª Série	Total
EEIEIFM Peptykre Parkateje	6,0	7,0	3,0	5,3
EEIEFM katekaponoti	5,0	2,0	2,0	3,0
EIEEIFM Akre Koyakati	7,0	1,0	3,0	3,7
EIEEEIFM Ronore Kapere Temejakrekate Akratikateje	5,0	2,5	1,5	3,0
EEIEIFM impohytuwa	2,0	3,0	3,0	2,7
EEIEIFM Kuxware Kriamrentije	10,0	7,0	6,0	7,7
EEIEIFM Parkre Jimokre	3,0	4,0	2,0	3,0
EIEEIFM Akrotikateje	2,0	1,0	3,0	2,0
EEIEIFM Jukapi Krijohere	4,0	2,0	4,0	3,3
EEIEFM Tatakt Kyikateje	7,5	6,5	3,5	5,8

FONTE: Censo da Educação Básica 2019/INEP

5.2. UM TERRITÓRIO, UM POVO E VÁRIAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES: UMA PROPOSIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR DA TIMM

Uma primeira tentativa de formação de um TEE que envolvesse o povo Gavião da TIMM foi o “Território Etnoeducacional Timbira”, tendo como participantes os povos Apinajé (TO), Canela Apanyekrá (MA), Canela Ramkokamekrá (MA), Gavião Pykobjê (MA), Krahô (TO), Krepim Katêjê (MA), Krikati (MA) e, teria tido a participação dos Gavião da TIMM ou Gavião Parkatêjê⁷⁹.

Como foi dito, no TEE Timbira deveriam estar os Gavião da TIMM, porém, segundo Dutra (2019) os Gavião Parkatêjê não participaram da reunião de Pactuação do TEE Timbira por não concordarem na época com a política de formação dos TEE. Sobre essa não participação e aceitação do TEE, Fernandes (2010) diz que esteve presente na Conferência Local de Educação Escolar Indígena de Marabá (PA), realizado no dia 28 de junho de 2009, na Aldeia Kyikatêjê (TIMM), afirma que as lideranças indígenas presentes questionaram a forma como a elaboração da proposta dos TEEs foi executada e pela ausência de informações nas aldeias da TIMM, daí a recusa dos Gavião da TIMM em participar do TEE Timbira. Sendo assim, em 2011 foi assinado o termo de Pactuação do Território Etnoeducacional Timbira sem a presença dos Gavião da TIMM.

Ainda que o povo Gavião da TIMM não tenha aderido o TEE Timbira é possível construir um TEE específico para as comunidades da TIMM, não só para estabelecer um currículo comum que fortaleça uma educação escolar específica e diferenciada, mas também, uma formação inicial e continuada de professores/as indígenas para as escolas da TIMM, além da elaboração de material didático, apesar de haver esforços pontuais para a produção de materiais didáticos, porém, ainda são mínimos frente a necessidade das comunidades escolares.

Há evidentes vantagens previstas no Decreto Presidencial 6861/2009 quanto a formação dos TEEs, especialmente, a criação de um espaço de debate que transcenda cada comunidade, com a participação dos docentes das escolas da TIMM,

⁷⁹ Pela classificação da FUNAI os indígenas que habitam no TIMM são denominados de Gavião Parkatêjê, porém, como já fora discutido no Capítulo 2, a Reserva Mãe Maria que posteriormente foi homologada como Terra Indígena Mãe Maria, estão os três Grupos – Parkatêjê, Akrantikatêjê e Kyikatêjê – grupos Gavião que ocuparam uma extensa área do sudeste paraense, oeste maranhense e norte de Tocantins. Além dos vários grupos Gavião presentes na TIMM, há a presença de várias outras etnias em menor número.

suas lideranças e instituições de ensino superior da Região Sudeste do Pará, além das demais instituições previstas, caracterizando Mãe Maria como um território possível para a vida coletiva que, em momento de retrocesso quanto a autonomia dos territórios indígenas, ameaças e privações dos direitos dos povos indígenas constituídos na legislação brasileira, descaso à educação escolar indígena específica e diferenciada, encontra-se no momento urgente para a consolidação de uma educação baseada em princípios da coletividade.

Entre as proposições para as Ações de um TEE para a TIMM, destacamos:

- 1) *Campus Universitário localizado dentro do TIMM para formação de professores/as indígenas, com graduação e pós graduação.*

No QUADRO 4 é mostrado que ainda há uma defasagem quanto a formação de professores nas escolas da TIMM, a situação mais grave quanto a formação dos professores que atuam nas escolas, está demonstrado no “Grupo 5 – docentes sem formação superior”, estando presentes nos três níveis escolares, tendo mais ocorrência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Também, consideramos o “Grupo 4 - Docentes com formação superior em situação equivalente ao *notório saber* ou mesmo em área aleatória”, tendo mais ocorrência nos anos finais do ensino Fundamental e no Ensino Médio.

O “Grupo 2 - docentes com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona” ocorre em situação mínima, somente nos anos finais do Ensino Fundamental normal e no EJA da Escola Estadual Indígena de Ensino Infantil, Fundamental e Médio Impohytuwa.

Já o “Grupo 3 - docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona” tem ocorrência mínima nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nenhuma ocorrência em seis das dez escolas indicadas, porém, bastante ocorrente nos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA.

Já a situação adequada segundo a LDB 9394/1996, “Grupo 1 - Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona”, na Educação Infantil ocorre em seis das dez escolas e em todas as escolas com Ensino Fundamental e Ensino Médio, porém, somente a Escola Estadual Indígena de Ensino Infantil, Fundamental e Médio Akre

Koyakati, na educação Infantil, apresenta todos docentes com formação superior adequada na área da disciplina que leciona.

QUADRO 4: Percentual de Professore(as) das Escolas da TIMM por grupo do indicador de adequação da formação docente

EDUCAÇÃO INFANTIL					
NOME DA ESCOLA	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4	GRUPO 5
EEIEIFM Peptykre Parkateje	0,0	0,0	40,0	20,0	40,0
EEIEFM katekaponoti	0,0	0,0	50,0	0,0	50,0
EIEEIFM Akre Koyakati	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0
EIEEIEIFM Ronore Kapere Temejakrekate Akratikateje	11,1	0,0	44,4	0,0	44,5
EEIEIFM impohytuwa	22,2	0,0	22,2	0,0	55,6
EEIEIFM Kuxware Kriamrentije	33,3	0,0	0,0	0,0	66,7
EEIEIFM Parkre Jimokre	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0
EIEEIFM Akrotikateje	50,0	0,0	0,0	50,0	0,0
EEIEIFM Jukapi Krijohere	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0
EEIEFM Tatakt Kyikateje	66,7	0,0	0,0	33,3	0,0

ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS					
NOME DA ESCOLA	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4	GRUPO 5
EEIEIFM Peptykre Parkateje	33,3	0,0	0,0	50,0	16,7
EEIEFM katekaponoti	80,6	0,0	0,0	0,0	19,4
EIEEIFM Akre Koyakati	68,6	0,0	0,0	14,3	17,1
EIEEIEIFM Ronore Kapere Temejakrekate Akratikateje	66,1	0,0	0,0	0,0	33,9
EEIEIFM impohytuwa	22,9	0,0	0,0	54,2	22,9
EEIEIFM Kuxware Kriamrentije	62,5	0,0	10,4	16,7	10,4
EEIEIFM Parkre Jimokre	35,3	0,0	0,0	35,3	29,4

EIEEIFM Akrotikateje	41,7	0,0	0,0	0,0	58,3
EEIEIFM Jukapi Krijohere	83,3	0,0	0,0	16,7	0,0
EEIEFM Tatakt Kyikateje	31,3	0,0	0,0	46,9	21,8

ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

NOME DA ESCOLA	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4	GRUPO 5
EEIEIFM Peptykre Parkateje	31,3	0,0	9,4	12,5	46,8
EEIEFM katekaponoti	50,0	0,0	37,5	12,5	0,0
EIEEIFM Akre Koyakati	20,0	0,0	0,0	80,0	0,0
EIEEIFM Ronore Kapere Temejakrekate Akratikateje	39,3	0,0	14,3	21,4	25,0
EEIEIFM impohytuwa	23,8	9,5	9,5	19,0	38,2
EEIEIFM Kuxware Kriamrentije	33,3	0,0	22,2	33,3	11,2
EEIEIFM Parkre Jimokre	20,0	0,0	20,0	40,0	20,0
EIEEIFM Akrotikateje	44,4	0,0	0,0	33,3	22,3
EEIEIFM Jukapi Krijohere	61,1	0,0	22,2	16,7	0,0
EEIEFM Tatakt Kyikateje	22,0	0,0	3,4	57,6	17,0

ENSINO MÉDIO

NOME DA ESCOLA	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4	GRUPO 5
EEIEIFM Peptykre Parkateje	28,1	0,0	0,0	46,9	25,0
EEIEFM katekaponoti	48,4	0,0	32,3	19,3	0,0
EIEEIFM Akre Koyakati	25,0	0,0	37,5	37,5	0,0
EIEEIFM Ronore Kapere Temejakrekate Akratikateje	28,6	0,0	20,6	22,2	28,6
EEIEIFM impohytuwa	28,6	0,0	14,3	42,9	14,2
EEIEIFM Kuxware Kriamrentije	25,7	0,0	22,9	42,9	8,5
EEIEIFM Parkre Jimokre	10,5	0,0	26,3	47,4	15,8
EIEEIFM Akrotikateje	41,7	0,0	16,7	33,3	8,3
EEIEIFM Jukapi Krijohere	64,7	0,0	5,9	29,4	0,0
EEIEFM Tatakt Kyikateje	33,3	0,0	0,0	31,7	35,0

ENSINO FUNDAMENTAL – EJA					
NOME DA ESCOLA	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4	GRUPO 5
EEIEIFM Peptykre Parkateje	--	--	--	--	--
EEIEFM katekaponoti	30,8	0,0	61,5	7,7	0,0
EIEEIFM Akre Koyakati	7,1	0,0	78,6	14,3	0,0
EIEEIEIFM Ronore Kapere Temejakrekate Akratikateje	25,0	0,0	27,5	22,5	25,0
EEIEIFM impohytuwa	14,6	7,3	34,1	17,1	26,9
EEIEIFM Kuxware Kriamrentije	21,1	0,0	39,5	28,9	10,5
EEIEIFM Parkre Jimokre	10,5	0,0	36,8	31,6	21,1
EIEEIFM Akrotikateje	30,3	0,0	27,3	18,2	24,2
EEIEIFM Jukapi Krijohere	60,0	0,0	16,7	23,3	0,0
EEIEFM Tatakt Kyikateje	15,4	0,0	0,0	53,8	30,8

Notas:

Categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que leciona:

Grupo 1 - Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona.

Grupo 2 - Docentes com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona.

Grupo 3 - Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona.

Grupo 4 - Docentes com formação superior não considerada nas categorias anteriores.

Grupo 5 - Docentes sem formação superior.

FONTE: Censo da Educação Básica 2019/INEP

Considerando os números apresentados pelo Censo da Educação Básica 2019/INEP, fica explícita a necessidade de formação de professores indígenas, independentemente, se a proposta curricular for voltada para o ensino de conhecimentos a partir de disciplinas específicas (Geografia, História, Matemática, Ciências, Línguas etc.) ou se for de outra proposta de ensino de conhecimentos.

Um dado importante, mas que não é apresentado em nenhum Censo da Educação Básica, refere-se a identificação dos professores e professoras indígenas e não indígenas. Por se tratar de uma pesquisa específica, a Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena da SECAD/MEC⁸⁰ apresentou uma estimativa que 90% desses professores sejam indígenas, contudo, acreditamos que nas escolas do TIMM

⁸⁰ Ver em https://pib.socioambiental.org/pt/Censo_Escolar_Ind%C3%ADgena. Acesso em: 25/10/2020.

o número de professores e professoras indígenas não apresente este número tão elevado⁸¹.

Diante dos números apresentados até aqui, consideramos essencial como Ação uma política concreta de formação específica de professores indígenas, que poderia atender prioritariamente a todas as comunidades indígenas do sudeste e sul do Pará. Por se tratar de uma formação específica às comunidades indígenas, seria fundamental que ocorresse dentro da TI, isso, caso fosse de interesse do povo Gavião de Mãe Maria e por iniciativa de uma das IES federais – IFPA, UFPA, UFRA, Unifesspa ou UEPA – que atuam na região.

Esta proposição é possível, pois, o próprio Decreto Presidencial 6.861/2009 e a Portaria Nº 1.062/2013 preveem orçamentos para tal finalidade, tanto para a construção do prédio quanto para a manutenção do Campus, por exemplo. O MEC permite que instituições públicas federais e estaduais de educação superior possam apresentar propostas de cursos de formação específicos para professores indígenas. A oferta deve abranger cursos de licenciatura de pedagogia intercultural, que prepara o profissional para lecionar na educação infantil, nos anos iniciais (primeiro ao quinto) do ensino fundamental e para a supervisão escolar, também, para os anos finais (sexto ao nono) do ensino fundamental e para o ensino médio.

Ainda há o Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas – Prolind⁸² que estabelece a exigência de que a IES elabore a proposta de curso com as comunidades a serem atendidas, sendo que a proposta poderá ser de um ou de vários cursos que atendam a distintos grupos étnicos e, serão priorizados, os projetos que também contemplem a produção de material didático para as escolas.

Considerando que o Prolind foi criando em 2005, em outra conjuntura política nacional, inclusive a própria Secadi foi extinta no governo atual que se iniciou em 2019, sendo um dos primeiros atos do então Ricardo Vélez Rodrigues ex-ministro da educação, é bem possível que o Programa não seja editado durante este governo, contudo, tanto a formação de um TEE quanto o Projeto de um campus universitário

⁸¹ Não foi possível realizar este levantamento por ocasião da Pandemia/COVID19. Aguardamos o início do ano letivo de 2020 para fazermos o levantamento e logo em seguida as aldeias tiveram o acesso impedido a não indígenas.

