

# Culturas e história dos povos indígenas

# 2



Willian Douglas Guilherme  
{Organizador}

# Culturas e história dos povos indígenas

# 2



Willian Douglas Guilherme  
(Organizador)

Atena  
Editora  
Ano 2021

**Editora chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Assistentes editoriais**

Natalia Oliveira

Flávia Roberta Barão

**Bibliotecária**

Janaina Ramos

**Projeto gráfico**

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

**Imagens da capa**

iStock

**Edição de arte**

Luiza Alves Batista

**Revisão**

Os autores

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

**Conselho Editorial**

**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí  
 Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense  
 Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
 Prof. Dr. Daniel Richard Sant'Ana – Universidade de Brasília  
 Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>a</sup> Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo  
 Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
 Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará  
 Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
 Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros  
 Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>a</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
 Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador  
 Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México  
 Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>a</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
 Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
 Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso  
 Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>a</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>a</sup> Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
 Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
 Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí  
 Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador  
 Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
 Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
 Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará  
 Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>a</sup> Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria  
 Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>a</sup> Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia  
 Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa  
 Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
 Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>a</sup> Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
 Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido  
 Prof. Dr. Jayme Augusto Peres – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
 Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>a</sup> Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará  
 Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>a</sup> Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
 Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>a</sup> Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília  
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Profª Drª Daniela Reis Joaquim de Freitas – Universidade Federal do Piauí  
Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Profª Drª Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina  
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília  
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Fernanda Miguel de Andrade – Universidade Federal de Pernambuco  
Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra  
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia  
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco  
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará  
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas  
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará  
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá  
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados  
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino  
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora  
Profª Drª Vanessa da Fontoura Custódio Monteiro – Universidade do Vale do Sapucaí  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Welma Emidio da Silva – Universidade Federal Rural de Pernambuco

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Profª Drª Ana Grasielle Dionísio Corrêa – Universidade Presbiteriana Mackenzie  
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás  
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás  
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
 Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho  
 Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande  
 Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte  
 Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá  
 Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora  
 Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba  
 Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
 Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas  
 Prof. Dr. Sidney Gonçalves de Lima – Universidade Federal do Piauí  
 Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Linguística, Letras e Artes**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins  
 Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
 Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
 Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará  
 Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo  
 Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo,  
 Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões  
 Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
 Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná  
 Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará  
 Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
 Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

## Culturas e história dos povos indígenas 2

**Diagramação:** Camila Alves de Cremo  
**Correção:** Flávia Roberta Barão  
**Revisão:** Os autores  
**Organizador:** Willian Douglas Guilherme

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
C968	Culturas e história dos povos indígenas 2 / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.  Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-5983-335-1 DOI: <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.351212307">https://doi.org/10.22533/at.ed.351212307</a>  1. Cultura indígena. 2. Povos indígenas. I. Guilherme, Willian Douglas (Organizador). II. Título.  CDD 306.089
Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166	

**Atena Editora**  
Ponta Grossa – Paraná – Brasil  
Telefone: +55 (42) 3323-5493  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

## DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



## DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, desta forma não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

## APRESENTAÇÃO

O e-book “Culturas e História dos Povos Indígenas 2” traz um conjunto de pesquisas que alinham educação e interculturalidade indígena, além de um artigo sobre a Aldeia Budista *Sukavati* e outro sobre o povo *maya* da cidade de Mérida, no México.

O primeiro, escrito a seis mãos, Vieira, Araújo e Almeida destacam a importância de uma educação intercultural como “via de ação política”, denunciando a exclusão de várias etnias indígenas dos livros didáticos, defendendo uma revisão da historiografia frente a essa negligência, pensando a educação como mediadora das mudanças sociais.

O segundo artigo, escrito por Santana, demonstra seu estudo sobre a cultura e história dos povos indígenas do Estado de Rondônia que são trabalhados por meio da literatura de cordéis amazônicos, com destaque ao poema “Índios de Rondônia”.

O terceiro artigo, de Guerra e Pereira, também denuncia o ocultamento da história indígena, desta vez, no Estado do Rio Grande do Norte. O estudo apresenta o resultado de estudos sobre os índios deste estado, o que resultou no seminário *Jeporuvô Arandú*, que intitula o artigo. Bem defendida, a interculturalidade é uma necessidade que deve ser melhor trabalhada dentro do espaço escolar do estado.

Corrêa, Abreu e Costa Lima trazem um estudo bibliográfico que compreende os anos de 1988 a 2021 onde pesquisaram a característica das políticas educacionais relativas a implementação da educação escolar indígena a partir da criação dos Territórios Etnoeducacionais. Segundo os autores, a pesquisa concluiu que sem o apoio efetivo do Estado se torna difícil a implantação concreta das políticas de educação indígena no Brasil.

O quinto artigo, relata a experiência da implantação das Aldeias Rurais Budistas no município de Quatro Barras, no Estado do Paraná. A comunidade Budista é a *Sukavati* e o estudo destaca os impactos positivos da presença desta comunidade em seu entorno, influenciando um maior contato das pessoas com a natureza.

Fechando o e-book, o antropólogo Ferreira, relata sua experiência de vivência no México entre os anos de 2018 e 2019, onde entrevistou os *mayas* da cidade de Mérida na intenção de identificar as mudanças do espaço ocupado por esta população. É um estudo reflexivo e que merece atenção do leitor que busca compreender fenômenos de segregação social.

Convido a navegarem pelos textos e desfrutarem do prazer desta leitura.

Willian Douglas Guilherme

## SUMÁRIO

### **CAPÍTULO 1..... 1**

#### **A (RE)DENÇÃO DA HISTORIOGRAFIA E A PRÁTICA ESCOLAR: TROCAS ENTRE SABERES, MOBILIZAÇÕES E DIREITOS ÉTNICOS**

Alexandre Gomes Teixeira Vieira

Mikaela Moreno Vasconcelos Araujo


Tatiane Lima de Almeida

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3512123071>

### **CAPÍTULO 2..... 16**

#### **CULTURA E HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS DE RONDÔNIA: ENSINO E APRENDIZAGEM NA LITERATURA DE CORDEL**

Francisco Marqueline Santana

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3512123072>


### **CAPÍTULO 3..... 28**

#### **OS TERRITÓRIOS ETNOEDUCACIONAIS COMO OBJETO DE ESTUDO EM PESQUISAS ACADÊMICAS REALIZADAS NO BRASIL**

Paulo Sérgio de Almeida Corrêa

Joniel Vieira de Abreu

Marcelo Machado Costa Lima


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3512123073>

### **CAPÍTULO 4..... 49**

#### **JEPURUVÔ ARANDÚ – “UTILIZANDO SABEDORIA”: UMA EXPERIÊNCIA COM EDUCADORES E GESTORES EM TORNO DA TEMÁTICA INDÍGENA NAS ESCOLAS DO RIO GRANDE DO NORTE, DE ACORDO COM A LEI 11.645/2008**

Jussara Galhardo Aguirres Guerra

Maria Gorete Nunes Pereira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3512123074>

### **CAPÍTULO 5..... 60**

#### **IMPLANTAÇÃO DE ALDEIAS RURAIS BUDISTAS: ESTUDO DE CASO DO CENTRO DE ESTUDOS BUDISTAS BODISATVA SUKAVATI NO MUNICÍPIO DE QUATRO BARRAS**

Simone Ciunek Corrêa


Luciane Silva Franco

Juliana Marques Santos Oliveira

Paulo Cesar Marcondes

Cristiana Magni

Reinaldo Knorek

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3512123075>

### **CAPÍTULO 6..... 72**

#### **PARA QUE OUTRA ETNOGRAFIA SOBRE MAYAS EM UMA CIDADE MEXICANA?**

Marcos Henrique Barbosa Ferreira

<b>SOBRE O ORGANIZADOR.....</b>	<b>81</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO.....</b>	<b>82</b>

# CAPÍTULO 1

## A (RE)DENÇÃO DA HISTORIOGRAFIA E A PRÁTICA ESCOLAR: TROCAS ENTRE SABERES, MOBILIZAÇÕES E DIREITOS ÉTNICOS

*Data de aceite: 23/07/2021*

*Data de submissão: 28/05/2021*

### **Alexandre Gomes Teixeira Vieira**

Mestre em culturas africanas, da diáspora,  
e dos povos indígenas - PROCADI -  
Universidade de Pernambuco/ UPE

### **Mikaela Moreno Vasconcelos Araujo**

Mestre em culturas africanas, da diáspora,  
e dos povos indígenas - PROCADI -  
Universidade de Pernambuco/ UPE

### **Tatiane Lima de Almeida**

Mestre em culturas africanas, da diáspora,  
e dos povos indígenas - PROCADI -  
Universidade de Pernambuco/ UPE

**RESUMO:** A educação intercultural enquanto via de ação política é urgente no sentido de mudança da prática de ensino da história indígena tende a re-descobrir, tirar da invisibilidade, realocar na história as várias etnias e maneiras de ser índio no Brasil, e o apagamento desses povos no nordeste brasileiro. Esse clamor iniciaria por uma revisão, onde o resgatar desses povos esquecidos da história venha redimir a própria historiografia do papel que teve em negligencia-los. Este trabalho se propôs a realizar uma etnografia do ensino da temática indígena nas escolas do município de Capoeiras/PE, a partir da percepção de docentes e discentes. Para partir daí, intervir através da Pesquisa Ação em atividades no viés intercultural, com isso realocar os índios no que diz respeito ao ensino da história. Pela importância do estudo

sobre os povos originários, a presente pesquisa visa contribuir com o diálogo entre antropologia e educação, para que de fato possamos pensar o ensino como ferramenta de mobilização no que diz respeito aos direitos étnicos. E que a sala de aula seja um ambiente mediador de valorização e reconhecimento dos direitos das etnias existentes, principalmente em contexto local e sua importância na formação cultural da sociedade. Com isso, pensar a educação como mediadora de atores e mudanças sociais, um espaço onde o reconhecimento e as mobilizações das comunidades tradicionais possam ganhar força e reconhecimento. O diálogo respaldada na reflexão da Lei 11.645/2008, tendo em vista que a história indígena tratada no âmbito escolar ainda está carregada de preconceitos e estereótipos, tal justificativa se faz necessária, tamanha a carência de esclarecimentos diante do não reconhecimento do índio enquanto sujeito de direitos e do tempo presente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Mobilização; Indígenas; Educação.

### **THE (RE) DENTION OF HISTORIOGRAPHY AND SCHOOL PRACTICE: EXCHANGES BETWEEN KNOWLEDGE, MOBILIZATIONS AND ETHNIC RIGHTS**

**ABSTRACT:** Intercultural education as a way of political action is urgent in the sense of changing the practice of teaching indigenous history tends to rediscover, remove from invisibility, relocate in history the various ethnicities and ways of being indigenous in Brazil, and the erasure of these peoples in northeastern Brazil. This clamor would

begin with a revision, where the rescue of these forgotten peoples in history will redeem the very historiography of the role that it played in neglecting them. This work proposed to carry out an ethnography of the teaching of indigenous themes in schools in the municipality of Capoeiras / PE, based on the perception of teachers and students. To start from there, intervene through Action Research in activities with an intercultural bias, thereby reallocating the Indians with regard to the teaching of history. Due to the importance of studying native peoples, this research aims to contribute to the dialogue between anthropology and education, so that in fact we can think of teaching as a mobilization tool with regard to ethnic rights. And that the classroom is a mediating environment for valuing and recognizing the rights of existing ethnic groups, especially in the local context and its importance in the cultural formation of society. Thus, thinking of education as a mediator of actors and social changes, a space where the recognition and mobilizations of traditional communities can gain strength and recognition. The dialogue supported by the reflection of Law 11.645 / 2008, considering that the indigenous history treated in the school environment is still loaded with prejudices and stereotypes, such a justification is necessary, due to the lack of clarifications in the face of the non-recognition of the Indian as a subject of rights and the present tense.

**KEYWORDS:** Mobilization; Indigenous people; Education.

## INTRODUÇÃO

É necessário evidenciar a ética tupi do *comei-vos uns aos outros*, devorada pela ética cristã como bem destacou Fausto (2009). A alusão ao suposto banquete antropofágico foi utilizada aqui como um convite para se pensar as mobilizações indígenas através da educação, sendo os processos educativos discutidos como possibilidades de interferências em políticas públicas e ações de governo, no reconhecimento da presença indígena e as reivindicações por direitos.

Dessa forma, a discussão será realizada a partir da historiografia mediada por processos educativos que considerem as diferenças étnicas e identidades culturais e uma educação intercultural como tem sido propostos pelas pesquisas do grupo de Modernidade – Colonialidade no contexto latino-americano<sup>1</sup>. Desse modo, a considerar a colonialidade como uma colonização epistemológica, uma ocidentalização hegemônica do eurocentrismo, sobretudo, ainda presente na produção didática brasileira e nos processos educativos até aqui analisados.

Pensar e repensar os silêncios que a historiografia e a escola promoveram sobre os indígenas, bem como os desdobramentos das questões indígenas, são objetivos da discussão deste trabalho. Estando respaldado nas reflexões de João Pacheco de Oliveira (1998), presente no texto “*Etnologia dos índios misturados*”, ao discutir esses silêncios que

---

<sup>1</sup> Para a proposta de revisão historiográfica e mobilizações indígenas, utilizou-se as prerrogativas propostas pelo Grupo Colonialidade/Modernidade como arcabouço teórico que possibilita uma análise crítica de paradigmas eurocêntricos no ensino-aprendizagem para as questões étnico-raciais, assim como, foi considerado a pedagogia decolonial e educação intercultural como viáveis para se pensar a mobilizações indígenas no presente. A proposta transdisciplinar e a nova episteme foi discutida por: OLIVEIRA, L.F. de, & Candau, V. M. F. (2010). Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educ. ver. [Online], 26(1), 15-40.

a história promoveu sobre os indígenas no Nordeste brasileiro.

A educação intercultural enquanto via de ação política é urgente neste sentido, propondo mudanças na prática de ensino da história indígena, amparada na antropologia e numa nova visão da história dos povos originários. Discuti a invisibilidade e realocar na história as várias etnias e maneiras de “ser índio no Brasil”, bem como elucidar questões que omitiram os povos indígenas na História do Brasil. Repensar o apagamento desses povos na historiografia no Nordeste brasileiro, esse clamor iniciaria por uma revisão, repensar esses povos esquecidos da/na história venha redimir a própria historiografia em negligencia-los.

Para tanto este trabalho se propôs a realizar uma reflexão acerca do ensino sobre a temática indígena nas escolas do município de Capoeiras Agreste de Pernambuco, inserindo esse município dentro da questão indígena e a partir daí traçar uma discussão tendo como base a lei 11.645/2008, a história indígena na qual a região como de estudo se insere. Com isso realocar os índios no que diz respeito ao ensino da história. Pela importância do estudo sobre os povos originários, a presente pesquisa visa contribuir com o diálogo entre antropologia e educação, para que de fato possamos pensar o ensino como ferramenta de mobilização no que diz respeito aos direitos étnicos.