⁸² O Prolind é um programa de iniciativa do Ministério da Educação, desenvolvido pelas secretarias de Educação Superior (Sesu), de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em parceria com universidades federais, institutos federais de educação, ciência e tecnologia e instituições estaduais públicas.

para a formação de professores indígenas, tratam-se de propostas a médio e longo prazo.

2) *Base Curricular Comum para as escolas da TIMM.*

Em se tratando da Educação Escolar para as comunidades da TIMM é necessário levar em consideração a diversidade existente do povo Gavião que habita Mãe Maria, especialmente suas territorialidades, compreendendo que a TIMM apresenta 18 aldeias e cada uma delas com suas dimensões de poder, ainda que a translocalidade seja permanente entre elas, contudo, há algo em comum nos diferentes territórios que se formaram, que é a cultura e identidade do povo Gavião.

A cultura e identidade Gavião e a necessidade de apropriação dos conhecimentos e técnicas da sociedade não indígena é o princípio nivelador entre as comunidades da TIMM, por isso acreditamos na possibilidade de se estabelecer uma Base Curricular Comum para as 11 escolas pertencentes à TIMM. Pensando assim, retomemos uma frase várias vezes transcrita neste trabalho, trata-se de Eduardo Viveiros de Castro quando se referia ao *Manifesto Antropófago* de Oswald de Andrade, em que disse: “jogava os índios para o futuro e para o ecúmeno” (CASTRO, 2008, p. 168).

Esta frase simplifica a ideia de articulação entre educação indígena e educação escolar indígena, pois, lançar/jogar os índios para o futuro significa prepara-los para enfrentar a sociedade global e, lançar/jogar ao ecúmeno significa um retorno às origens, à terra, à tradição ancestral. É claro que os povos indígenas jamais serão o que foram antes da chegada dos europeus nas Américas e nem estamos afirmando isso, mas, dizer que essa tarefa complexa de articular conhecimentos indígenas a conhecimentos não indígenas pode ser mediada pela escola, desde que ela seja específica, diferenciada, bilíngue e intercultural, como já fora discutida no Capítulo 3.

Este currículo comum para as escolas da TIMM consistiria no exercício de identificar ideias nucleares entre as comunidades para que possibilite adaptações de cada comunidade escolar e atenda às demandas identificadas no âmbito da comunidade indígena, da própria escola e dos sistemas estaduais/municipais.

Um outro ponto positivo que consideramos em relação ao currículo comum refere-se a possibilidade de contribuir para a criação de espaços de aprendizagem coletiva, incentivando a prática de encontros para estudar e trocar experiências e o

trabalho em grupo nas escolas, não somente entre os alunos de uma mesma comunidade escolar, mas também, com alunos entre as várias escolas da TIMM.

O que está sendo proposto aqui não é algo diferente do que já propõe o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI, no entanto, a partir de um TEE que é “fazer refletir sobre o desenvolvimento curricular e as experiências pedagógicas existentes ou que poderão emergir no interior das escolas indígenas” (BRASIL, 1998). Desta forma, o currículo comum deve ser uma construção coletiva e consensual, não baseada em uma única experiência de comunidade escolar, mas, no coletivo das várias experiências e necessidades das escolas existentes na TIMM.

Acreditamos que a formação de um TEE para a TIMM possa se constituir em um espaço político de ações intersocietárias, inicialmente voltado para a Educação Escolar Indígena, mas, a partir do amadurecimento das comunidades, espaço político de discussão para todos os segmentos da vida e necessidade das comunidades, ou seja, saúde, projetos de preservação ambiental, unificação de cerimoniais de longa duração, economia e outros que possam ser de interesse das comunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

***REFLETINDO SOBRE O HORIZONTE DE
ABYA YALA***

Nunca na história da produção de conhecimento na era da modernidade ocidentalista, a ideia de saberes indígenas se tornou tão importante à imaginação do futuro do mundo como no século XXI. Isto ocorre, sobretudo, porque o século XXI é um período em que os modos ocidentais atualmente hegemônicos de conhecer, imaginar e ver o mundo se mostraram ineficientes no provimento de soluções para muitos dos desafios globais que eles causaram. (NDLOVU, 2017, p. 127)

Morgan Ndlovu

Refletir sobre o horizonte dos povos indígenas é algo desafiador, pois, nos lança para um mundo completamente diferente daquilo que uma pessoa não indígena já aprendeu e conheceu sobre o mundo em que vive. Entrar no mundo indígena é nos lançar em uma batalha sobre tudo que aprendemos como verdade, como se fosse entrar no epicentro do terremoto, no “olho do furacão”.

O mundo indígena não se refere somente a vida dos povos indígenas, mas também, da relação com tudo, com a natureza que também é cultural, da crença que também é ciência, do aprender que também é ensinar, do território que também é lugar. Se aprendemos que um estudo do espaço geográfico necessita chegar à totalidade das coisas, essa totalidade já está enraizada na cultura indígena.

Tenho a impressão que a tentativa de apagar os conhecimentos e técnicas, relações sociais e organizações espaciais criados a partir da cultura dos povos indígenas em todo continente americano foi um dos maiores retrocessos que a sociedade ocidental fez. Mas sabemos que essa tentativa de extermínio dos povos indígenas está relacionado com a oposição entre o ser, pensar e viver dos indígenas em relação ao ser, pensar e viver imposto pelo mundo liberal eurocêntrico que fundou a modernidade.

Quando falamos em retrocesso, estamos nos referindo às crises globais criadas pela modernidade euro-norte-americana. O caos ambiental que provocou a crise climática, entre outros problemas ambientais; o crescimento da miséria no mundo

decorrente dos conflitos globais e das crises econômicas e financeiras; não são condições naturais, mas, problemas aprofundados por essa modernidade liberal que o ocidentalismo impôs a todos os continentes a partir da colonização das terras e povos para além-mar europeu e que ganhou representantes na América do Norte e, mais recente na Ásia.

Se a colonização foi freada pela descolonização, esta segunda foi apenas na forma jurídico-política espacial, pois, as múltiplas relações raciais, étnicas, sexuais, epistêmicas, econômicas e de gênero, introduzidas pelos colonizadores europeus permanecem intactas, então, estamos sob o desafio de ruptura do pensamento colonial, ou como dizem os decoloniais, é necessário decolonizar.

Para decolonizar é preciso propor novos horizontes, esse horizonte vemos na educação indígena como uma das proposições decoloniais, como disse Morgan Ndlovu na citação no início deste capítulo, nunca na história moderna se considerou tão importante os saberes indígenas como alternativa para o futuro da humanidade.