## MATERIAIS E MÉTODOS

### Área de estudo

O município de Capoeiras está localizado da mesorregião do Agreste meridional de Pernambuco e na micro-região de Garanhuns, situado no limiar das relações socioculturais entre o litoral e o interior do estado de Pernambuco. Historicamente o município está inserido no contexto das rotas comerciais do chamado “Sertão do Ararobá”, dentro do processo de branqueamento e caboclicização<sup>2</sup> que afetou diretamente as populações indígenas nessa região.

### METODOLOGIA

Para realização deste trabalho, serão realizadas intervenções em campo compreendidas dentro da etnografia escolar (André, 2004). Tomando por base este método, não foram formuladas perguntas ou problemas *a priori*, levando em consideração que o pesquisador deve primeiro ingressar no campo a ser investigado (BISPO e GODOY, 2012. p. 6). Realizar o exercício de observação e compreensão, das ações e das práticas

---

<sup>2</sup> Termo discutido por Alexandre Gomes Teixeira Vieira, também autor deste artigo em sua pesquisa de mestrado em curso, e em um artigo recente intitulado: *Os silêncios da historiografia oficial e o processo de caboclicização: negação, afirmação e reelaboração identitária* (no prelo), esse fenômeno da caboclicização também já foi discutido por Edson Silva em sua Tese de Doutorado intitulada: *Xucuru: memórias e história dos índios da Serra do Ororubá (Pesqueira-PE), 1950-1988*, no ano de 2008.

cotidianas do grupo em investigação, da maneira mais imparcial possível e com o menor número de pressuposições (BISPO e GODOY, 2006. p. 7).

Analisaremos o processo de ensino da temática indígena em escolas públicas do município de Capoeiras/PE. Neste contexto o pesquisador deve-se tornar-se parte integrante do processo de produção, reprodução e modificação do conhecimento, visto que as observações participantes e as notas de campo são condição obrigatória na pesquisa.

Também, foi realizado amplo levantamento bibliográfico, bem como realizada análise de alguns livros didáticos existentes na escola, e como estes tratavam da temática indígena. Foram também realizadas entrevistas com estudantes e professores nas modalidades: semiestruturada; aberta; focalizada e projetiva”, conforme Minayo (2016, p.59).

Ainda acerca das entrevistas, foram realizadas intervenções no âmbito da História oral e da Pesquisa documental na região em torno da escola campo de estudo, com a finalidade de tentar em profundidade inserir a mesma no contexto a que este trabalho se propõe. Foi ainda utilizado o método onomástico, proposto originalmente por Carlo Ginzburg no estudo das comunidades a partir de seu sobrenome.

## **A TEMÁTICA INDÍGENA NO INTERIOR DE PERNAMBUCO: O SILENCIAMENTO E A NEGLIGENCIA DA HISTORIOGRAFIA OFICIAL**

A região onde esta pesquisa será realizada insere-se no contexto histórico das rotas comerciais no interior de Pernambuco, o chamado “Sertão do Ararobá”, com índios, missionários, tropeiros, comerciantes de escravizados dentre várias outras personagens nessa região. Uma figura sempre presente nas narrativas das comunidades dessa área são os chamados “cabocos brabos” ou “negos de cabelo bom” ou ainda “um povo moreno de cabelo liso”, habitante os vales de rios e pés de serra.

A necessidade de um estudo tratando da temática indígena no interior de Pernambuco em um município onde não são conhecidos povos indígenas, e não está bem definida na memória social pretérita local é um tanto estranho. Mas, várias são as famílias que assumem como apelido ou sobrenome o termo “caboco”, com referências a uma ancestralidade advinda dos chamados cabocos brabos. No que diz respeito especificamente a área de estudo, os habitantes que viviam na Serra do Gurjão, na Capoeira do Pinto e no sítio Xucuru.<sup>3</sup>

Assim duas questões importantes precisam ser pensadas neste ponto; primeiro o município de Capoeiras está relativamente próximo de povos indígenas em Pernambuco, a exemplo dos Funi-ô (Águas Belas), Kapinawá (Buíque, Ibimirim e Tupanatinga) e Xucuru Ororubá (Pesqueira e Poção) e Xucuru de Cimbres (Pesqueira, Venturosa e Pedra). A segunda questão é pensar historicamente a construção do município de Capoeiras como este relacionado com a temática indígena, sobretudo nos processos envolvendo o território

---

<sup>3</sup> Regiões localizadas no município de Capoeiras/PE.



pós 1850 com a publicação da Lei de Terras.

O município de Capoeiras está localizado da mesorregião do Agreste meridional de Pernambuco e na micro-região de Garanhuns, situado no limiar das relações socioculturais entre o litoral e o interior do estado de Pernambuco. Historicamente o município está inserido no contexto das rotas comerciais do chamado “Sertão do Ararobá”, e no processo de branqueamento e caboclicização<sup>4</sup> que afetou diretamente as populações indígenas nessa região.

O local específico está referenciado historicamente na rota de comércio a “mata” ao “Sertão”, na rota de comércio servindo de parada para os tropeiros na antiga rota para Cimbres, como afirmou Alberico Bezerra de Melo:

Em fins do século XVII o caminho obrigatório dos almocreves ou tropeiros que conduziam suas tropas de burros transportando algodão e pele do Sertão para a zona da Mata, era as capoeiras. Nesse terreno havia uma clareira onde passava um riacho ladeado por algumas árvores frondosas, sendo ponto de descanso dos tropeiros. Essas terras pertenciam a freguesia de São Bento do Una, onde na época já havia, algumas fazendas para os lados de Maniçoba (1978).

O povoamento massivo dessa região ocorreu partir do século XVIII, com a exploração da Freguesia do Una como pontua Cintra (1988, p. 29). Sabe-se também que a região era densamente povoada por comunidades de cabocos brabos ou indígenas (FERREIRA, 2001, p. 88).

Caboclo é um termo amplamente difundido nos interiores do Brasil, mas no Nordeste essa expressão possui uma carga semântica muito forte relacionada a temática indígena. Edson Silva (2004) discutiu o termo caboclo enquanto uma categoria utilizada por pessoas interessadas nas terras do povo indígenas Xukuru habitantes em Pesqueira e Poção. Utilizava-se a expressão caboclo para negar a existência de índios em uma determinada região, negar sua identidade para então se apropriar das terras com maior facilidade.

Logo o “caboclo” é um termo para designar as populações indígenas onde não se queria reconhece-las, que existissem. Mas no interior de Pernambuco a expressão “caboco” ou “caboco brabo” é fonte para adentrar nas memórias e na história dos povos indígenas, pois ao negar-se esses povos se consolidou uma memória acerca destes, que na atualidade é a principal fonte para tirar esses povos da invisibilidade e pensar a reelaboração identitária dos indígenas.

A caboclicização está relacionada ainda a política de embranquecimento da população brasileira discutida por Rosiane Rodrigues (2013, p. 70), ao tratar das leis implantadas na Colônia e no Império, sobretudo no final do século XIX, no intuito de mesclar negros e índios a brancos para, *grosso modo*, deixar os brasileiros mais parecidos com portugueses. O que foi possível conjecturar a partir desse contexto ao confrontar a bibliografia com as

4 A caboclicização foi discutido por Edson Silva na sua Tese de Doutorado em História intitulada: *Xukuru: memórias e história dos índios da Serra do Ororubá (Pesqueira-PE), 1950-1988*, no ano de 2008.

fontes orais e documentais na região estudada é que as populações indígenas existentes foram afetadas pela política de branqueamento.

Nesse sentido, citamos Rita Nita de Almeida que era conhecida como “Veia Rita”, filha Antônio Vêio caboco, curandeiro como era conhecido na região, de condição econômica inferior à do fazendeiro Henrique Almeida Calado, homem rico dono de mais de 360 hectares de terra, respeitado pela comunidade, viúvo com filhos e mais velho que a senhora Rita mais de 40 anos<sup>5</sup>. Um casamento que conforme relatos dos familiares não foi feliz. Ficando o questionamento sobre os arranjos que estavam por trás dessa união. Seria um casamento forçado? Por interesse? Será que Rita foi dada ao casamento? Discussão essa que não cabe na presente pesquisa, mas está posta. Esses casamentos ao que tudo indica estão também relacionados ao processo de branqueamento ocorrido no final do século XIX e início do XX (RODRIGUES, 2012), e a caboclicização nesta mesma época e local (SILVA, 2004).

Essa conjuntura histórica e política originou-se a várias narrativas sobre mulheres caboclas pegadas a força “a dente de cachorro” e ainda “acuadas por cachorros” sendo obrigadas a constituir família com fazendeiros da região. Nesse processo essas mulheres adquirem novos sobrenomes como Almeida, Calado e Vitor para citar os mais representativos na área de estudo. (Nogueira, 2018) “meu pai robô minha mãe em Garanhuns...(risos). Naquele tempo tinha muito isso, as muiê era até laçada. (Milton, 2018) “ Meu avô me contava que o pai dele pegou a mãe no laço lá no Gurjão e levou pra casa”.

Ainda é necessário inserir a questão da Lei de Terras publicada em 1850 que afeta diretamente as comunidades originárias na região campo deste estudo. Quando pensamos o discurso oficial e o silenciamento a partir de leis que decretaram o fim de aldeamentos indígenas em Pernambuco amplamente estudados por Valle (1992) e Moreira Neto (2005) no fim do século XIX e a emergência étnica iniciada na década de 1920 com o processo de etnogênese de vários povos indígenas no interior de Pernambuco. Onde se insere o processo de caboclicização e a história indígena na área onde está pesquisa será realizada. A pergunta é, onde estão então esses indígenas silenciados?

Chamar alguém de “caboco” ou ter esse termo enquanto uma memória ancestral na região do Agreste de Pernambuco é afirmar-se um índio. É preciso ampliar as possibilidades sobre o termo “caboco” e a própria temática indígena a ser abordada em sala de aula, tendo em vista que tal palavra apresenta grande potencial para evidenciar os indígenas silenciados pela historiografia.

Para buscar responder de alguma maneira a pergunta, pensamos acima estabelecer um diálogo entre a Antropologia e a Educação, sobre o reconhecimento dos povos indígenas e do passado indígena da região estudada. Percebendo que o morador no interior de Pernambuco é parte da história indígena, nas formas de ser, agir e a história. Tratando-se

---

<sup>5</sup> Citação obtida através de relatos de familiares dos falecidos Rita Nita de Almeida e Henrique Almeida Calado, que são bisavós da autora.

de um dever da educação contribuir para a reafirmação da presença dos indígenas que resistem as intempéries da sociedade atual historicamente construída.

Dessa forma, a Lei nº 11.645/2008, tem como finalidade também garantir que essa memória indígena seja discutida em sala de aula, inserindo todo e qualquer lugar onde as memórias dos cabocos estejam presentes como um lugar que integra essa história. A função da Lei e de modo geral da educação é atuar como lugar de elucidar e problematizar questões que o discurso oficial negligenciou.

Isso respondendo a questão étnico-racial, tendo a educação não apenas enquanto lugar de difusão de informação, mas enquanto lugar de construção de conhecimento. Favorecer esse olhar para escola, rompendo com a passividade da instituição de ensino e com a própria sala de aula, enaltecendo novos lugares e dinâmicas que dialoguem com o cotidiano e história dos estudantes. Visando intercalar conhecimentos e prezando por uma formação que respeite a heterogeneidade da população brasileira e estabelecendo um ambiente no qual docente sinta-se livre e seguro para compreender seu processo de formação histórica, discutindo seus deveres e reivindicando direitos.

## **ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO ENQUANTO MEDIAÇÕES E VALORIZAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.**

São muitos os problemas enfrentados pela educação em nosso país, sobretudo quando se trata da diversidade étnica-racial. É necessário que a educação e antropologia mantenham um diálogo acerca do que se entende sobre a história e culturas dos povos indígenas. Uma vez que o que é ensinado no âmbito escolar está carregado de preconceitos e estereótipos, expressos por docentes e discentes.

Souza e Nascimento (2010, p. 125) escreveram que:

Portanto, é nessa perspectiva que a educação deve ser pensada, como sendo uma disciplina mista, que articula saberes múltiplos e que é capaz de dialogar com outros campos do conhecimento. Dessa forma será possível uma maior reflexão sobre a temática da diversidade cultural no âmbito da educação, tendo a antropologia como ciência interlocutora nesse processo.

Ainda na atualidade, no processo de ensino-aprendizagem percebemos que não é evidenciada a importância devida ao processo histórico vivenciados pelos indígenas durante a colonização, sobretudo no Nordeste brasileiro. O ensino sobre os índios ainda se restringe as literaturas de cronistas, administradores e viajantes do século XVI-XIX que descreveram os indígenas como personagens folclóricos, pensados enquanto figuras anacrônicas e estagnados em relação às dinâmicas históricas.

Além disso, os livros didáticos que não valorizam a cultura e a diversidade dos povos indígenas em nosso país, também não contemplam as peculiaridades dos povos habitantes no Nordeste brasileiro. Não que os subsídios didáticos não apresentem o índio na história, mas trata-se das negligências sobre a grande diversidade desses povos e na

maioria das mantendo estereótipos.

O reconhecimento dos povos indígenas ocorreu tardiamente após décadas de violências, opressão, silenciamento e escravidão. Os avanços propostos na legislação brasileira a partir de novas experiências democráticas pós Ditadura Civil-Militar, apresentam contribuições significativas para a compreensão da diversidade étnica e cultural em nosso país, constituindo-se em ações afirmativas potencializadoras para uma educação das relações étnico-raciais. Os movimentos indígenas nas década de 1970 e 1980 tiveram papel importantíssimo nesse contexto de mobilizações sociais.

Dessa forma a legitimidade nas últimas décadas foram conquistados novos cenários políticos e os movimentos sociais que ocuparam espaços e difundindo o respeito à sociodiversidade. Direitos sociais específicos foram reconhecidos, identidades foram afirmadas e respeitadas com reivindicações indígenas em um cenário de embates políticos.

Com as leis 10.639/2003 e lei 11.645/2008 que promoveram um avanço nas últimas décadas nas discussões sobre as relações etnoraciais e o cenário histórico citado anteriormente sobre esses povos, no âmbito educacional, ocorreram as possibilidades de reconhecer e discutir a sociodiversidade brasileira como um lugar de resistência. Para suporte as manifestações sociais e fundamentar a legislação favorecendo esses grupos, tendo em vista que a “Lei nº 11.645 nos coloca: estabelecer um diálogo intercultural respeitoso com os povos indígenas...” (MEDEIROS, 2012, p. 61).

Com pesquisa ainda em andamento percebe-se que os professores desconhecem a Lei mencionada, e muitos não tiveram contato com o teor do documento recebido nas escolas ou procuram conhecer a proposta da mesma através de pesquisas. É importante mencionar que esta Lei vigora há 10 anos e ainda não se efetivou plenamente no processo de ensino nos espaços escolares do Brasil, bem como ampliar a atuação para o reconhecimento e respeito à diversidade étnica em nosso país.

O que ocorre principalmente pela ausência de discussões sobre a temática nas formações continuada de professores pelos órgãos responsáveis, como as secretarias de educação e universidades, que deveriam contemplar essas discussões nos cursos de formação de professores. Edson Silva (2012, p.6) afirmou que é necessário que as secretárias incluam capacitações e formação continuada para os docentes, na perspectiva da diversidade étnico-cultural.

Ficando evidente nas diversas pesquisas realizadas e divulgadas que a maioria dos educadores não estão preparados para discutir a temática indígena em sala de aula. Ressaltando que esse problema não está restrito à temática indígena, mas também a vários outros temas relacionados ao contexto contemporâneo, expondo a fragilidade de uma educação contextualizada e presente.

É preciso educar as crianças e os jovens para a construção de um olhar crítico sobre as relações de desigualdades existentes entre os diversos grupos étnicos em nosso país. Corroborando com o proposto por Collet (2013, p. 8), quando afirmou que:

“Cabe chamar a atenção para a importância da abordagem da temática indígena na sala de aula não apenas porque ela é uma questão politicamente correta ou porque os índios são nossas raízes, mas também pelo fato de que existem hoje graves situações de conflitos, discriminação e violência sofrida pelos povos indígenas”.

Para a situação específica do município Capoeiras e da meso-região do Agreste pernambucano, o *locus* deste estudo, onde a indígena corresponde ao discutido por Edson Silva (2014) como caboclicização e ao silenciamento sobre os indígenas no Nordeste brasileiro e também como apresentou João Pacheco de Oliveira (1998). Onde existem subsídios tratando da temática indígena, mas que em nada modifica a atual visão predominante sobre os povos originários na contemporaneidade.

Nesse contexto que discutimos a importância dos diálogos Educação e Antropologia, para a compreensão das demandas sociais com as exigências advindas quando não são efetivadas enquanto políticas nacionais na educação (LDB, PCN) e das políticas de diversidades (Leis 10.639/2003 e 11.645/2008). Assim a antropologia enquanto reflexão seria um mediador fundamental para tratarmos da temática pluralidade sociocultural e o reconhecimento de direitos a partir da escola.

Gusmão (2010, p. 261) afirmou que a contribuição da Antropologia, com suas teorias e práticas, iluminada por sua própria transformação histórica em uma ciência mais compreensiva e crítica, faz-se fundamental nos diálogos com a Educação. Os conhecimentos e abordagens antropológicas contribuirão para que o professor elaborasse uma visão crítica, considerando a pluralidade existente no espaço escolar, a construção e reelaboração identitária dos povos originários na História.

Para tanto, Gusmão (1997, p.1) escreveu:

Na relação entre antropologia e educação abre-se um espaço para debates, reflexão e intervenção que acolhe desde o contexto cultural da aprendizagem, os efeitos sobre a diferença cultural, racial, étnica e de gênero, até os sucessos e insucessos do sistema escolar em face de uma ordem social em mudança.

A escola é um *locus* que possibilita estudar diversos grupos em todas suas particularidades (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados), nossa preocupação com nessa discussão não apenas é o processo educativo, mas também o papel da antropologia na construção da formação educacional dentro dos espaços escolares. Recorremos a Gusmão (2010, p. 263) por afirmar que Antropologia como ciência na modernidade tem muito a dizer no campo da Educação. Possibilitando uma educação como cultura, e não só como cultura escolar, abrindo espaço para uma reflexão sobre as possibilidades de compreensão sobre o cotidiano escolar, ampliando a concepção para além da escola, com a qual a Antropologia pode contribuir.

Ressaltamos a importância da educação como um meio para contribuir com o reconhecimento dos povos indígenas na História do Brasil, fazendo a sala de aula um espaço de mobilizações contra preconceito e diversidade cultural. Seria fundamental o papel

da Antropologia na formação acadêmica dos professores, favorecendo a transformação da visão eurocêntrica construída principalmente pela forma homogeneizadora da educação.

A escolha de Capoeiras como *locus* da pesquisa não foi de forma aleatória, tendo em vista, que o município está localizado próximo dos territórios indígenas Xucuru do Ororubá em Pesqueira e Poção, Xucuru de Cimbres em Pesqueira, Venturosa e Pedra, Fulni-ô de Águas Belas e Kapinawá em Buíque. Nesse sentido é imprescindível que seja evidenciada a visibilidade para esses povos na contemporaneidade e não no passado, ou que vivem nas florestas da Amazônia como muitas vezes são retratados pela mídia e subsídios didáticos.

É visível a ausência da temática indígena nos currículos vividos em sala de aula pelos professores, sendo discutidos e quase que unicamente vivenciado pela escola no dia 19 de abril, o Dia do Índio, deixando assim de contemplar a importância da diversidade dos povos indígenas habitantes tão próximos, mas ainda existe uma visão estereotipada do indígena como personagem folclórico.

Torna-se necessário entender que mesmo com uma presença significativa de indígenas nas proximidades de Capoeiras/PE e mesmo historicamente existirem indígenas em regiões vizinhas, a discussão é desconsiderada em sala de aula de forma que não legitima os povos na História do Brasil. Com esse estudo desejamos contribuir com subsídios para atuais pesquisas sobre o ensino da temática indígena.

## **POR UMA REINVENÇÃO DA ESCOLA E DA HISTORIOGRAFIA: ESCOLA ENQUANTO LOCAL DE RECONHECIMENTO DE IDENTIDADES, HISTÓRIAS E AFIRMAÇÃO DE DIREITOS**

A colonialidade do saber que aqui sobrevive no pós-colonial e se apresenta como perspectiva cognitiva que situando os “povos sem história” nas margens, nas bordas, na periferia da história. A partir de uma análise crítica sobre os índios na História, esta possibilitaria perceber os indígenas “deixar a memória de si”, a uma “imortalidade da lembrança” aqui será o ponto de partida para o retorno, uma fronteira de encontros interculturais e interdisciplinares.

A colonialidade do saber nos revela, ainda que para além do legado de desigualdade e injustiças sociais profundos do colonialismo e do imperialismo, já assinalados pela teoria da dependência e outras, há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhe são próprias (PORTO-GONÇALVES, 2005, p. 3).

A ética Cristã que ainda devora, e assume novos apetites com o percurso da história. Evidenciando os indígenas como a necessidade de (re)descobrir, tirar da invisibilidade, realocar na história e para a história, sobretudo na atualidade no Brasil, com mais de 300 formas diversas de ser índio. O convite intercultural é urgente no sentido de mudança da

prática de ensino sobre da história indígena. Esse clamor sendo iniciado por uma revisão e como bem pontuou Jonh Manoel MONTEIRO (2003) em não apenas resgatar esses povos “esquecidos” da infância da história, mas em redimir a própria historiografia do papel que teve de erradicar os índios, uma vez que, como bem destaca Monteiro (2001) “a crônica da destruição e do despovoamento já não é mais aceitável para explicar a trajetória dos povos indígenas nestas terras”.

Nesse sentido, uma transformação no ensino urge por nos abordagens históricas, e nesse percurso cabe ressaltar justamente a abordagem da história dos povos indígenas. Estes que em geral ainda são citados entre o “bom” e o “mal” selvagem, como povos que apenas respondiam as reações da empresa colonial, ora como ser idílico, exótico, selvagem, puro, ora como canibal, besta, bicho que deveria ser domesticado, civilizado e convertido a fé cristã. Ideia de uma cultura pura, congelada e em oposição os ex-índios.

Posteriormente, quando se inaugurou a escrita da História do Brasil pela pena institucionalizada do IHGB, o índio como “ser primitivo”, podia e devia ser incorporado a história nacional como um ser ancestral que pelo viés evolucionista seria mestiçado, diluído e apagado da história. Afinal, povos da infância, da idade da pedra, de uma história perdida como interesse de estudo então da etnografia, como meros objetos científicos desaparecidos pela “sono eterno” da evolução. A partir de uma abordagem de caráter determinista, a aculturação, a miscigenação “adormeceu” os índios na História.

As reflexões sobre os povos indígenas na atualidade ocorreu justamente pela supressão do “diálogo de surdos” entre antropólogos e historiadores sobre os índios que saíam “dos arquivos para uma vida mais agitada nas monografias”, para a releitura dessas vozes adormecidas pela história, especialmente na história colonial, precipitaram a ler nas entrelinhas dos documentos, e por um viés decolonial o índio enquanto sujeito histórico, que subvertia a ordem imposta pelos colonizadores a seus interesses, a reconfigurar e reinterpretar o papel das aldeias indígenas coloniais, não como um espaço de aculturação, mas como ressocialização e de reconstrução de identidades culturais, como espaço de sobrevivência e liberdade possível, a língua que fora fator de domínio imposta as diferentes nações indígenas, usada como elo para a sobrevivência e rearticulação dos mesmos.

Importante destacar que o reaparecimento dos índios na história enquanto sujeitos ocorreu em razão das mobilizações destes povos, que mesmo diante dos massacres, violências e denúncias como as expostas no redescoberto Relatório Figueiredo<sup>6</sup>, apresentando fortes evidências que corroborariam com as reivindicações de direitos pelos índios. Mobilizações que são percebidas por uma sociedade se reconhece plural e (re)

---

6 As redescobertas do Relatório Figueiredo como importante documento de denuncia e provas contra os crimes que acometeram populações indígnas, vitimando 6 milhões de índios e documentando torturas, abusos sexuais, escravidão, roubo de terra, assassinato de aldeias inteiras com metralhadoras, inoculação proposital de varíola, e envenenamento através do arsênico e estricnina no açúcar oferecido aos índios, ainda se apresenta como uma documentação incomoda, pois prova a culpa de latifundiários, funcionários do Estado e políticos em 8 mil páginas que se revelam e inda estão por revelar reivindicações ao direito de terra indígena, assim como violação de direitos e pela renovação historiográfica pelo encontro com a antropologia a contemporaneidade dos índios enquanto atores sociais.

descobre os índios, pois estes não são massa amorfa, nem fosseis, e não foram apagados pela miscigenação.

A ideia dos indígenas apenas enquanto discurso sobre um povo único, mascara e serve para suplantar os direitos das “minorias” entre maiorias. Ademais, que no caso dos índios contribui para a permanência do desconhecimento sobre a complexidade numérica e sociocultural dos índios. As reivindicações indígenas enquanto povos na atualidade ressoa na mudança de leis que reconhecem o caráter pluriétnico do povo brasileiro, e com isso afirmar as sociodiversidades indígenas no Brasil para então promover e garantir o direito as diferenças socioculturais.

Afirmar as sociodiversidades indígenas no Brasil é, portanto, reconhecer os direitos as diferenças socioculturais, é questionar a mestiçagem como ideia de uma cultura e identidade nacional. É buscar compreender as possibilidades de coexistência socioculturais, fundamentada nos princípios da interculturalidade (SILVA, 2012, p. 43).

O que urge na criação de formas inclusivas como a Lei nº 11.645/2008 para o ensino da história e cultura indígena que deveria perpassar desde as universidades, formação dos professores e secretarias municipais e estaduais de Educação para a viabilização da determinação legal e garantir o conhecimento da história indígena, valorização e respeito dos mesmos. Ainda no que diz respeito a citada Lei, cabe ressaltar possíveis impactos assim como divergências a partir das discussões sobre a temática indígena na sala de aula. Nesse sentido, o estudo realizado por Mauro Coelho (2009), nas escolas de Belém/PA e nos livros didáticos, constatou a escola, e, sobretudo o ensino de história enquanto lócus privilegiado para a pretensa formação da cidadania favorecia a vitimização dos índios para então a história salvar e glorificá-los.

A *vitimização* é um segundo momento da representação do índio como detentor de uma ingenuidade e de um desconhecimento, atávico nos dois casos, que o tornariam particularmente incapaz de responder à ambição e à violência - causas da *vitimização*. (...) Nos processos históricos tratados pelos livros didáticos analisados, as populações indígenas são classificadas como **sacrificadas, perdidas, massacradas e submissas** (COELHO, 2009, p. 275, grifo nosso).

Pela análise proposta remonta a teoria de coisificação do escravo, mas nesse caso, recaindo sobre a vitimização como representação do indígena o seu extermínio, o desaparecimento e fundamentalmente a incapacidade de mobilizações no presente, uma vez que não reconhece a condição de agente histórico. Expressões como genocídio e etnocídio apresentam uma perspectiva de extermínio total e/ou desaparecimento da cultura indígena, segundo a argumentação proposta por Sila (2012), que não se considera, dessa forma a depopulação indígena, e sim o seu desaparecimento definitivo.

Ademais, o autor ressaltou que não se trata de desconsiderar a violência sistêmica empregada contra os índios, mas a ressaltou as representações que considerem outras



questões para além da escravização e do suposto extermínio, o que foi questionado pelos estudos de Serge Gruzinski (2001) ao evidenciar o pensamento mestiço, as culturas híbridas, as relações onde identidades interculturais e histórias são re-inscritas.

Outas divergências mais comuns recaem sobre a representação dos índios nos livros didáticos, ainda apresenta lacunas, silenciamento em uma história dualista sobre os índios com reprodução de estereótipos e a ideia dos índios unívocos. E quanto às imagens dos índios nesses livros, que dificilmente apresentam imagens de índios na atualidade, mas apenas reproduções pictóricas do passado colonial sem uma devida interlocução entre narrativa visual e escrita.

Na atualidade, estar disponível para o professor com as discussões realizadas pela chamada nova história indígena e sua multiplicidade de diálogos com a Literatura, Antropologia, a Arqueologia, e História em uma interdisciplinaridade, contribuindo para (re)construir a história dos índios tanto no passado quanto reconhecendo a cultura, a identidade, a história, dinâmicas e mobilizações na atualidade. Enquanto convergências essas novas abordagens evidenciam, vale-se lembrar do índio enquanto sujeito da/na História. Buscando expor som, imagens e vozes falada e contada e escrita aos indígenas, conhecer a produção audiovisual indígena, a músicas, as narrativas multimodais, e a arte produzida pelos índios.

Sem deixar de pensar na formação continuada dos professores para o ensino da temática indígena, e terem as condições de realizar a transposição didática, onde os conhecimentos acadêmico possa chegar até a sala de aula de maneira a evidenciar os índios na História e (re)conhecer-los como sujeitos sócio-históricos de direitos, expressões socioculturais a serem valorizada e respeitadas na atualidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressaltar que a sala de aula é ambiente mediador de reconhecimento e valorização dos direitos étnicos existentes no Brasil em especial na região Nordeste, principalmente em contexto local e sua importância na formação cultural da sociedade. Ainda será necessário percorrer um longo caminho de renovação da própria lógica institucional por trás da escola.

O diálogo Antropologia/Educação respaldada na reflexão da Lei 11.645/2008, considerando que a história indígena tratada no âmbito escolar ainda está carregada de preconceitos e estereótipos, tanto por parte dos professores quanto dos estudantes. Reafirmamos a carência de esclarecimentos diante do não reconhecimento do indígena enquanto sujeito de direitos na atualidade. Pensando a educação como mediadora das possíveis mudanças sociais, e como meio de (re)afirmação identitária e reconhecimento dos direitos dos povos originários, depende da constante preocupação e atualização das instituições de ensino.