Porém, decolonizar a partir da educação indígena não será possível somente copiando a forma de se relacionar dos povos indígenas com o mundo, será necessário a presença física dos povos indígenas, para isso, é urgente a luta por seus territórios, não só manter os que já foram homologados, mas a ampliação para novas homologações. Sem seus territórios não haverá identidade e nem resgate de suas culturas, também, não haverá educação escolar indígena, considerando que, pela legislação brasileira vigente, só serão consideradas escolas indígenas aquelas localizadas em terras indígenas e atendidas aos povos indígenas, neste caso, estamos preocupados com as políticas públicas voltadas às escolas indígenas. Desta forma, há pelo menos duas questões relevantes a se considerar sobre a emergência da efetivação de uma educação escolar voltada para os povos indígenas.

A primeira questão é referente a materialização de uma escola indígena específica, diferenciada, bilíngue e intercultural. Apesar dos avanços ocorridos nas três últimas décadas referentes à escolarização dos povos indígenas no Brasil, tanto em relação a ampliação do número de alunos matriculados e número de escolas, quanto a efetivação das políticas públicas sobre o assunto. Já que a realidade da maioria das escolas voltadas para a formação escolar das comunidades indígenas no Brasil ainda segue o modelo de escola não indígena, ou seja, não é uma escola específica aos indígenas; seguem a mesma base curricular adotada pelas secretarias de educação municipais ou estaduais, sendo assim, não são diferenciadas; o ensino

bilíngue, na verdade, trata-se de um bilinguismo subtrativo, ou seja, a língua indígena tradicional é utilizada apenas como meio para se chegar ao aprendizado da língua portuguesa e não como resgate e valorização da língua tradicional oral; os conhecimentos e formas de aprendizado são aqueles estabelecidos pela escola não indígena, introduzindo um ou outro elemento da cultura tradicional, não se caracterizando assim, como um ensino intercultural.

Esta é a realidade da Educação Escolar Indígena no Brasil, e as escolas do povo Gavião da Terra Indígena Mãe Maria não são diferentes, mesmo considerando o esforço de lideranças indígenas e profissionais (indígenas e não indígenas) da educação que atuam nas escolas da Terra Indígena Mãe Maria.

Este quadro ocorre principalmente por falta de investimento na educação escolar indígena e pela falta de efetividade das secretarias de educação municipais e estaduais em tratar as escolas indígenas a partir de suas especificidades. Contudo, essa lentidão quanto a efetivação de uma educação escolar indígena específica, diferenciada, bilíngue e intercultural nas várias escolas indígenas do país tem a ver com um longo processo histórico de exclusão da identidade, da cultura e escolarização indígena em nosso país.

De 1500 até antes da Constituição de 1988, de forma geral, toda legislação que tratava dos povos indígenas no Brasil, demonstrava a necessidade ou previa o fim da cultura indígena, que esta seria ultrapassada e substituída pela “civilidade”. Para não irmos tão longe na história, no século XX, a Lei Nº 6.001 promulgada em 19 de dezembro de 1973, também conhecida como “Estatuto do Índio”, considerava a cultura indígena como “transitória” e os indígenas como “relativamente incapazes”, ou seja, suas culturas estavam em processo de transição para a cultura dos “brancos” e, por isso, eram considerados relativamente incapazes de apresentar autonomia sobre suas terras, desta forma, os indígenas eram considerados tutela do Estado até que sua integração cultural fosse realizada com a sociedade brasileira.

A mesma lei garantia que qualquer indígena poderia requerer sua liberação tutelar, desde que: i) possuisse idade mínima de 21 anos; ii) tivesse conhecimento da língua portuguesa; iii) apresentasse habilitação para o exercício de atividade útil, na comunhão nacional e; iv) apresentasse razoável compreensão dos usos e costumes da comunhão nacional.

A Constituição de 1988, mudou esse quadro dos indígenas como “desviantes” da sociedade brasileira, passando a trata-los como cidadãos brasileiros ainda que

diferentes e, desse reconhecimento pela diferença que passou a fortalecer o direito ao resgate e valorização da identidade e cultura de cada povo indígena em nosso país, em particular, o direito por uma educação escolar própria e diferenciada em relação a escolarização dos não indígenas.

Em relação à escolarização dos povos indígenas de 1988 para cá, o que mudou?

Consideramos que de 1988 até o início de 2000 as mudanças quanto ao direito dos povos indígenas a uma escolarização específica e diferenciada ocorreram de forma significativa por meio da legislação brasileira, como a própria Constituição Federal de 1988, o Decreto nº 26 de 1991, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena de 1998, todos já apresentados no Capítulo 3. De 2003 até 2020, quase não houve mudanças significativas e paradigmáticas quanto a educação escolar indígena, destacaria os “Territórios Etnoeducacionais” e a implementação do “Programa Nacional dos Territórios Nacionais”.

Fazemos este recorte temporal para destacar o governo do Partido dos Trabalhadores, já que, pelo menos pela ala ideologicamente de esquerda, criou-se uma grande expectativa em relação às mudanças sociais e políticas voltadas prioritariamente às demandas dos grupos excluídos, já que eram conhecedores e conscientes das grandes demandas históricas e reprimidas, especialmente dos povos indígenas.

No entanto, fazendo comparações aos governos anteriores e posteriores de Lula e Dilma, é notadamente no governo do Partido dos Trabalhadores que avanços importantes foram realizados em relação à educação escolar indígena, considerando principalmente que nos governos posteriores de Lula e Dilma se iniciou o retrocesso e desmandos das conquistas até então garantidas.

Nossa avaliação e crítica aqui em relação ao governo entre 2003 e 2015 do Partido dos Trabalhadores é que apesar dos avanços, ainda que tímidos, poderiam e deveriam ter sido muito maiores, talvez, não tiveram força suficiente para enfrentar os grupos que mantinham sua governabilidade e assim, atender às demandas dos povos indígenas que historicamente foram excluídos das políticas públicas.

O panorama sobre as políticas indigenistas com o governo federal atual é preocupante e assustador, os povos indígenas novamente passaram a ser vistos como obstáculos para o “desenvolvimento” do país, como já foi mostrado no Capítulo 1, os dados sobre o desmatamento das terras indígenas e a violência contra os

indígenas, principalmente contra suas lideranças, aumentou vertiginosamente, demonstrando que a preservação das florestas e o direitos dos povos indígenas sobre seus territórios não são prioridades.

Se os governos do Partido dos Trabalhadores foram frustrantes pela lentidão das ações referentes às políticas indigenistas, especialmente àquelas voltadas à educação escolar indígena, no governo seguinte ao golpe de 2016 que resultou no *impeachment* de Dilma, a situação ficou temerosamente grave, professores indígenas mais atuantes e críticos foram perseguidos e demitidos de cargos e funções administrativas, servindo de exemplo para os governos municipais e estaduais, replicando o descaso aos povos indígenas nos sistemas de ensino, mesmo afirmando que muitas secretarias de educação municipais e estaduais já atendiam de forma precária, muitas, encerraram os setores voltados à educação escolar indígena.

Se já era difícil de imaginar que poderia ficar pior, no governo federal que assumiu o país a partir de 2019, a situação da população brasileira de forma geral, ficou muito pior, no caso dos indígenas, passaram a ser marginalizados e perseguidos, assassinados e suas terras incentivadas à invasão por grileiros e garimpeiros.

Como vivemos em tempo de retrocesso, a luta pela base deve se tornar pauta dos movimentos sociais, pauta que não deve ser diferente aos movimentos indígenas, o momento é de fortalecimento da coletividade, tanto no sentido da retomada das reivindicações em relação aos direitos dos povos indígenas, como também, se agarrar na legislação que prevê esses direitos, como é o caso da política de Territórios Etnoeducacionais e os Programa Nacional dos Territórios Indígenas, para ambos, há necessidade de união das comunidades indígenas, por isso acreditamos no fortalecimento da comunidade enquanto coletividade pela política de Territórios Etnoeducacionais.

Se antes do contato com os não indígenas a cisão entre os Timbira já era uma característica de suas relações sociais entre seus grupos, consequentemente, também foi uma característica do povo Gavião, o que os levou a se distribuírem espacialmente e formarem vários territórios e até foi positivo como meio para “driblar as guerras”, a partir dos contatos com os não indígenas, esse fracionamento do povo Gavião em vários grupos representou uma fraqueza diante dos invasores kupẽ.

Os primeiros contatos com os não indígenas a partir do século XVIII, enquanto eram numerosos, conseguiram reverter a tentativa de invasão de seus territórios, no

entanto, com os vários desmembramentos, combinado com as doenças, cada vez mais foram sendo derrotados e seus territórios diminuído ou completamente invadidos e ocupados pelos não indígenas.

Essa prática de separação em novos grupos a partir de novas definições estabelecidas pelos grupos divergentes ainda é frequente. Assim como no passado as cisões contribuíram para a diminuição de resistência contra a invasão de seus territórios, atualmente, consideramos que representa enfraquecimento da sua unidade enquanto comunidades de um coletivo, conseqüentemente, de sua força política perante a exigência de seus direitos, mesmo, levando em consideração que estejam em uma terra indígena, no caso, a Terra Indígena Mãe Maria, é muito possível que fiquem “ilhados”.

Sobre este aspecto, consideramos importante fazer uma observação quanto ao que entendemos como consolidação do povo Gavião. No Capítulo 2 fizemos uma discussão histórica territorial do povo Gavião e ficou evidenciada que a cisão entre as várias etnias denominadas por Curt Nimuendajú como “Nação Timbira”, entre elas o povo Gavião, faz parte de sua cultura ancestral que serviu tanto para evitar guerras entre eles, como também, funcionou como estratégia de expansão territorial, assegurando o controle de uma extensa área entre Pará, Maranhão e Tocantins, o que os favoreceu em relação aos recursos naturais essenciais para a alimentação e manutenção da cultura.

A cisão entre grupos não só é elemento cultural entre os Gavião como essência de sua territorialidade, foram delas que se estabeleceram as relações de poder, definindo quem governa, o que governa e para quem governa, conseqüentemente, definindo suas territorialidades, disso não temos dúvida, a grande diferença agora, é que não é possível realizar a mesma dinâmica para expansão espacial e formação de novos territórios, pois os povos indígenas estão sendo confinados em TI, e ainda assim, ameaçados de perder o que restou de seus territórios tradicionais, a “tese do marco temporal” é prova disso.

Acreditamos que o Território Etnoeducacional possibilita um laço de fortalecimento entre as comunidades indígenas, pois se trata de uma governança sobre o processo escolar, no entanto, a formação de um Território Etnoeducacional para as comunidades da Terra Indígena Mãe Maria implicaria na necessidade de representação das várias lideranças por meio direto de seus líderes ou por meio de representação de cada comunidade, mobilizando-os a agir e pensar como

comunidades de um coletivo, ou seja, cada comunidade continuaria sob o governo de suas lideranças, porém, a escola por meio do Território Etnoeducacional os levariam para práticas de coletividade.

Portanto, esta é uma primeira questão a se resolver para a materialização de uma educação escolar indígena efetivamente específica, diferenciada, bilíngue e intercultural, o fortalecimento de sua base coletiva indígena, que são as comunidades translocais já existentes.

A segunda questão refere-se às formas indígenas de ver, conhecer e se relacionar com o mundo que nos permite imaginar uma outra possibilidade de sociedade diferente da que exclui, um novo horizonte para além do ocidentalismo euro-norte-americano que já defunta, mas, como um “morto-vivo”, é um sistema que sempre se reinventa para praticar a malvadeza social que em seu atual estágio moribunda na forma neoliberal.

Assim, sem querer ser *piegas* e sim utópico, a forma de ser, viver e pensar indígena tem potencialidade para traçar um futuro que avance os entraves criados pelo mundo liberal moderno do ocidente.

Quando propomos uma decolonização a partir dos saberes indígenas não estamos nos opondo a tudo que o ocidente e a ciência moderna nos proporcionou como positivo para a qualidade de vida humana, mas, estamos nos opondo à visão de mundo ocidental provinciana e universalista, como verdade hegemônica, que não permite qualquer outra forma de saber como legítima, como por exemplo, ao considerar os saberes indígenas como fantasia. É dessa forma que vemos uma guinada decolonial, invés de abandonar os saberes indígenas é preciso resgatá-los, para isso, é fundamental que se inicie pelo epicentro desses mundos, que são os territórios indígenas, seus espaços de Bem Viver.

Sabemos que são necessárias múltiplas ações para garantir os direitos dos povos originários do continente americano que habitam no Brasil, mas, como já dissemos em capítulos anteriores, acreditamos no poder revolucionário da escola, independentemente a quem ela será voltada, seja para os indígenas, quilombolas, alunos do campo ou da cidade, para homens e mulheres, jovens e adultos etc., se construída para as diferenças e para a cidadania, essa escola se tornará espaço de construção de cidadãos ativos, críticos, conscientes da realidade que faz parte e da história que constrói.

Esta escola cidadã já tão idealizada e proposta por vários educadores e tão difícil de realiza-la na prática, sempre tão distante de um processo de democratização do conhecimento, dificuldade esta, talvez por ter sempre encontrado as barreiras decorrentes do próprio modelo de escola universalista da modernidade ocidental. Somente o saber introduzido pela “civilização” europeia não é suficiente para resolver os problemas que na grande maioria ela própria criou, daí a necessidade de democratização do conhecimento e das experiências sociais.

Outros conhecimentos que foram negados pelo ocidente, cujas as experiências sociais, espaciais, científicas, culturais, eram diferentes daqueles povos da Europa, em que os vários mundos não ocidentais foram colocados em dúvida sobre suas validades, incluindo a verdade quanto à humanidade dos indígenas, se estes teriam ou não “almas”, desta forma, seriam ou não humanos, mas também, “sem escrita”, “sem civilidade”, “sem história”, elementos que justificaram a invasão das terras e escravidão dos povos originários da América, da África, das Ásia e da Oceania, e que culminou na relação violenta contra aqueles não ocidentais, como o racismo e a xenofobia.