## REFERÊNCIAS

COELHO, Mauro Cesar. "A história, índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico". MAGALHÃES, Marcelo; REZNIK, Luis; ROCHA, Helenice. *A História na Escola*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009, pp. 263-281.

COLETT, Célia; PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly. *Quebrando Preconceitos subsídios para o ensino das culturas e história dos povos indígenas*. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria Ltda. 2013.

FEIL, Roselene. O (não) lugar do indígena na "literatura brasileira": por onde começar a inclusão? *Boitatá, Londrina*, n. 12, p. 122-137, jul-dez 2011.

GRUZINSKI, Serge. *O Pensamento Mestiço*. Tradução Rosa Freyre D'Aguiar. São Paulo, Companhia das Letras, 2001.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Por uma Antropologia da Educação no Brasil. *Pro-Posições*, Campinas, v.21, n.2 (62), p. 259-265, maio/ago. 2010.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Antropologia e educação: Origens de um diálogo. *Cadernos CEDES*, vol.18, n. 43, Campinas, Dec. 1997.

HALL, Stuart. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

MEDEIROS, Juliana Schneider. Povos indígenas e a Lei nº. 11.645: (in)visibilidades no ensino da história do Brasil. In: BERGAMASHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; XAVIER; Maria Luísa Merino de Freitas, (orgs) *Povos Indígenas & Educação*. Porto Alegre: editora Mediação, 2012. P. 49-62.

MINAYO, M.C.S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis – RJ. Vozes, 2016.

MONTEIRO, John. "O desafio da história indígena no Brasil", in Aracy Lopes Silva; Luís D. B. Grupioni (orgs.), *A temática indígena na escola*, Brasília, MEC/MARI/UNESCO.

\_\_\_\_\_. "Redescobrimos os índios da América portuguesa: Antropologia e história", in O. A. Aguiar; J. E. Batista; J. Pinheiro (orgs.), *Olhares contemporâneos: cenas do mundo em discussão na universidade*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

MOREIRA NETO, Carlos de Araujo. *Os índios e a ordem imperial*. Brasília: CGDOC/FUNAI, 2005.

MOREIRA, Vânia. O ofício do historiador e os índios: sobre uma querela no império. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 30, nº 59, 2010, pp. 53-72.

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

NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do; SOUZA, Vânia Rocha Fialho de Paiva, *Antropologia, Educação e Estado Pluricultural: notas sobre o sistema educacional brasileiro frente à pluralidade cultural*. O público e o privado, nº 16. 2010.

OLIVEIRA, João Pacheco de. e FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. A Presença Indígena na Formação do Brasil / – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

OLIVEIRA, João Pacheco. *Uma etnologia dos “índios misturados”?* Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. Mana [online]. 1998, vol. 4, n.1 [cited 2017-07-13], pp. 47-77. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&>.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em português. In: LANDER, Edgardo (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp.19-20, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277

RODRIGUES, Rosiane. “nós” do Brasil: estudo das relações étnico-raciais. São Paulo. Moderna. 2012.

SILVA, E. Xucuru: memórias e história dos índios da Serra do Ororubá (Pesqueira-PE), 1950-1988. Recife. Editora da UFPE, 2014.

SILVA, Edson. “Povos indígenas: história, culturas e o ensino a partir da lei 11.645”. In: Revista Historien UPE/Petrolina, v. 7, p. 39-49, 2012.

THIÉL, Janice Cristine. A Literatura dos Povos Indígenas e a Formação do Leitor Multicultural. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1175-1189, out./dez. 2013.

VALLE, Sarah Maranhão. A perpetuação da conquista: a destruição das aldeias indígenas em Pernambuco do Século XIX. Recife: UFPE, 1992. (Dissertação Mestrado em História).

# CAPÍTULO 2

## CULTURA E HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS DE RONDÔNIA: ENSINO E APRENDIZAGEM NA LITERATURA DE CORDEL

Data de aceite: 23/07/2021

Data de submissão: 28/05/2021

### Francisco Marquelino Santana

Doutor em Geografia e Vice Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa, Modos de Vida e Cultura Amazônica – GEPCULTURA do Programa de Mestrado e Doutorado da Universidade Federal de Rondônia – PPGG / UNIR  
Porto Velho – RO  
<http://lattes.cnpq.br/6057370816253502>

**RESUMO:** A Literatura de Cordel alçou voo do Nordeste brasileiro até a floresta amazônica. Chegou batendo na porta da escola, depois de ter percorrido varadouros, estradas de seringa e inúmeras coletividades originárias e tradicionais da Amazônia brasileira. A pesquisa aborda especificamente os povos indígenas de Rondônia e o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula através da Literatura de Cordel amazônica. O poema “Índios de Rondônia” é aqui analisado, além do seu conteúdo poético, o seu contexto histórico e os aspectos culturais das populações indígenas do referido Estado brasileiro.

**PALAVRAS – CHAVE:** História; Cultura; Literatura de Cordel; indígenas da Amazônia; Educação.

### CULTURE AND HISTORY OF THE INDIGENOUS PEOPLES OF RONDÔNIA: TEACHING AND LEARNING IN THE CORDEL LITERATURE

**ABSTRACT:** The literature of cordel rose flew from the Brazilian Northeast to the Amazon forest. He arrived knocking on the door of the school, after having walked through paths, syringe roads and traditional from the Brazilian Amazon. The research specifically addresses the indigenous peoples of Rondônia and the process of teaching and learning in the classroom through the literature of Amazonian cordel. The poem Indians of Rondônia is analyzed here, in addition to its poetic content, its historical context and the cultural aspects of the indigenous populations of the said Brazilian state.

**KEYWORDS:** Story; Culture; Literature of cordel; Indigenous of Rondônia; Education.

### 1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo é composto de três capítulos, além desta nota introdutória. O segundo capítulo enfoca a relevância social, histórica e cultural dos povos indígenas, instigando o processo de ensino e aprendizagem através de uma histórica ferramenta cultural – popular, denominada Literatura de Cordel.

A literatura de cordel é assim analisada como importante suporte didático – metodológico para conscientização e politização discente, propondo-se ainda a contribuir de forma ontológica na apreensão das diferentes

diferenças na escola e na sociedade, promovendo o aperfeiçoamento ético do ser.

No terceiro capítulo a Literatura de Cordel é instigada em sala de aula como forma de ensino e aprendizagem, principalmente no que se refere a história e cultura dos povos indígenas do Estado de Rondônia na Amazônia brasileira.

Neste sentido, o poema “Índios de Rondônia” (SANTANA, 2020), traz no seu bojo uma singular e plural oportunidade, para que docentes e discentes, possam desta forma dialogar não só sobre a importância da Literatura de Cordel, mas também sobre a oportunidade de conhecer os diversos povos indígenas que habitaram aquele território amazônico e as demais etnias étnico-raciais que resistiram ao brutal etnocídio e continuam lutando para a adoção de políticas públicas que garantam os seus direitos constitucionais.

## **2 | A RELEVÂNCIA SÓCIO – HISTÓRICA – CULTURAL DOS POVOS INDÍGENAS NO ENSINO DE UMA POÉTICA CORDELISTA**

A compreensão e interpretação do processo histórico em sala de aula, requer do aluno uma análise crítica que o transforme no próprio sujeito da história e que este seja capaz de traçar diferentes paralelos com o mundo atual, fazendo fluir seu poder de capacidade de identificar o singular e o plural em sua localidade específica, sem, porém, deixar escapar a noção de sociedade nacional e sua visão histórico-dialética e cosmopolita de mundo.

Neste processo torna-se imprescindível a aproximação do aluno com infinitos e diversos elementos históricos, presentes em vários povos, tornando-o agente reconhecedor de seus valores sócio – linguístico – culturais, oportunizando-o, inclusive, a respeitar as diferentes diferenças.

Geralmente, podemos observar que em muitas unidades de ensino ao se focar os objetos históricos do conhecimento, situamo-nos às vezes à revelia das próprias peculiaridades regionais, estigmatizando e estereotipando os valores linguísticos e culturais de coletividades originárias e suas simbologias materiais e imateriais.

Diante do exposto, defendemos a ideia de que a linguagem poética através da Literatura de Cordel, pode ser uma ferramenta útil no sentido de contribuir como importante suporte ou recurso didático – metodológico a ser utilizado pela escola em sala de aula, o que facilitaria a compreensão e interpretação do fato histórico, além de melhorar significativamente o resultado do processo ensino / aprendizagem.

A criatividade de um poema em conjunto com sua análise crítica força a abertura de um espaço democrático em sala de aula onde professor e aluno tornam a aula de história mais dinâmica e atrativa, metamorfoseando a mesmice de um ensino tradicional e conservador. A poesia em sala de aula, pode ser mais um instrumento diferenciado do ensino de história que o professor poderá utilizar para tornar sua aula mais prazerosa e inovadora. Desta forma:

A poesia com certeza pode virar ser na escola, a negação da linguagem autoritária e a oportunidade de através dela e de suas sugestões, permitir aos alunos a construção de atividades de leitura e escrita descomprometidas com o discurso escolar. (PARMIGIANI, 1996, p. 60).

O ensino de história carece cotidianamente de buscar novos recursos didático – metodológicos, procurando de forma democrática inovar suas práticas educativas sempre dentro de uma eticidade de educar para a cidadania, proporcionando uma transformação do senso comum ao senso crítico, de forma a compreendermos e propormos mudanças relevantes no combate às injustiças sociais.

Professores e alunos ao se entrelaçarem, unem-se para quebrar as barreiras da tirania que fere gravemente o processo de consolidação democrática na escola e na sociedade. Concordo com Giroux ao dizer que o professor como intelectual público deve permanentemente “*desenvolver novas formas de lidar com a história*” (2003, p. 46).

Esse olhar crítico defendido por Giroux abre importante caminho para que o professor esteja eticamente compromissado com um caminhar pedagógico que eduque o estudante a passos firmes, fazendo dele um ser “proficiente na linguagem da memória pública”, pois segundo Giroux:

Em sua forma crítica, a memória pública sugere que a história seja lida não apenas como um ato de recuperação, mas como um dilema de incerteza, uma forma de abordar e de lembrar que conecte as narrativas do passado com as circunstâncias de seu desdobramento e a maneira como esse desdobramento ou lembrança está conectado com “as atuais relações de poder” e com a experiência daqueles envolvidos em reescrever as narrativas históricas. (2003, p. 46).

Nesse sentido continuemos a mostrar a relevância social da linguagem poética na escola e desta feita a poesia surge de mãos dadas com a história. A Literatura de Cordel surge desta forma como importante instrumento de politização e transformação do status quo vigente, trilhando sempre os caminhos do bem viver nas coletividades originárias e tradicionais da Amazônia brasileira. Sobre a relevância da Literatura de Cordel, Menezes (2007, p. 5), nos diz que:

De repente, uma região do Brasil sempre agredida pelos raios do sol, conhecida como Nordeste brasileiro transformar-se em berço para aninhar uma nova dimensão de literatura originalíssima, tirada da sensibilidade nativa de um povo simples, sofrido, mas ativo e altivo. Batizaram-na de “Literatura Matuta”. Depois “poesia do repente” e após ser acolhida com orgulho e respeito, classificada com o nome de “Literatura de Cordel”. E as bibliotecas se encheram dela e o sabor popular aproximou-se pela sua beleza.

Este mesmo sabor entrelaçado a Literatura de Cordel, alçou voo até a Amazônia, estendendo seus versos e rimas às coletividades originárias e tradicionais da Região Norte brasileira, emergindo num ritmo de resistência, resiliência e no ato prazeroso de educar.

### 3.1 CULTURA E HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS DE RONDÔNIA NO CONTEXTO DA LITERATURA DE CORDEL: UMA ALTERNATIVA DE ENSINO – APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA

No campo educacional, especificamente na educação básica, a história regional de Rondônia ainda aparece de forma apática nas escolas públicas do nosso estado. A falta de um conhecimento mais aguçado pela história regional alcança uma maior dimensão quando iniciamos um diálogo em sala de aula para abriremos um debate em torno das inúmeras nações indígenas que habitaram o território rondoniense, umas que foram encurraladas e asfixiadas pela sociedade envolvente, outras que foram vítimas de um hostilizante etnocídio, e as que conseguiram, depois de consequentes desterritorializações, sobreviverem de forma heroica nos rincões do Estado de Rondônia.

No prefácio do livro *“história regional (Rondônia)”* de Marco Antônio Domingues Teixeira e Dante Ribeiro da Fonseca, Yêdda Borzacov logo no primeiro parágrafo chama-nos a seguinte atenção:

História regional é uma obra impar no cenário das letras Rondonienses, um Marco pioneiro em seu gênero, dado que nada antes existia, em termos de trabalho didático, sobre a nossa história. (BORZACOV, 2003, PI).

Na apresentação do citado livro os autores são enfáticos em dizerem que:

O trabalho que ora apresentamos foi elaborado com a finalidade de ser utilizado nas classes de sala de aula do ensino fundamental e do ensino médio, para vestibulares e concursos. Esta obra consiste em uma versão simplificada de uma obra maior, ainda não publicada em sua totalidade, em que os autores reuniram suas pesquisas, algumas já publicadas em revistas universitárias sob a forma de artigos. A atual versão didática se propõe a ser um manual que professores e alunos possam trabalhar, no sentido de uma maior compreensão da história de Rondônia. (TEIXEIRA, FONSECA. 2003. P. IX).

De fato, é inquestionável a grandeza da obra, tal quanto, o tamanho de incontestável contribuição histórica oferecida a professores e alunos da rede de ensino, não apenas da educação básica, mas também no contexto das graduações em História.

Acreditando numa Literatura de Cordel que conta história e numa poesia que aguça o pensamento crítico do educando, é possível que versos regados de singularidades e pluralidades históricas, possam brotar poemas capazes de despertar uma maior sensibilidade e interesse pela história regional de Rondônia, pelas riquezas naturais e humanas, pela diversidade amazônica e pela desmensurada dimensão de suas espacialidades.

Neste mesmo torrão que enaltece a história da Amazônia ocidental e do Brasil, precisamos ainda atribuir um olhar especial para os povos indígenas. Vários troncos linguísticos, várias línguas, vários dialetos, foram exterminados juntos ao seu povo. Atualmente as políticas públicas adotadas pelo estado através de órgãos de defesa ao povo indígena não são suficientes para que muitas de suas áreas ainda sejam demarcadas, para

que a saúde seja verdadeiramente assistida, para que o índio possa viver em liberdade e passe a ser menos discriminado na sociedade e dentro das nossas próprias escolas, o que infelizmente podemos dizer que ainda é algo muito notório.

Segundo TEIXEIRA & FONSECA:

A nação que mais ferozmente reagiu ao avanço português na área do madeira no séc. XVIII foi a mura. Essa nação tinha uma população espalhada, antes do século XVIII, em uma enorme área que compreende os rios madeira, negro, Solimões e Japurá. (2003, p. 21).