O que torna os povos indígenas tão necessários aos problemas do mundo globalizado é o fato de estruturalmente terem se edificado tradicionalmente como sociedades igualitárias, sem estratificação social e sem a relação de posse desigual ou particular dos meios de produção e da força de trabalho, ou seja, a posse da terra existe, no entanto, é coletiva e de usufruto comum da riqueza existente nela, mesmo considerando o grau de transculturação pelo qual passaram.

Suas relações de parentesco são determinantes para seus convívios, regidos pelo princípio básico da reciprocidade e obrigação enquanto membros da comunidade têm de dar e receber bens e serviços uns aos outros. Na definição indígena, ser parente é mais que laços consanguíneos, é a ligação estabelecida pela amizade ou por circunstâncias referentes a rituais e políticas. Ser parente é se identificar pela natureza plena e integral das relações de convívio, o grau de parentesco indígena está localizado na ontologia e não somente na genética.

Se prestarmos bastante atenção para a construção no nosso país, há mais registros do parentesco indígena entre nós não indígenas do que percebemos, talvez não conseguimos enxergar pela agrafia dos povos indígenas no Brasil, desta forma, os povos originários transmitiam seus conhecimentos e história através da oralidade,

comunicando e perpetuando a herança cultural de geração para geração, assim, muito dessa oralidade não foi transmitida para a sociedade não indígena.

Também percebi isso muito tarde. Em uma determinada aula de Geografia para uma turma do sexto ano do ensino fundamental, uma aluna me perguntou o significado da palavra *Pará*. Já havia escutado várias definições para a palavra, mas não tinha segurança sobre o que responderia, porém, resolvi responder o que sabia naquele momento. Posteriormente, fiz a pesquisa do significado da palavra *Pará* e a primeira certeza foi que é uma palavra indígena, do Tupi, em que define *Pará* como um substantivo que significa *rio caudaloso*, também, significa *mar*. A partir desta palavra comecei a identificar muitos outros lugares, como, *Paraíba*; *Paraíba*; *Paraíba*; *Paraíba* etc. Não só nomes de lugares, como nomes tão corriqueiros que nem nos damos conta que são de origem indígena, como, *manicoba*, *tacacá*, *tucupi*, *açaí*, *beiju*, *canjica*, também, *Anhangüera*, *Guanabara* e tantos outros nomes que marcam a história e presença indígena sobre a fundação da sociedade brasileira.

Apesar de muitas palavras presentes na língua portuguesa no Brasil serem de origem indígena, as escolas brasileiras não deram ênfase a isto, não raras vezes que se excluiu a cultura indígena da diversidade cultural brasileira, esmaecendo a presença indígena da sociedade e da cultura brasileira, desconsiderando a grandiosa contribuição que a cultura indígena cedeu para a criação de uma cultura nacional, ainda que a presença indígena esteja muito forte em nossa cultura e no nosso cotidiano, principalmente da população na Amazônia, não houve esse reconhecimento, acredito, até de forma intencional, invisibilizou-se a presença indígena na formação da sociedade brasileira e, sem dúvida, que a escola contribuiu para isso.

Por fim, historicamente, os povos indígenas têm suas ancestralidades de populações pré-colombianas e sofrem a mais de 500 anos a violência contra suas culturas e territórios, tem suas identidades marginalizadas, seus conhecimentos e técnicas subjugadas, ainda assim, resistiram ao genocídio e se mostraram resilientes culturalmente, há algo especial nisso, por isso precisamos aprender com os *Timbira*, *Tupi*, *Tupinambás*, *Tupiniquins*, *Guarani*, *Inca*, *Maia*, *Asteca*, *Guajajaras*, *Yanomami*, *Parkatêjê*, *Akrâtikatêjê*, *Kyikatêjê* e tantos outros.

Vemos nos Territórios Etnoeducacionais, uma política pública capaz de resgatar a cultura e identidade dos povos indígenas por meio do casamento entre território e educação escolar, lembrando que na educação indígenas território não representa

somente a área em que os povos indígenas desempenham suas vidas cotidianas, mas, elemento integrante da cultura, assim como a língua, ou seja, território está intrínseco à própria educação indígena, são materializações espaciais das identidades e culturas dos povos indígenas.

Edificar uma escola indígena específica, diferenciada, bilíngue e intercultural pelo resgate do conceito tradicional indígena de território não só é um olhar para o passado desses povos, como olhar para o futuro. A apropriação dos conhecimentos não indígenas através da educação escolar indígena pode representar meios de luta e resistência diante dos ataques aos territórios indígenas, pois, uma escola indígena diferenciada, específica, intercultural e bilíngue estabelece o resgate da identidade e cultura indígena, como também, viabiliza conhecer o *kupẽ* (o outro) e suas estratégias jurídicas, de combate às doenças, de produção do espaço geográfico etc., e assim, resistir com as armas produzidas pela escola.

Como a escola indígena diferenciada, específica, intercultural e bilíngue ainda é uma utopia na maioria das escolas indígenas no Brasil, os Territórios Etnoeducacionais aparecem como política de fortalecimento para uma efetivação de uma escola indígena prescrita na legislação educacional brasileira em vigor.

Como vivemos em tempo de retrocesso, a luta pela base deve se tornar pauta dos movimentos sociais, pauta que não deve ser diferente aos movimentos indígenas, o momento é de fortalecimento da coletividade, tanto no sentido da retomada das reivindicações em relação aos direitos dos povos indígenas, como também, se agarrar na legislação que prevê esses direitos, como é o caso da política de Territórios Etnoeducacionais e os Programa Nacional dos Territórios Indígenas, para ambos, há necessidade de união das comunidades indígenas, por isso acreditamos no fortalecimento da comunidade enquanto coletividade pela política de Territórios Etnoeducacionais.

REFERÊNCIAS

ACONTECEU. Povos indígenas no Brasil 1980. Rio de Janeiro: CEDI. Edição Especial, Nº 6, Abr., 1981.

ALVAREZ, André et al. **Conhecendo Nosso Povo:** Escola Indígena de 1º Grau Pëptykre Parkatêjê. Brasília: Ministério da Educação e do desporto; Belém: Secretaria de Estado de Educação, 1997.

ALVAREZ, Sonia E. **Construindo uma política translocal da tradução.** Estudos Feministas, Florianópolis, 17(3): 743-753, setembro-dezembro/2009.

ÂNGELO, Francisca Novatino P. de. A educação escolar indígena e a diversidade cultural no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. (Coleção Educação Para Todos)

APINAJÉ, Júlio Kamêr R. Processo de educação intercultural: possíveis reflexões. In: LANDA, Mariano Baéz; HERBETTA, Alexandre Ferraz (Orgs). **Educación indígena e interculturalidad: un debate epistemológico y político.** Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017.

ARNAUD, Expedito. **A ação indigenista no Sul do Pará (1940-1970).** Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi, Belém (PA), Nº. 49, out., 1971.

_____. **Os índios Gaviões de Oeste:** pacificação e integração. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1975. (Publicações Avulsas, Nº 28).