A valentia de homens e mulheres na defesa de suas terras e de suas tradições era bravía. O exemplo dos mura também mostrava a grandeza de uma Amazônia multicultural:

Na proa das ubás de combate ia arvorado o maracá, instrumento sagrado musical, para incutir pavor ao inimigo. Era feito de uma fruta de casca duríssima, de forma oblonga, de 8 polegadas de extensão. Posta a secar tornava-se oca e seus caroços soltos e endurecidos, soavam como chocalhos. Também os principais, quando em guerra, traziam o maracá fixo na extremidade superior do coidarú. Mas era sobretudo o pajé que o usava na ponta de uma haste de dois palmos, enfeitada de penas. Com ele, o pajé retirava-se em contemplação, ou presidia à prática das macerações antes da festa do paricá. Fazia, assim, exorcismos, com toda a autoridade, quando se tratava de clinicar, adivinhar ou aconselhar. (VITOR HUGO, 1991, I, p. 44).

Através da linguagem poética, o professor de história abre importante espaço em sala de aula para a valorização da literatura regional e através dela, poderá ainda utilizá-la de forma bastante proveitosa em suas aulas, levando uma vasta rede de conhecimentos históricos aos seus alunos que passarão a conhecer e valorizar importantes aspectos sócio-linguístico- culturais da sua própria região, mas que, infelizmente pela forma arcaica como os conteúdos são trabalhados na escola, os educandos continuam distanciados destes relevantes aspectos multiculturais da Amazônia.

Desta forma, além dos Mura, nação indígena aqui mencionada, através da poesia, os alunos poderão internalizar o conhecimento de vários outros povos, podendo inclusive despertar um interesse maior em realizar importantes pesquisas sobre outras nações indígenas, suas línguas e o agrupamento genético destas famílias e troncos.

No poema “*Índios de Rondônia*”, o poeta invoca nos seus versos como se estivesse compartilhado com a história de grandes nações. Senão, vejamos:

Na mais bela e sublime natureza  
Que resiste a ataques com bravura  
Vi nações construindo a cultura  
E gerações preservando sua beleza  
Vi os Mura fazendo sua defesa  
Derramando seu sangue pelo chão  
Vi a luta feroz desta nação



Perecer na aurora de um novo dia  
Vi guerreiros mortos em covardia  
Guerreando contra cruel invasão

Vi a nação Tupinambarana  
Resistir à despovoação  
Realizar uma história migração  
Deslocando-se da terra Pernambucana  
Via força do povo Canichana  
“Descobrimo” a pátria Brasileira  
Vi os Torá defendendo nossa bandeira  
Juntamente com o povo Matanawi  
Vi os Nomos, Pauserna e Kabixi  
Repudiarem a bandeira estrangeira.

Vi os povos Kawahib e Txapacura  
Insistindo em não serem resgatados  
Vi os Mojos sendo escravizados  
Transportando para nós sua cultura  
Vi os Mundurukú com bravura  
Defendendo com fervor a sua gente.  
Vi a igreja oprimindo “legalmente”  
Explorando o brilho dessas nações  
Vi o poder e a força das missões  
Dizimando valioso contingente.  
(SANTANA, 2020, p. 17).

O poema *“Índios de Rondônia”* enfoca no seu conteúdo importantes temas da época que podem ser abordados em sala de aula de forma crítica, inclusive através de debates, o que instigaria a curiosidade e a consciência dos alunos, provocando a quebra de velhos estereótipos e preconceitos presentes até hoje no ensino de história.

Diversos temas ou títulos podem ser encontrados no poema, o que no mínimo poderia causar alguns questionamentos entre os próprios alunos ou durante uma interação dialógica com o professor. Dentre os quais podemos destacar: “amansamento” indígena, “descimento”, bulas papais, rotas comerciais, “guerra justa”, cônica do estado autocrático, “catequizações” e o papel do capitalismo frente ao genocídio das populações nativas da Amazônia.

Observemos a continuação do poema “índios de Rondônia” (SANTANA, 2020, p.

18):

Vi Tucanos, Guarayos e Parecis  
Enfrentando uma luta secular  
Vi os Karib, Miarat e Urupá  
Percorrendo os sertões desse país  
Vi Palmelas, Taquateps e Tupís  
Se tornarem cada vez mais acudados  
Vi Tapuios e Omáguas escravizados  
Juntamente com Jacanga – Piranga e Moré  
Vi os Bororô, Ibutifede e Paleté  
Pela igreja sendo pacificados.

Vi os Urapa – Manaca e Carurú  
Saráré, Otapué e Kayapó  
Rama-Rama, Apama e Sanabó  
Mayoró, Yanoôma e Guaikurú  
Cabixiana, Paranauate e Makú  
Ipotenauate, Urumi e Araná  
Tapuaí, Matanaú e Payaguá  
Boca Negra e também outras nações  
Sendo vítimas de grandes expedições  
Do aparato comercial militar.

Vi os Parintintin lutar  
Pra não ver o seu povo decadente  
Povo bravo, povo forte, povo valente  
Que não quis ao europeu se entregar  
Vi o estado expedindo alvará  
Pra que o índio pudesse ser aldeado  
Vi os Iacariá expatriando  
E a nação Aricapú perecer  
Vi o povo Urutucurú crescer  
E na batalha ser todo dizimado.

Vi as nações Guarajú e Iurá  
Sob a égide da catequização  
Vi a nossa real civilização  
Pelo branco se lusitanizar  
Vi a igreja querendo justificar  
A idéia de fazer “amansamento”  
Realizar o chamado “descimento”  
E expedir insanas bulas papais  
Vi a força das rotas comerciais  
Assassinar em nome do crescimento.

Vi indígenas erguer fortificações  
Tudo em nome da coroa portuguesa  
Vi indígenas fazer também sua defesa  
E lutar contra suas próprias nações  
Vi milhares de grandes povoações  
Ser a sede de grandes capitalistas  
Vi capuchinhos, jesuítas e carmelitas  
Conduzirem entradas de forma injusta  
Vi a igreja celebrar a “guerra justa”  
Dizimando as populações nativas.

Vi a cônica do Estado burocrático  
Ser entregue a todos missionários  
Da coroa se tornarem funcionários  
A serviço do sistema autocrático  
O europeu tornava-se um fanático  
Nas missões dominantes do catecismo  
E as rédeas do seu expansionismo  
Culminava num rigoroso dissídio  
Promovendo um enorme genocídio  
Sob as ordens cruéis do capitalismo.

Vi o valente povo Cautário  
Não se render a nenhuma expedição

Vi os Nhambiquara, grande nação  
Traçar firme todo seu itinerário  
Vi o tácito poder reacionário  
Extinguir essas poderosas nações  
Vi cruéis e severos capitães  
Os Guarategaja exterminar  
Vi os Queriquiriuate tombar  
Frente às catequizações.

Vi os Cajubaba enfrentar  
A ganância do podre poder  
Vi um povo valente morrer  
E a luta armada não se entregar  
Vi a cultura indígena ecoar  
E resistir a árdua dominação  
Vi a carne morta da escravidão  
Renascer viva no meio da nossa gente  
Vi a força do poder onipresente  
Continuar ferindo a nação.

Apesar de uma violenta trajetória de acontecimentos que culminou com o extermínio de numerosos povos indígenas da Amazônia, diversas nações resistiram bravamente ao massacre e continuam de maneira honrosa, até hoje, na incansável luta pela sobrevivência, inclusive fortalecendo e consolidando novas formas de organização que assegurem de fato os seus direitos.

Conforme relata Teixeira e Fonseca:

Esses grupos indígenas têm assimilado formas de organização, com estatuto e registro em cartório, que lhes permitem penetrar, com eficácia, no mundo do homem branco de maneira a reivindicar, com sucesso, suas aspirações. (...) há também organizações não – governamentais de apoio ao indígena como o conselho indigenista missionário- CIMI – RO. (2003, p. 25).

Deixemos aqui as três estrofes finais do poema *“índios de Rondônia”*, ressaltando sempre que através da linguagem poética o professor poderá desenvolver relevantes atividades em benefício de um ensino de história de melhor qualidade, tornando-o cada vez mais crítico e inclusivo. Desta forma relata Santana:

As nações indígenas atuais  
Resistiram a entradas e bandeiras  
São valentes, são fortes, são guerreiras

E residem em nossos palcos florestais  
São valores sócio- linguísticos -culturais  
Que precisam ser muito bem protegidos  
Esses valores ainda são agredidos  
Numa desfeita que envergonha a nação  
É preciso respeitar a constituição  
E atentar que seus direitos sejam  
cumpridos.

Vejo os Canse, Arara e Latundê  
Ajuá, Ajuru e Jabuti  
Vejo os povos, Gaviões e Surui  
Procurando novas formas de viver  
Esses povos precisam sobreviver  
Num país que ofereça dignidade  
Se a história requer sua identidade  
Respeitemos, portanto essas nações  
Não aceitemos que agora outras "missões"  
Sejam frutos de outra agressividade.

Vejo os Campé, Alkanã e Tupari  
Karitiana, Caripuna e Macurap  
Uru-eu-wau-wau e Saquirap  
Cinta Larga, Sabane e Oro-Wari  
Vejo a força do povo Kaxarari  
Todos juntos defendendo a Amazônia  
Derrotemos, portanto cruel insônia  
Abolindo de vez o desmatamento  
Esqueçamos a cultura do "amansamento"  
E respeitemos nossos índios de Rondônia.  
(2020, p. 23).

#### 4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

A poesia imbricou-se ao ensino, seja na escola, em casa ou na rua. A Literatura de Cordel continua resistindo como uma cultura popular que fala a língua de um povo, com

seus diferentes dialetos e peculiaridades.

A história e a cultura se entrelaçam nos poemas para narrar as mazelas e os valores das populações originárias da Amazônia. O cordel amazônico correu nas veias abertas do sertão da caatinga até chegar ao seringal e às aldeias indígenas da Floresta.

A escola acolheu este sabor peculiar e plural da poesia para tornar-se um instrumento de grande relevância em defesa dos direitos das coletividades indígenas. Os povos originários de Rondônia e da Pan – Amazônia continuam resistindo a um Estado dominante e a uma sociedade envolvente malevolente e reacionária.

História, cultura, educação e poesia, se encontram para apropriar-se das diferentes diferenças e fazer do ensino a maravilhosa arte do conhecimento brilhar no coração da floresta e na alma de suas populações.

## REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A Poética do Espaço**. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

BARBOSA, Geraldo Menezes. In: ERNESTO FILHO, Pedro. **Cidadania do repente**. Fortaleza, Banco do Nordeste do Brasil, 2007.

DARDEL, Eric. **O Homem e a Terra**. São Paulo, Perspectiva, 2015.

ERNESTO FILHO, Pedro. **Cidadania do repente**. Fortaleza, Banco do Nordeste do Brasil, 2007.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Pesquisar, Participar: Sensibilidades Pós-Modernas**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisa participante: O saber da partilha**. 1ª edição. Aparecida – São Paulo, 2006.

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos**. 1989, São Paulo, Martins Fontes.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre. Artmed, 1997.

GIROUX, Henry A. **Atos impuros: a prática política dos estudos culturais**. Porto Alegre, Artmed Editora, 2003.

HEIDEGGER, Martin. **Que é isto a filosofia? Identidade e diferença**. Livraria duas cidades, São Paulo, 1971.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Petrópolis, Editora Vozes, 2002.

HEIDEGGER, Martin. **Ontologia (Hermenêutica da faticidade)**. Petrópolis, Editora Vozes, 2ª edição, 2013.

HOLZER, Werther. **A discussão fenomenológica sobre os conceitos de paisagem e lugar, território e meio ambiente**. In: Revista Território, Rio de Janeiro, ano IV, (7), 1996, p. 70

HOLZER, Werther. **Mundo e lugar: Ensaio de Geografia fenomenológica**. In: MARANDOLA Jr, Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia. **Qual o espaço do lugar?** 1ª edição. São Paulo: Editora perspectiva, 2014.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Sistematização das experiências: Algumas apreciações**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. Pesquisa participante: O saber da partilha. 1ª edição. Aparecida – São Paulo, 2006.

HUGO, Vitor. **Desbravadores**. Porto Velho, edição do autor, 1991.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura Amazônica: Uma poética do Imaginário**. São Paulo, Escrituras, 2001.

PARMIGIANI, Tânia Rocha. **Poesia na escola: presença/ausência**. Dissertação de Mestrado. Universidade estadual de Campinas-Unicamp, 1996.

RANZI, Pedr. **Vamos falar o acreanes**. Rio Branco, Edufac, 2017.

SANTANA, Francisco Marqueline. **Os brasivianos do rio Mamu: Modos de vida e a poética fenomenológica do viver**. 2019. 333 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2109.

SANTANA, Francisco Marqueline. **Poemas da Vida Amazônica – Etnocídio e Resistência dos Povos Indígenas**. Porto Velho, Temática Editora, 2020.

SILVA. Marcia Alves Soares da. **Por uma Geografia das Emoções**. *GEOgraphia*, v. 18, n. 36, p. 99-119, 2016.

SILVA, Josué da Costa Silva. **Cuniã: Mito e lugar**. Dissertação de mestrado, FFLCH/USP, São Paulo, 1994.

SECRETO, MARIA VERÔNICA. **Soldados da borracha: trabalhadores entre o sertão e a Amazônia no governo Vargas**. São Paulo, editora Fundação Perseu Abramo, 2007.

SOARES, MAGDA. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo, editora ática, 2008.

STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisar é pronunciar o mundo: Notas sobre método e metodologia**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. Pesquisa participante: O saber da partilha. 1ª edição. Aparecida – São Paulo, 2006.

TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues & FONSECA, Dante Ribeiro da. **História regional (Rondônia)**. Porto Velho, rondoniana, 2003.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: A perspectiva da Experiência**. Tradução: Livia de Oliveira. Londrina, Eduel, 2015.

# CAPÍTULO 3

## OS TERRITÓRIOS ETNOEDUCACIONAIS COMO OBJETO DE ESTUDO EM PESQUISAS ACADÊMICAS REALIZADAS NO BRASIL

*Data de aceite: 23/07/2021*

*Data de submissão: 03/07/2021*

### **Paulo Sérgio de Almeida Corrêa**

Professor Titular. Faculdade de Educação.  
Instituto de Ciências da Educação.  
Universidade Federal do Pará. Doutor em  
Educação  
Belém – Pará  
<https://orcid.org/0000-0002-9975-9919>

### **Joniel Vieira de Abreu**

Doutorando em Direito pela UNESA/RJ  
Belém – Pará  
<http://lattes.cnpq.br/1748572799690125>

### **Marcelo Machado Costa Lima**

Pós-doutorando em Direito Constitucional-  
Econômico pela Università degli Studi  
“G.D’Annunzio” Chieti-Pescara em cooperação  
interinstitucional com a Università di Roma Tor  
Vergata. Professor Permanente do Programa  
de Pós-Graduação em Direito (PPGD) da  
Universidade Estácio de Sá  
Rio de Janeiro – Rio de Janeiro  
<http://lattes.cnpq.br/0304122355378917>

**RESUMO:** Objetivou-se com esta pesquisa analisar o processo de instituição do direito à educação escolar indígena e intercultural; distinguir as principais características da educação escolar indígena decorrente da criação dos Territórios Etnoeducacionais; identificar os principais focos das pesquisas acadêmicas materializadas em teses e dissertações centralizadas na temática

dos Territórios Etnoeducacionais. Como se instituiu o direito à educação escolar indígena bilíngue e intercultural e quais as principais críticas direcionadas a essa política pública educacional? Como ficou caracterizada a política educacional para implementação da educação escolar indígena a partir da criação dos Territórios Etnoeducacionais? De onde são provenientes e quais têm sido os focos das pesquisas acadêmicas cujos autores elegeram os Territórios Etnoeducacionais enquanto temáticas investigativas em suas teses e dissertações? Fez-se estudo bibliográfico e documental, concentrando-se a captura das fontes históricas no período de 1988 a 2021. As conclusões indicaram que a efetivação de um direito, por meio de políticas públicas, só ganha efetividade se considerar, em todas as etapas, a participação dos titulares, com fomento ao constante debate democrático, objetivando a visibilidade da realidade em que se encontram os destinatários e possibilite mudanças e adequações, quantas vezes for necessário, para atender o que é proposto pelos envolvidos. Agregado a tudo isso, deve ainda o Estado garantir o investimento financeiro e apoio técnico necessário para tornar concreta sua implementação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Direito à educação. Territórios Etnoeducacionais. Pesquisas acadêmicas.

**ETHNOEDUCATIONAL TERRITORIES AS  
NA OBJECT OF STUDY IN ACADEMIC  
RESEARCH CARRIED OUT IN BRAZIL**

**ABSTRACT:** The objective of this research was



to analyze the process of instituting the right to indigenous and intercultural school education; distinguish the main characteristics of indigenous school education resulting from the creation of Ethnoeducational Territories; identify the main focuses of academic research materialized in theses and dissertations centered on the theme of Ethnoeducational Territories. How was the right to bilingual and intercultural indigenous school education established and what are the main criticisms directed at this educational public policy? How was the educational policy characterized for the implementation of indigenous school education from the creation of the Ethnoeducational Territories? Where do they come from and what have been the focuses of academic research whose authors chose the Ethnoeducational Territories as investigative themes in their theses and dissertations? A bibliographical and documentary study was carried out, concentrating on the capture of historical sources in the period from 1988 to 2021. The conclusions indicated that the realization of a right, through public policies, only gains effectiveness if it is considered, at all stages, the participation of the holders, fostering constant democratic debate, aiming at the visibility of the reality in which the recipients find themselves and enabling changes and adjustments, as often as necessary, to meet what is proposed by those involved. Added to all this, the State must also guarantee the financial investment and technical support necessary to make its implementation concrete.

**KEYWORDS:** Right to education. Ethnoeducational Territories. Academic research.

## 1 | INTROÍTO

A educação bilíngue e intercultural é direito, cuja legalidade foi assegurada aos povos indígenas no Brasil com a promulgação da Constituição de 1988. O texto constitucional positivou o direito no art. 210, §2º que foi regulamentado pelos arts. 78 e 79 da Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Entre as medidas de efetivação desse direito à promoção de uma educação bilíngue e intercultural pelo Estado brasileiro se tem a política educacional dos Territórios Etnoeducacionais (TEE), criada em 2009, com enunciados inovadores na implementação de uma política pública intercultural, colocando os povos indígenas como sujeitos participantes ativos do processo.

Há 11 (onze) anos a política foi criada formalmente e nesse interregno, de 2009 a 2020, já foram criados 25 (vinte e cinco) territórios etnoeducacionais, motivo que justificou desenvolver uma pesquisa para localizar as dissertações e teses desenvolvidos em programas de *stricto sensu* das universidades brasileiras, que elegeram como objeto de investigação os TEE's, para assim analisar as questões levantadas e resultados alcançados com suas pesquisas.

Como se instituiu o direito à educação escolar indígena bilíngue e intercultural e quais as principais críticas direcionadas a essa política pública educacional? Como ficou caracterizada a política educacional para implementação da educação escolar indígena a partir da criação dos Territórios Etnoeducacionais? De onde são provenientes e quais têm sido os focos das pesquisas acadêmicas cujos autores elegeram os Territórios

Etnoeducacionais enquanto temáticas investigativas em suas teses e dissertações?

Estabelecemos três pretensões para este estudo: analisar o processo de instituição do direito à educação escolar indígena e intercultural; distinguir as principais características da educação escolar indígena decorrente da criação dos Territórios Etnoeducacionais; identificar os principais focos das pesquisas acadêmicas materializadas em teses e dissertações centralizadas na temática dos Territórios Etnoeducacionais.

Este artigo é resultado de um estudo bibliográfico e documental, com natureza de revisão de literatura em que se fez a catalogação no banco de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) <https://www.ibict.br/> por meio da palavra-chave “territórios etnoeducacionais”, sendo encontrado 5 (cinco) trabalhos conforme descritos a seguir:

PESQUISADORES	TÍTULO DA PESQUISA	TRABALHO
Fernanda Brabo Sousa	Reterritorializando a educação escolar indígena: reflexões acerca dos territórios etnoeducacionais. Dissertação de Mestrado em Educação.	Dissertação
	Sentindo ideias, germinando saberes: Movimento de apropriação (afetiva) da política de territórios etnoeducacionais por professores Kaingang e Guarani no RS.	Tese
Alva Rosa Lana Vieira	Território etnoeducacional Rio Negro: Significações de uma política pública.	Dissertação
Gildete Elias Dutra	Território Etnoeducacional Timbira: O protagonismo étnico do povo krikati na educação escolar indígena.	Dissertação
Carolina Bernardes Scheidecker	Coordenação em um arranjo institucional complexo: o Território Etnoeducacional do Médio Xingu e a usina de Belo Monte.	Dissertação

Quadro nº 1 - Produções teóricas sobre a temática territórios etnoeducacionais.

Fonte: IBICT, 2021.

Fez-se também um levantamento documental, com base nos marcos legais que regulam a matéria das políticas educacionais para povos indígenas no Brasil, com finalidade de mostrar avanços na efetivação de um direito com regramento constitucional.

O artigo encontra-se organizado em três momentos. Inicialmente, realizou-se um levantamento dos marcos legais que antecederam a criação dos TEE's indicando que conduziram a uma interpretação restritiva da educação escolar diferenciada. No segundo momento, elaborou-se uma apresentação dos marcos legais dos TEE's, mostrando seu lado inovador em relação ao modelo restritivo, assim como, indicando os comandos normativos a serem considerados ao implementar a política educacional. No terceiro momento, foram analisadas as pesquisas catalogadas com objeto de estudo no TEE's, apontando o período de sua produção, as procedências, os focos e os seus resultados.

## 21 PASSOS INICIAIS DA IMPLEMENTAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA BILÍNGUE E INTERCULTURAL

### 2.1 Os marcos legais

Com o enunciado constitucional assegurando aos povos indígenas o bilinguismo e a interculturalidade na promoção do direito à educação escolar, chama-se atenção dos marcos legais que antecederam a atual política dos TEE's, após a promulgação da Constituição de 1988, por se tratar dos primeiros passos trilhados pelo Estado brasileiro: (i) a Resolução nº 03/1999 do Conselho Nacional de Educação; (ii) Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas/ 1998; e a (iii) Lei nº 10.172/2001 que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) para vigorar por uma década<sup>1</sup>.

Nos anos de 1998 e 1999, o Conselho Nacional de Educação/MEC (Câmara de Educação Básica) se manifestou com duas medidas para assegurar o direito à educação diferenciada aos povos indígenas, seguindo os termos constitucionais: Em 1998 com o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas; e em 1999 com a Resolução nº 03/99 que se manteve vigente até a edição da Resolução nº 05/2012.

O Referencial Curricular para as Escolas Indígenas inseriu a criação da categoria “escola indígena” para as localizadas no interior das terras indígenas, local a ser trabalhado o ensino bilíngue e intercultural.

Seguindo os enunciados do documento, a esfera administrativa das escolas indígenas ficaria a cargo dos Sistemas Estaduais e/ou Municipais de Ensino, mas sob o regime de colaboração entre os entes responsáveis pela oferta e execução da educação nacional, atendendo assim o art. 8º da Lei nº 9.394/96<sup>2</sup>.

O documento também incluiu como indicativo para efetivação do bilinguismo e ensino intercultural a necessidade de formar professores indígenas para trabalhar nas escolas das aldeias, por ser conhecedor da realidade de sua etnia e isso seria imprescindível para tornar eficaz uma educação diferenciada.

Outro ponto destacado pelo Referencial foi o da execução da educação escolar elegendo a realidade sociocultural de onde a escola indígena estaria situada para pensar a organização dos conteúdos e sua ministração.

No ano de 1999, por meio da Resolução nº 03/99, o Conselho Nacional de Educação (CNE/MEC) fixou as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas no âmbito da educação básica. O art. 2º reforçou o que o Referencial já havia previsto

1 O PNE foi criado para vigorar por dez anos, conforme prevê no *caput* do art. 214 da Constituição: “A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:”

2 Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino: § 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. § 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

sobre a categoria 'escola indígena', esclarecendo ainda os pontos: sua localização em terras indígenas; atendimento exclusivo a indígenas; ser o *locus* do ensino bilíngue e intercultural. O art. 9º discorreu sobre o funcionamento do regime de colaboração entre os entes responsáveis pela promoção do direito indicando no inciso I a competência da União, inciso II a competência dos Estados e no inciso III a competência dos Conselhos Estaduais de Educação.

Pelo conteúdo da citada Resolução, ficou entendido haver interesse em centralizar a oferta da educação escolar indígena sob o encargo da União e Estados.

Art. 9º x

(...)

§ 1º Os Municípios poderão oferecer educação escolar indígena, em regime de colaboração com os respectivos Estados, desde que se tenham constituído em sistemas de educação próprios, disponham de condições técnicas e financeiras adequadas e contem com a anuência das comunidades indígenas interessadas.

§ 2º As escolas indígenas, atualmente mantidas por municípios que não satisfaçam as exigências do parágrafo anterior passarão, no prazo máximo de três anos, à responsabilidade dos Estados, ouvidas as comunidades interessadas (RESOLUÇÃO CEB Nº 3/99).

A Resolução destacou também que para a promoção da educação bilíngue e intercultural seria necessário o preparo do profissional, e este deveria ser prioritariamente indígena com formação em licenciatura específica. Ressaltou também a necessidade de se criar nas secretarias de Estado uma 'instancia interinstitucional' com finalidade de planejamento e execução das atividades a serem trabalhadas em escolas indígenas, devendo haver nesse setor a participação de indígenas representados por professores e lideranças, assim como, representantes de professores indígenas, lideranças de organizações de apoio aos índios, de universidades e demais órgãos governamentais.

Art. 6º A formação dos professores das escolas indígena será específica, orientar-se-á pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores.

Parágrafo único. Será garantida aos professores indígenas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.

Art. 7º Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades, e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

Art. 8º A atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia.

(...)

Art.10 O planejamento da educação escolar indígena, em cada sistema de ensino, deve contar com a participação de representantes de professores indígenas, de organizações indígenas e de apoio aos índios, de universidades e órgãos governamentais (RESOLUÇÃO CEB Nº 3/99).

No ano de 2001, com a aprovação pelo Congresso Nacional do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, que traçou os objetivos e metas da educação nacional por uma década, o capítulo 9 foi dedicado à educação escolar indígena.

A diretriz do PNE, reforçou o texto constitucional enfatizando os enunciados da Resolução 03/99 de ser a escola indígena diferenciada a grande novidade do sistema educacional brasileiro que passa a exigir dos entes responsáveis pela promoção do direito a inclusão no sistema oficial afim de garantir o respeito as suas particularidades. Foi ressaltando ainda como diretriz para efetivação do bilinguismo e ensino intercultural, a formação de professores indígenas por entender ser o agente com maior possibilidade de interagir o conhecimento nacional com o de seu povo.

Foram também traçadas no PNE, 21 (vinte e uma) metas e objetivos a ser buscado implementação na década de sua vigência.

## 2.2 Críticas aos marcos legais

A inovação trazida pelos marcos legais que antecederam a política educacional do TEE foi a criação da categoria 'escola indígena' para assumir a qualidade de *lôcus*, por excelência, da implementação do ensino bilíngue e intercultural.

Esse conjunto normativo, não mais em vigor, conduzia a uma interpretação “restritiva” do direito à educação diferencia, uma vez que, ao considerar a escola indígena no interior das aldeias como *lôcus* do bilinguismo e ensino intercultural, sem revelar a diversidade dos seus frequentadores (formados por grupos étnicos distintos com questões socioculturais e linguísticos diversos), deu margens à organização de escolas com propostas de ensino limitadas ao universo cultural do grupo frequentador reproduzindo o “senso comum” do cotidiano da aldeia. Merece destaque também dessa interpretação “restritiva”, a transferência feita ao professor indígena com a responsabilidade pelo bilinguismo e ensino intercultural. Mesmo lhe sendo garantida a formação em licenciatura específica, sozinho não teria condições de resolver uma situação complexa.

Silva (2010) e Paes (2002) mostraram em suas pesquisas os impasses ocorridos na escola da aldeia ao ser trabalhado o direito à educação diferenciada, aqui chamada de restritiva.

Num estudo realizado na Escola Indígena Xucuru Kariri Warcanã de Aruanã em Caldas/MG, Silva (2010) destaca que a ênfase repassada por essa escola ao estudo somente da cultura dos povos indígenas frequentadores, levou a ensinamentos do “indígena do passado”, construindo um imaginário de sujeitos folclóricos limitados ao seu universo cultural.

Paes (2002) em seu estudo na escola Paresi de Tangará da Serra-MT, apontou que o dilema da escola foi entre os indígenas adultos em querer uma educação focada em sua cultura e os indígenas mais novos que queriam uma educação que permitisse acesso às dinâmicas da sociedade ocidentalizada, para que pudessem interagir com igualdade na sociedade nacional.

Refletindo sobre a educação escolar indígena diferenciada, Abreu e Silva (2013) dizem que a determinação constitucional optou por uma política intercultural que garanta a cada grupo étnico a compreensão de sua realidade histórica, política, econômica, cultural em relação ao restante do país, nas mesmas condições de qualidade da educação não indígena.

O direito à educação escolar indígena diferenciada não tem por finalidade isolar esses povos da sociedade nacional. Esse direito garante aos povos indígenas uma modalidade de educação para atender suas especificidades étnicas, sua realidade histórica, sua relação política com o restante do país, isto é, tem por objetivo atribuir condições materiais para que os povos indígenas busquem a interação com a sociedade nacional (ABREU e SILVA, 2013, p. 9).

Conforme o exposto, entende-se aqui que os marcos legais antecessores da política educacional dos TEE's, levavam a uma visão restritiva da educação escola diferenciada a qual os povos indígenas são titulares, pois se apresentava de forma mais prejudicial que a educação promovida antes da Constituição de 1988 que tinha por finalidade integrá-los à sociedade nacional, uma vez que, limitá-los ao seu universo cultural impede qualquer possibilidade de interação, isolando os indígenas da sociedade não-indígena, porém, a finalidade do ensino bilíngue e intercultural é garantir o diálogo.