AZANHA, Gilberto. **A forma Timbira:** estrutura e resistência. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1984.

ARENDT, Hannah. **Da violência.** Brasília: Editora da UnB, 1985.

_____. **O Que é Política?** 6ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

_____. **A condição humana.** 10ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 2007.

AUSUBEL, David. Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos:** uma perspectiva cognitiva. Lisboa, Portugal: Paralelo Editora LDA, 2000.

BANIWA, Gercem. **Educação escolar indígena no século XXI:** encantos e desencantos. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Entrevista:** Gersem José dos Santos Luciano – Gersem Baniwa. Revista História Hoje, vol. 1, nº 2, 2012. Acessado de: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/download/44/34>. Acesso em: 19/03/2019.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SOUSA, Fernanda Brabo. **Territórios etnoeducacionais:** ressitando a educação escolar indígena no Brasil. Pro-Posições | v. 26, n. 2 (77) | P. 143-161 | mai./ago. 2015.

BONIN, Iara. **O bem viver indígena e o futuro da humanidade.** Encarte Pedagógico X – Jornal Porantim - Dezembro/2015. Acessado de: <https://cimi.org.br/o-bem-viver-indigena-e-o-futuro-da-humanidade/>. Acesso em: 13/10/2019.

BRASIL. **Decreto Nº 26, de 04 de fevereiro de 1991.** Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena. Presidência da República, 1991.

BRASIL. **Decreto Presidencial Nº 6.861**, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. **Portaria Nº 1.062, de 30 de outubro de 2013.** Institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – PNTEE. Brasília: Diário Oficial da União. Edição: 212 - Seção: 1 - Página: 44 - Publicado em: 31/10/2013.

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

BRASIL. **Parecer Nº 14, de 14 de setembro de 1999.** Institue as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Relator Kuno Paulo Rhoden, S.J. (Pe.). Brasília: CEB/CNE/MEC, 1999.

BRASIL. **Decreto Nº 6.861, de 27 de maio de 2009.** Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2009.

BRASIL. **Parecer Nº 13, de 15 de maio de 2012.** Institue as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Relatora Rita Gomes do Nascimento. Brasília: CEB/CNE/MEC, 2012.

BRASIL. **Resolução Nº 5, de 29 de junho de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. CEB/CNE/MEC. Brasília: DOU de 15 de junho de 2012.

BRASIL. **Portaria Nº 1.062, de 30 de outubro de 2013.** Institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – PNTEE. Brasília: Diário Oficial da União. Edição: 212 - Seção: 1 - Página: 44 - Publicado em: 31/10/2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRICKELL, Katherine; DATTA, Ayona. **Translocal Geographis**: spaces, places, connections. Inglaterra, UK: Ashgate, 2011.

CASTRO, Eduardo Viveiro de. Temos que criar um outro conceito de criação. In: SZTUTMAN, Renato (Org.). **Eduardo Viveiros de Castro**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. 2007.

CHAVES, Ernani. Entrevista à Benedito Nunes. Trans/Form/Ação, São Paulo, 31(1): 9-23, 2008). Acessado de <http://www.scielo.br/pdf/trans/v31n1/v31n1a01.pdf> . Acesso em: 19/09/2019.

COHN, Clarice. A cultura nas escolas indígenas. In: CUNHA, Manuela Carneiro da; CESARINO, Pedro de Niemeyer (Orgs.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

CONEEI. CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. **Documento Final da I Conferência de Educação Escolar Indígena**. Luziânia, GO, 16 a 20/11/2009.

CORRÊA, Kátia Núbia Ferreira. AJCRU/COHPRÔ: dinâmica de “espalhar” e “ajuntar” no território Krikati. 2016. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Pós graduação em Ciências Sociais. Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, 2016.

CRUZ, Valter do Carmo. **Lutas sociais, reconfigurações identitárias e estratégias de reapropriação social do território na Amazônia**. Tese (Doutorado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal Fluminense, 2011.

CUNHA, Manuela Carneiro da; BARBOSA, Samuel (Orgs.). **Direito dos povos indígenas em disputa**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

DA LUZ, Luziane Mesquita *et al.* **Atlas geográfico escolar do Estado do Pará**. Belém: GAPTA/UFPA, 2013.

DA MATTA, Roberto. **Grupos Jê do Tocantins**. Atlas do Simpósio sobre a Biota Amazônica. Rio de Janeiro: Conselho Nacional de Pesquisas. Vol. 2 (Antropologia), 1967.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** São Paulo: Ed. 34, 1992.

DUTRA, Gildete Elias. **Território Etnoeducacional Timbira: o protagonista étnico do povo Krikati na educação escolar indígena**. Dissertação de mestrado. Lageado, RS: Universidade do Vale do Taquari, 2019.

ELOY, Ludivine. **Resiliência dos sistemas indígenas de agricultura itinerante em contexto de urbanização no noroeste da Amazônia brasileira**. Confins - Revista francobrasileira de geografia. 2, Número 2, 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/confins/1332>. Acesso em: 12/04/2017.

EMMI, Marília Ferreira. **A Oligarquia do Tocantins e o Domínio dos Castanhais**. Belém: UFPA/NAEA, 1987.

ESCOBAR, Arturo. **Territórios de diferença: a ontologia política dos “direitos ao território”**. Cuadernos de Antropología Social. VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación em Antropologia Social, Instituto de Ciências Antropológicas da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires, 2016.

FEARNSIDE, Philip Martin. Desmatamento na Amazônia brasileira: história, índices e consequências. MEGADIVERSIDADE, Volume 1, Nº 1, Julho 2005.

FERNANDES, Rosani de Fatima. **Educação escolar Kyikatêjê: novos caminhos para aprender e ensinar**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Direito. Belém (PA), 2010.

FERRAZ, Iara. **Os Parkatêjê das matas do Tocantins: a epopeia de um líder Timbira**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1984.

_____. **De “Gaviões” a “Comunidade Parkatêjê”: uma reflexão sobre processos de reorganização social**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 14ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FUNARI, Pedro Paulo; PIÑÓN, Ana. **A temática indígena na escola: subsídios para os professores**. 1ª edição. São Paulo: Contexto, 2016.

GROSFOGUEL, Ramón. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluriversalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. 2007.

HAESBAERT, Rogério. Da categoria de análise a categoria da prática: a multiplicidade do território numa perspectiva latino-americana. In: FRIDMAN, F.; GENNARI, L. A.; LENCIONE, S. (Orgs.). **Políticas públicas e territórios: onze estudos latino-americanos**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.

_____. Concepções de território para entender a desterritorialização. In: SANTOS, M.; BECKER, B. et al. **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

HECK, Egon; LOEBENS, Francisco; CARVALHO, Priscila. Amazônia indígena: conquistas e desafios. In: ESTUDOS AVANÇADOS USP. Amazônia Brasileira I, v. 19, n. 53, 2005.