### **3 | A POLÍTICA EDUCACIONAL DOS TERRITÓRIOS ETNOEDUCACIONAIS**

A criação nos anos de 2009; 2012 e 2013 dos documentos: Decreto nº 6.861/2009; Resolução nº 05/2012-CNE e Portaria nº 1.062/2013 (MEC), introduziram uma inovação para a educação escolar indígena diferenciada, ao criar os “Territórios Etnoeducacionais”, revogando os documentos anteriores que discorriam sobre a matéria.

Com esses novos dispositivos, o foco das políticas educacionais para povos indígenas deixou de ser a “escola indígena” para envolver a realidade onde essa escola está inserida, o etnoterritório.

A finalidade dos TEE's é construir uma proposta de gestão e oferta da educação escolar indígena, tendo como base a realidade sociolinguística, política, histórico e geográfico das etnias que ocupam o espaço.

A própria lógica de divisão espacial com base nos entes políticos (estados e municípios), não é a mesma seguida pelo TEE's que pode envolver territórios de vários municípios ou até mesmo Unidades Federadas.

Art. 6º - Para fins do apoio de que trata o art. 5º, a organização territorial da educação escolar indígena será promovida a partir da definição de territórios etnoeducacionais pelo Ministério da Educação, ouvidos:

(...)

Parágrafo único. Cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados. (BRASIL, 2009 – grifo meu).

Sua gestão deve ser feita por uma Comissão Gestora ou Comitê Gestor, cuja função consiste em executar e avaliar a política educacional.

A comissão ou comitê desenvolvem suas funções com base num Plano de Ação elaborado com a participação, tanto dos grupos étnicos, como de setores da sociedade civil, órgãos e instituições do Estado que passam a ter responsabilidades definidas no processo de implementação das políticas educacionais.

Outro ponto de destaque que se pretende alcançar com a implementação dos TEE's é o aprofundamento no regime de colaboração na promoção do direito à educação. Conforme previu o art. 5º do Decreto elenca ser obrigação do Governo Federal o financiamento de escolas, formação inicial e continuada de professores indígenas, produção de material-didático, alimentação escolar, entre outros. Ao MEC repousou a responsabilidade no acompanhamento e avaliação da efetivação da política, art. 14.

Juntam-se ao Decreto nº 6.861/2009, mais dois documentos oficiais que subsidiam a educação escolar indígena: (i) A Portaria nº 1.062/2013 (MEC) e a (ii) Resolução nº 05/2012 do CNE/CEB.

A Portaria criou o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE) com fim de possibilitar apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação e Cultura (MEC) aos territórios etnoeducacionais conforme determinação do Decreto nº 6.861/2009 e seguindo os enunciados do Decreto é feito no art. 2º da Portaria uma definição do entendimento institucional dos TEE, assim como os objetivos a serem alcançados com a política oficial:

Art. 2º Os territórios etnoeducacionais são espaços institucionais em que os entes federados, as comunidades indígenas, as organizações indígenas e indigenistas e as instituições de ensino superior pactuam as ações de promoção da educação escolar indígena, efetivamente adequada às realidades sociais, históricas, culturais, ambientais e linguísticas dos grupos e comunidades indígenas.

§ 1º Os territórios etnoeducacionais objetivam:

I - ampliar e qualificar a oferta da educação básica e superior para os povos indígenas;

II - fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, promovendo a cultura do planejamento integrado e participativo e o aprimoramento dos processos de gestão pedagógica, administrativa e financeira da educação

escolar indígena; e

III - garantir a participação dos povos indígenas nos processos de construção e implementação da política de educação escolar indígena, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades.

A síntese da relação entre o Decreto e a Portaria do MEC é que o primeiro documento cria a política dos TEE's e o segundo estabeleceu as diretrizes específicas para a implementação e o funcionamento dos etnoterritórios.

Por sua vez a Resolução nº 05/2012 do CNE/CEB fixou as diretrizes curriculares da educação escolar indígena, prevendo que a modalidade de ensino deve ser pautada na igualdade social, diferença, especificidade, bilinguismo e interculturalidade, inclusive muitos desses enunciados da Resolução são repetidos na Portaria.

Baniwa (2010) destaca que a política que instituiu os TEE's agrega a educação à realidade sociocultural indígena, aprofundado a noção de território, por ser ele a base da produção cultural:

A noção de território indígena ou etnoterritório recupera o sentido e a força do espaço simbólico e cosmológico do lugar e habitat tradicional e ancestral dos povos indígenas, uma vez que com a tradição de relembrar os tempos dos antigos, os povos indígenas nunca ficam sem território, pois é o território de onde saíram e onde estão presentes nos rituais, nas crenças e, principalmente, nas histórias e mitos de criação. Isso confirma a existência de uma pluralidade de usos não hegemônicos do território que buscam aproximar política e território, que constroem estratégias de autonomia a partir de lutas territorializadas (BANIWA, 2010, p. 5).

Sousa (2016, p. 107) diz ser a política dos territórios etnoeducacionais um avanço na promoção do direito à educação escolar indígena diferenciada ao colocar os povos originários como principais participantes na promoção do direito:

A política de territórios etnoeducacionais busca ratificar algumas conquistas e garantias legais da educação escolar indígena, ao mesmo tempo em que propõe avanços em termos de autonomia educacional e pedagógica, que atenda aos princípios de autodeterminação de seus povos. Outros documentos específicos para a educação escolar indígena mais recentes seguem estes princípios, e é possível perceber um maior esforço para que as políticas formuladas e implementadas correspondam às realidades e especificidades de cada povo indígena.

Seguindo esse mesmo entendimento da inovação da política e sua complexidade na efetivação, por envolver uma nova maneira de pensar política pública no Brasil, destinadas a povos indígenas, Vieira (2017, p. 42), destaca a visibilidade das relações interétnicas ao ser criado um etnoterritório, demanda antiga requerida pelos povos indígenas:

Os territórios etnoeducacionais são um modelo de política que dá visibilidade às relações interétnicas, resultado de anos de lutas e reafirmação étnica, na garantia de seus direitos e políticas específicas na saúde, educação e etnodesenvolvimento. Esse é o padrão bastante complexo para os gestores que estão a frente das políticas públicas, uma vez que devem desconstruir as



normas já existentes na execução das políticas públicas.

Cabe ainda ressaltar, sobre a diversidade étnica entre os povos indígenas, o destaque dado por Dutra (2019) a respeito da inter-relação entre a educação e os etnoterritórios criados pelos TEE's, ao forçar a superação da concepção unificadora de vincular povos indígenas numa mesma categoria de indígenas, sem considerar a realidade histórico, cultural, linguístico, e modos próprios de dar sentido aos interesses que cada grupo tem.

A inter-relação entre educação e etnoterritório permite compreender as diferentes sociedades que interage uma com as outras e com a natureza na construção de seu espaço, as particularidades dos lugares, o que o diferencia e o aproxima de outros lugares, os vínculos afetivos e de identidade que se estabelece com eles. Portanto, a associação entre educação e território é essencial na medida em que no território, as relações sociais e as manifestações culturais se estabelecem, permeando a vida individual e coletiva e lhes dão sentido.

Nessa expectativa, a escola traz no seu bojo a autoria indígena para legitimação de identidades e afirmações étnicas, expresso por meio de projetos educativos autônomos, que garantam as características da diferenciação, especificidade, coletividade, bilinguismo e interculturalidade (DUTRA, 2019, p. 23).

Assim, diante dos documentos que regulam os TEE's, pode-se afirmar que essa política educacional tem apresentado propostas positivas para efetivação do direito à educação escolar indígena diferenciada, indicando a implementação do bilinguismo e ensino intercultural, pautado tanto na relação dos povos indígenas com a sociedade nacional, como na relação entre os grupos étnicos, que são descaracterizados quando vistos numa mesma categoria por ofuscar a diversidade, tendo como consequência a reprodução das desigualdades em priorizar um grupo étnico em detrimento de outro.

## **4 | O FOCO DAS PESQUISAS SOBRE OS TERRITÓRIOS ETNOEDUCACIONAIS**

Seguindo as informações do Ministério Público Federal (MPF) da 6ª Câmara, que atua na temática Populações Indígenas e Comunidades Tradicionais, existem, atualmente no Brasil, vinte e cinco (25) territórios etnoeducacionais pactuados distribuídos por doze (12) Estados brasileiros, a saber: Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará, Pernambuco, Piauí, Rondônia, Roraima e Tocantins. Outros três (03) TEE's estão em processo de implantação e treze (13) em fase de consulta.

Convém esclarecer que a câmara temática populações indígenas e comunidades tradicionais (6ª Câmara de Coordenação e Revisão) trata especificamente dos temas relacionados aos grupos que têm em comum um modo de vida tradicional distinto da sociedade nacional majoritária, como, indígenas, quilombolas, comunidades extrativistas, comunidades ribeirinhas e ciganos. O principal desafio dos procuradores que atuam nessas temáticas é assegurar a pluralidade do Estado brasileiro na perspectiva étnica e cultural,

como determina a Constituição Brasileira.

Fez-se a procura por fontes bibliográficas em maio de 2021, com a palavra-chave “Territórios Etnoeducacionais” no banco de dados da biblioteca *on-line* do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), com a finalidade de encontrar pesquisas de dissertações e teses que privilegiaram como objeto dos estudos os TEE’s. Como resultado, foram localizadas e acessados os textos integrais de 05 (cinco) pesquisas. Esse total ficou distribuído em 04 (quatro) dissertações (80%) e 01 (uma) tese (20%).

Destaca-se haver várias produções em forma de artigos abordando a política educacional dos TEE’s, assim como também existem dissertações que fazem remissão à temática no corpo da pesquisa, todavia, não foram levadas em consideração neste estudo por ser objetivo aqui mostrar somente as dissertações e teses que elegeram os TEE’s como objeto de seus estudos, no período entre os anos de 2009 a 2020.

As informações coletas no banco de dados foram organizadas visando mostrar a distribuição das pesquisas nesse interregno e sua procedência, isto é, indicar em qual programa a pesquisa foi produzida, o seu foco e os resultados dos estudos.

#### 4.1 A distribuição cronológica das pesquisas

As pesquisas produzidas são distribuídas nos anos de 2013; 2017 e 2019 como se observa no quadro a seguir:

TRABALHOS	ANO											
	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Teses	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-
Dissertações	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	2	-
<b>TOTAL</b>	-	-	-	-	<b>1</b>	-	-	-	<b>2</b>	-	<b>2</b>	-

Quadro nº 02 – Teses e Dissertações produzidas sobre TEE’s, no período de 2009 a 2020 no Brasil.

FONTE: Elaborado pelos autores com base nos trabalhos disponíveis na Biblioteca virtual do IBICT.

O dado quantitativo do quadro mostra que ainda são poucas as pesquisas concluídas em programas de mestrado e doutorado tendo a política educacional dos territórios etnoeducacionais como objeto de seus estudos. Merece destaque também que entre a defesa da primeira dissertação e a única tese defendida até o momento, tem-se um lapso temporal de aproximadamente 04 anos, o que averiguamos se tratar da mesma pesquisadora que defendeu sua dissertação em 2013 e deu continuidade em sua pesquisa de doutoramento com o mesmo tema de estudo.

A organização das pesquisas no quadro acima, evidencia que o objeto de estudo “Território Etnoeducacional”, mesmo sendo uma política pública educacional com mais

de uma década de existência, é pouco pesquisado nos programas *stricto sensu* das universidades brasileiras, destacando-se tratar de um país que, de norte a sul, convive com os conflitos relacionados a questão interétnica pela afirmação de seus direitos, e as universidades tem função social com suas pesquisas científicas avaliando, analisando e descrevendo o processo de implementação de direitos e propondo alternativas.

As pesquisas catalogadas no quadro foram produzidas nos seguintes espaços acadêmicos: Três em Programas de Educação de universidades públicas, sendo elas a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS) e a Universidade Federal do Juiz de Fora (UFJF/MG) em que se destacaram duas dissertações e uma tese; e duas dissertações em programas de universidades particulares, a saber o Programa de Educação da Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES/RS) e o Programa de Administração da Fundação Getúlio Vargas (FGV/SP).

PROGRAMAS	ANO																							
	2009		2010		2011		2012		2013		2014		2015		2016		2017		2018		2019		2020	
	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T
UFRGS/Programa de Educação	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
UFJF/ Programa de Educação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
UNIVATES/Programa de Educação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-
FGV/Programa de Administração	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-
<b>Total</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	2	-	-	-	-

Legenda: **D** – Dissertação; **T** - Teses.

Quadro nº 03 – Procedência das Teses e Dissertações seguindo o Programa de Pós-Graduação e ano de sua conclusão.

FONTE: Elaborado pelos autores com base nos trabalhos disponíveis na Biblioteca virtual do IBICT.

Os dados demonstram que as pesquisas estão concentradas no eixo sul e sudeste do Brasil, porém o *lôcus* das pesquisas que elegeram TEE's estão localizados nos Estados do Maranhão, Pará e Amazonas. Extrai-se ainda das informações do quadro que os programas de educação são os que mais produziram. Das cinco pesquisas empreendidas, somente uma foi realizada em outro programa da área de administração.

Destaca-se que mesmo se tratando de uma política pública educacional para um grupo diferenciado, evidencia que os Programas de Pós-Graduações em Educação no Brasil, ainda que de forma incipiente, fomentam pesquisas nessa área, uma vez que, o processo seletivo para ingresso nos programas, com prévias determinações do edital do certame, obriga o candidato a submeter um projeto numa linha de pesquisa do programa

com indicação, em via de regra, de um possível orientador que tenha afinidade com a temática a ser pesquisada.

Fazendo um levantamento na plataforma sucupira <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>, constatou-se que no Brasil existe um total de 191 programas de pós-graduação em Educação, distribuídos em instituições públicas e privadas, de norte a sul, no território nacional.

Cursos Avaliados e Reconhecidos												
	Total de Programas de pós-graduação							Totais de Cursos de pós-graduação				
Área	Total	ME	DO	MP	DP	ME/DO	MP/DP	Total	ME	DO	MP	DP
EDUCAÇÃO	191	44	1	49	0	94	3	288	138	95	52	3

Quadro nº 04 - Cursos da área de educação avaliados e reconhecidos junto à CAPES.

Fonte: Plataforma Sucupira. <https://sucupira.capes.gov.br/>. Acesso em: 24.06.2021.

Considerando-se que a área da educação ampliou sua oferta de programas e cursos de mestrado e doutorado com ênfase acadêmica e também profissional, percebe-se que, no âmbito das pesquisas acadêmicas desenvolvidas, ainda é incipiente a temática envolvendo os territórios étnicos educacionais.