KNAPP, Cássio; MARTINS, Andérbio Márcio Silva. Alguns apontamentos para a efetivação de uma educação escolar indígena específica e diferenciada: identificando os desafios e construindo possibilidades. In: LANDA, Mariano Baéz; HERBETTA, Alexandre Ferraz (Orgs). **Educación indígena e interculturalidad: un debate epistemológico y político**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. Companhia das Letras, 2019.

LOPES, Danielle Bastos. **O Movimento Indígena na Assembleia Nacional Constituinte (1984-1988)**. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, 2011.

LUCIANO-BANIWA, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje**. Brasília: MEC/SECADI/LACED/Museu Nacional, 2006.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Cenário contemporâneo da educação escolar indígena no Brasil**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2007.

MALHEIRO, Tatiane de Cássia Costa. **(Etni)cidade Indígena na Amazônia: por uma geografia do contato interétnico**. Tese (doutorado)-Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

MATOS, Kleber Gesteira; MONTE, Nietta Lindenberg. O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luíz Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. (Coleção Educação Para Todos).

MELIÀ, Bartomeu. Educação indígena na escola. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 49, Dezembro, 1999.

MMA – Ministério do Meio Ambiente; SRH – Secretaria de Recursos Hídricos. Caderno da Região Hidrográfica do Tocantins-Araguaia. Brasília: MMA, 2006.

MONDARDO, Marcos. **Territórios de trânsito: dos conflitos entre Guarani e Kaiowá, paraguaios e “gaúchos” à produção de multi/transterritorialidades na fronteira**. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

MORAES, Antonio Carlos Robert (Org.). **Ratzel**. São Paulo: Editora Ática, 1990. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

MOREIRA, Ruy. **A geografia do espaço-mundo: conflitos e superações no espaço do capital**. Rio de Janeiro: Consequência, 2016.

NIMUENDAJÚ, Curt. **The Eastern Timbira**. University of California Publications in American Archaeology and Ethnology, 1946.

NDLOVU, Morgan. **Por que saberes indígenas no século XXI?** Uma guinada decolonial. Revista Epistemologias do Sul, Foz Do Iguaçu/PR, v.1, n.1, Pp. 127-144, 2017. Acessado de: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/782>. Acesso em: 24/06/2020.

PESSOA, Fernando. **Ficções do interlúdio, 1:** poemas completos de Alberto Caeiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Pela vida, pela dignidade e pelo território: um novo léxico teórico político desde as lutas sociais na América Latina/Abya Yala/Quilombola. **Polis Revista Latinoamericana**. Ciencias sociales: desafíos y perspectivas. N 41, 2015. Disponível em: <http://journals.openedition.org/polis/11027>. Acessado em: 27/06/2019.

_____. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. 7ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

_____. **Amazônia:** encruzilhada civilizatória - tensões territoriais em curso. Bolívia: IPDRS / CIDES - UMSA, 2018.

_____. “Da Geografia às geografias. Um mundo em busca de novas territorialidades”. In: CECENIA, A.; SADER, E. (Orgs.) **La guerra infinita:** hegemonía y terror mundial. Buenos Aires: CLACSO, 2002.

PUREZA, Marcelo Gaudêncio Brito Pureza. **Desvelando o território da educação inclusiva na formação inicial de professores de Geografia:** os projetos pedagógicos da UFPA e IFPA em análise. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2012.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Editora Ática, 1993. (Série Temas, Volume 29, Geografia e política).

RIBEIRO JUNIOR, Ribamar. **“Nós estamos igual kapràn”:** um estudo da Terra Indígena Mãe Maria no contexto dos Neoaldeamentos. Tese (Doutorado) Programa de Pós Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, 2020.

RICARDO, Carlos Alberto (Coord.). **Povos indígenas no Brasil**. Sudeste do Pará (Tocantins) 8. São Paulo: CEDI – Centro Ecumênico de Documentação e Informação, 1985.

SACK, Robert David. Human Territoriality, its theory and history. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

SADER, Emir; JINKINGS, Ivana (Coords.). **Enciclopédia contemporânea da América Lática e do Caribe**. São Paulo: Boitempo Editora, 2006.

SANTOS, Boaventura Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina/CES, 2009.

SANTOS, Milton. **O espaço da cidadania e outras reflexões**. Porto Alegre: Fundação Ulisses Guimarães, 2011. (Coleção O Pensamento Político Brasileiro; v.3).

SAQUET, Marcos Aurelio. Por uma abordagem territorial. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (Orgs.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2009.

_____. **Por uma geografia das territorialidades e das temporalidades: uma concepção multidimensional voltada para a cooperação e para o desenvolvimento territorial**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Consequência, 2015.

SEMESP. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Programa de apoio à implantação da BNCC**. Brasília: Ministério da Educação. 2019. Acessado de: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/externas/56a-legislatura/ministerio-da-educacao-e-planejamento-estrategico/documentos/audiencias-publicas/BernardoSituadaEEI_CmaraFederal_2019.pdf. Acesso em: 26/10/2020.

SILVA, Maria de Nazaré M. da; FERREIRA, Marília de Nazaré de Oliveira. **Parakatêjê língua de herança: uma reflexão no contexto da educação escolar indígena**. Domínios de Linguagem | Uberlândia | vol. 11, n. 3 | jul./set. 2017.

SILVA, Maria do Socorro Pimentel da; HERBETTA, Alexandre. Educação intercultural e interepistêmica: desafios políticos para (e a partir) da escola indígena. In: LANDA, Mariano Baéz; HERBETTA, Alexandre Ferraz (Orgs.). **Educación indígena e interculturalidad: un debate epistemológico y político**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017.

SOUSA, Fernanda Brabo. **Territórios etnoeducacionais e educação escolar indígena: percepções e flexões e apropriações a partir de um pensar emocional ameríndio**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

SOUZA, Marcelo Lopes de. O Território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. “Território” da divergência (e da confusão): em torno das imprecisas fronteiras de um conceito fundamental. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (Orgs.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2009.

_____. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SVAMPA, Maristella. **Debates latino-americanos: indianismo, desarrollo, dependência, populismo**. Buenos Aires: Ed. Edhasa, 2016.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Sociedade contra a escolar. In: TASSINARI; A. M. I.; GRANDO, B. S.; ALBUQUERQUE, M. A. dos S. (Orgs.). **Educação Indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2012.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; COHN, Clarice. Escolarização indígena entre os Karipuna e Mebengokré-Xikrin: uma abertura para o outro. In: TASSINARI; A. M. I.; GRANDO, B. S.; ALBUQUERQUE, M. A. dos S. (Orgs.). **Educação Indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2012.

TEIXEIRA, Adriane Pinheiro. **O Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas e o ensino de geografia presentes na escola indígena *Tatakti Kyikatêjê***. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Geografia. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Marabá (PA), 2018.

VIEIRA, Alva Rosa Lana. **Território Etnoeducacional Rio Negro: significações de uma política pública**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 137. 2017.

ZIBECHI, R. **Territórios em resistência: cartografia política das periferias latino-americanas**. Rio de Janeiro: Consequência, 2015.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. 2007.