Usando como referência a região norte do Brasil, que é território nacional habitado por vários grupos étnicos, tem-se um total de 15 programas que ofertam o curso de mestrado em educação e 04 programas que ofertam o doutoramento, todos em instituições públicas:

ESTADOS	INSTITUIÇÕES	CURSOS
Acre	Universidade Federal do Acre (UFAC)	Mestrado/ME
Amazonas	Universidade do Estado do Amazonas (UEA)	Mestrado/ME
	Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	Mestrado/ME Doutorado/DO
Amapá	Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)	Mestrado/ME
Pará	Universidade do Estado do Pará (UEPA)	Mestrado/ME Doutorado/DO
	Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)	Mestrado/ME
	Universidade Federal do Pará (UFPA) /Belém	Mestrado/ME Mestrado/ME
		Doutorado/DO
	Universidade Federal do Pará (UFPA) /Campus de Cametá	Mestrado/ME
Rondônia	Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	Mestrado/ME
		Mestrado/MP
		Doutorado/DP

Roraima	Universidade Federal de Roraima (UFRR)	Mestrado/ME
	Universidade Estadual de Roraima (UERR)	Mestrado/ME
Tocantins	Universidade Federal do Tocantins (UFT)	Mestrado/ME
		Mestrado/MP

ME: Mestrado Acadêmico; DO: Doutorado; MP: Mestrado Profissional; DP: Doutorado Profissional.

Quadro 05 - Programas que ofertam Mestrado e Doutorado em Educação no Norte do Brasil.

FONTE: site <https://www.gov.br/capes/pt-br>

Mesmo havendo vários programas de *stricto sensu* de educação funcionando regularmente na região norte, conclui-se haver baixa incidência ao fomento dos pesquisadores vinculados a esses programas para desenvolver estudos sobre a política educacional dos territórios etnoeducacionais, pois, conforme já demonstrado, as pesquisas até o momento existentes, foram realizadas em programas do eixo sul e sudeste, em universidades públicas e particulares.

Assim, por ser a política pública dos territórios etnoeducacionais uma iniciativa estatal com finalidade de promover um direito, e existir uma complexidade em sua implementação por envolver vários entes políticos, já que o regime de colaboração é regra básica da promoção do direito à educação, assim como, envolver diversos atores da esfera pública e privada, é importante que outras áreas do conhecimento passem a fomentar pesquisas para se ter outros olhares sobre essa política intercultural, possibilitando revisão de conceitos e criação de propostas.

## 4.2 O foco das pesquisas e seus resultados

A primeira pesquisa com objeto na política educacional dos TEE's foi realizada por Sousa (2013) que teve como objetivo apresentar reflexões acerca do significado, da relevância e do papel da política de construção dos territórios etnoeducacionais para a educação escolar indígena e para o movimento dos povos indígenas por sua autonomia e pela afirmação de suas identidades étnicas.

A problemática suscitadas pela pesquisadora visou mostrar a relevância do Decreto nº 6.831/2009 para a educação escolar indígena específica e diferenciada e significados que ele assume na história da educação escolar indígena no Brasil. As conclusões apontadas evidenciaram que o novo marco legal que criou TEE's é uma política pública inovadora para a educação escolar indígena no Brasil, principalmente por elevar o protagonismo dos indígenas como agentes ativos da efetivação da política na elaboração e gestão, assim como, dar concretude ao regime de colaboração entre os entes políticos na implementação da política educacional, que seria a relevância legal e novos significados assumidos pelo Estado e povos indígenas na promoção do direito à educação.

No ano de 2017, Sousa (2017), defendeu a primeira tese tendo como objeto os TEE's. Sua tese derivou como aprofundamento da pesquisa da dissertação. A autora partiu

do consenso que a educação escolar indígena diferenciada, bilíngue e intercultural é um direito assegurado aos povos indígenas no Brasil e que os TEE's é política pública com finalidade de efetivação desse direito. Todavia, aponta que esse direito encontra resistência e estranheza pelos próprios titulares, motivo que traçou o objetivo de perceber como se dão os movimentos de apropriação (afetiva) da política de territórios etnoeducacionais pelos indígenas, tendo como referência o grupo de formação continuada dos professores kaingang e guarani do RS, ofertado pela UFRGS por meio da Ação Saberes Indígenas na Escola.

Em conclusão se apontou que para haver implementação efetiva de uma política indigenista é necessário que os indígenas se apropriem afetivamente da política, isto é, que além da participação ativa e inserção na sua realidade histórico-cultural, requer que seja impregnada de sentido pelo grupo aderente no aspecto chamado por Sousa de “*corozonar*”, isto é, uma espécie de religação da afetividade com a racionalidade intelectual, por considerar que o pensamento e a sabedoria, desde uma América profunda, surgem e se equilibram na instância do coração: “*Trata-se de uma postura de decolonialidade do saber, do sentir e do ser, mas também de uma descolonização da própria academia e sua racionalidade universalizante*” (SOUSA, 2017, p. 26).

Em 2017, Vieira (2017) defendeu no programa de educação da Universidade Federal de Juiz de Fora sua dissertação tendo os TEE's como objeto de seus estudos. A dissertação buscou avaliar as dificuldades e os avanços da implementação do Território Etnoeducacional Rio Negro, localizado no município de São Gabriel da Cachoeira, no estado do Amazonas, criado no ano de 2009.

Os instrumentos básicos para subsidiar sua avaliação foram os marcos legais que regularizam a política do TEE's e o Plano de Ação, que é o documento elaborado na pactuação do território pelos destinatários da política (representantes de entes estatais e sociedade civil), que passa a orientar as ações necessárias da efetivação da política pública.

As conclusões de Vieira expuseram que no aspectos das dificuldades há, tanto no âmbito interno dos agentes responsáveis pela gestão ao apresentarem dificuldades em sua condução, por ser uma política que revela toda a complexidade envolvendo as demandas dos grupos étnicos em sua diversidade, assim como, no âmbito externo, referindo-se à atuação dos entes estatais pela ausência de financiamento e tentativas de desmontes da política por governos não progressistas que assumiram a República a partir de 2016.

Entretanto, diz ainda Vieira (2017) que também foram notórios os avanços, pois conforme demonstrado pela pesquisadora, mesmo com as dificuldades para implementação, os sujeitos entrevistados, revelaram acreditar que essa política pública fez um diferencial no pensar a educação escolar interétnica, demonstrando com isso interesse em continuar participando dos debates que tratam sobre o TEE's Rio Negro, ainda que se tenha no contexto político nacional, evidente inércia com a causa indígena e explícitas

violações a seus direitos, com invasões de seus territórios por mineradores e madeireiros, em certos momentos até com incentivos de parlamentares e outros agentes públicos que compõe ou estão vinculados a tal “bancada ruralista”. Isso por que a política educacional dos TEE’s passou a ser concebida sendo o primeiro passo para a criação de um sistema próprio de educação escolar indígena, uma vez que, sua lógica de organização territorial ultrapassa a fronteira administrativa da circunscrição dos entes políticos e passa a buscar uma organização, planejamento e programa de ações fundamentados nas singularidades étnicas, histórica e culturais dos povos originários, fortalecendo e aprimorando o regime de colaboração na promoção do direito entre união, estados e municípios (SILVA, 2017, p. 94).

Já no ano de 2019, foram defendidas as duas últimas dissertações que tiveram os TEE’s como objeto de seus estudos. Dutra (2019) desenvolveu sua pesquisa pelo programa de educação da Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES), no Rio Grande do Sul, e Scheidecker (2019) realizou seus estudos elegendo o objeto aqui em destaque pelo Programa de Administração da Fundação Getúlio Vargas da Escola de Administração de Empresas de São Paulo.

Dutra (2019) traçou como objetivo de sua pesquisa a análise das contribuições do TEE’s Timbira para o protagonismo étnico do povo krikati no que diz respeito à autonomia de vivenciarem seus processos próprios de aprendizagem, por meio da escola. A pesquisa teve como *lôcus* uma aldeia localizada no território indígena krikati, município de Montes Altos, no Estado do Maranhão, pertencente ao TEE’s Timbira, criado no ano de 2011.

Dutra também segue o mesmo consenso que o arcabouço legal que constituiu a política educacional dos TEE’s é marco divisor para a educação escolar indígena no Brasil, após a promulgação da Constituição de 1988, que instituiu o bilinguismo e interculturalidade como bases essenciais na promoção dessa modalidade de ensino, ao passar a ser implementado com os TEE’s a educação escolar indígena em consonância com a singularidade de cada grupo étnico, revelando a diversidade e garantindo a afirmação de suas identidades:

Essa política inaugurou um novo momento no processo histórico da educação escolar indígena, na medida em que os Territórios Etnoeducacionais significam a organização da Educação Escolar Indígena em consonância com a territorialidade de seus povos, independentemente da divisão política entre estados e municípios que compõem o território brasileiro. (...) Os Territórios Etnoeducacionais ultrapassam as fronteiras administrativas de estados e municípios visando efetivar ações pautadas na singularidade étnica, histórica e cultural dos povos indígenas e, ainda, fortalecer o regime de colaboração entre União, Estados e Municípios. (...) A implementação da política de Territórios Etnoeducacionais almeja alcançar a autodeterminação dos povos indígenas na organização da Educação Escolar Indígena em todos os níveis de escolaridade (DUTRA, 2019, p. 58, 59).

Os resultados apontados pela pesquisa ressaltaram que o TEE Timbira se encontra entre avanços e retrocessos em sua efetiva implementação. No que se refere aos avanços,

a política pública atingiu a finalidade de revelar a diversidade histórica, cultural, linguística a ser enfrentada para ser pensado uma educação bilíngue e intercultural dos grupos étnicos que pactuaram em TEE's.

Todavia, no que tange aos supostos “retrocessos”, que podem ser considerados “entraves”, aponta-se o próprio descaso estatal no fomento da política com ausência de recursos financeiros, assim como, a imperícia dos próprio agentes em não saber lidar com a complexidade intrínseca à implementação dos TEE's, visto que, só terá sentido se os titulares, de forma espontânea, apropriarem-se da política, tanto no campo político formal, como no campo afetivo para avançar no empoderamento e na autonomia da escola específica e diferenciada.

Dutra (2019) destaca que há resistência de organizações indígenas e indigenistas aos TEE's pela complexidade exigida em sua execução, pois se anteriormente havia um planejamento individual das Secretarias de Educação aos grupos étnicos na circunscrição do município ou Estado, nessa nova configuração força a elaboração de ações conjuntas, em que, mais de uma secretaria municipal e/ou estadual estão envolvidas dificultando com isso a confluência de interesses institucionais e políticos.

Entre avanços e entraves na implementação da política, o destaque feito por Dutra (2019) é que a política dos TEE's tem se revelado como verdadeiro espaço democrático da participação efetiva dos povos originários nos destinos de uma educação que atenda sua especificidade, uma vez que, a participação dos indígenas é obrigatória em todas as fases da formação do etnoterritório, e uma vez criado, passam a ter assento na comissão responsável pela gestão.

Scheidecker (2019), analisou o processo de implementação do território etnoeducacional do Médio Xingu (TEEMEX), considerando as relações de coordenação entre um conjunto de agentes públicos, privados e da sociedade civil. O TEEMEX está localizado entre os municípios de Altamira, Vitória do Xingu e Senador José Porfírio, no Estado do Pará, criado no ano de 2012.

Ao conceituar a política dos TEE's, Scheidecker, diz ser 'complexa' por envolver uma diversidade de fatores, tanto entre os entes políticos que compõe a República, assim por envolver organizações públicas e privadas, distintos grupos étnicos e interesses da sociedade civil:

Definimos esta política pública como complexa, pois as relações necessárias para a sua implementação pressupõem o envolvimento de uma diversidade de fatores, tais como: múltiplas camadas federativas, múltiplos níveis hierárquicos, múltiplos vetores de políticas públicas, relações assimétricas de poder em múltiplas organizações sendo elas, públicas ou privadas, e as relações com a pluralidade de grupos e interesses da sociedade civil. (...) a complexidade reside em um modelo de governança onde há a confluência de diversos fatores e atores: múltiplas camadas federativas, múltiplos níveis hierárquicos, múltiplos vetores de políticas públicas, relações assimétricas de poder em múltiplas organizações sendo elas, públicas ou privadas, e



Os resultados de Scheidecker se vinculam às questões: Que com a pactuação do TEEMEX se alcançou parcialmente a meta da política dos TEE's, uma vez que não se efetivou o território etnoeducacional como mecanismo de gestão regional, entretanto, se constituiu num verdadeiro fórum participativo dos atores sociais envolvidos no processo. Outro resultado destacado foi que a política dos TEE's obrigou a relação direta do governo federal com os entes municipais, forçando o exercício do regime de colaboração entre os entes políticos, visto que, uma das características dessa política é a participação ativa de agentes ligados ao governo federal (MEC) em todo processo e participação de agentes públicos dos municípios.

As metas da política dos Territórios Etnoeducacionais (TEE's) são: **(i)** promover um mecanismo de coordenação regional para a implementação da educação escolar indígena baseado na territorialidade dos povos indígenas, **(ii)** criar um espaço de participação pública dos povos indígenas.

Ficou evidenciado também que a incorporação da política pelos indígenas, fez com que passassem de meros participantes em matéria consultivas ou de cobrança de demandas para serem mais propositivos e responsivos com os resultados alcançados. Scheidecker indica que ao longo do processo de implementação a participação dos povos indígenas adquiriu autoridade prática ao criarem alternativas, fora dos marcos legais, com finalidade de garantir a efetiva implementação da política educacional:

Diante das dificuldades do MEC em coordenar a política, os entes públicos locais e os povos indígenas procuraram outros meios de efetivá-lo, buscando o apoio do empreendedor da Usina Hidrelétrica de Belo Monte. (...) Verificamos que diante de um contexto em que a falta de recursos técnicos e políticos é generalizado em todos os níveis de governo, os sujeitos que foram capazes de mobilizar autoridade prática (ABBERS; KECK, 2013) são fundamentais para a implementação da política, sejam eles agentes públicos, privados ou da sociedade civil. (SCHEIDECKER, 2019, p. 145).

Conclui Scheidecker (2013) que por se tratar de uma política por natureza complexa, que também foi implementada num território complexo devido coincidir com a criação da UHE Belo Monte, a participação dos atores envolvidos revelou as dificuldades enfrentadas para gerir a política educacional e incluíram na implementação um agente externo, da iniciativa privada (empreendedor da UHE Belo Monte), sem qualquer previsibilidade oficial de inclusão na pauta dos debates dos TEE's, mas que estava na base central dos conflitos existentes no espaço territorial, passando a desenvolver medidas significativas na concretude da política pública.

## 5 | CONCLUSÕES

A síntese com este estudo é que a política educacional dos TEE's revelou um novo formato para se pensar estratégias de implementação de política intercultural no Brasil.

Mesmo ainda havendo poucos estudos sobre os TEE's em programas de *stricto sensu*, as pesquisas já realizadas mostraram a ineficiência estatal, caso atue como único protagonista na implementação da política pública, mesmo por que, o próprio comando normativo que constituíram os TEE's segue uma lógica inovadora de elaboração e implementação de política intercultural, revogando-se qualquer referência a interpretação 'restritiva' criada pelos marcos legais que lhe antecederam.

No âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, a temática envolvendo os territórios etnoeducacionais ainda está com pouca visibilidade, mas já se projeta em alguns dos programas de pós-graduação da área de educação e de administração. Portanto, requer investimento na produção de conhecimento a fim de consolidar esse objeto enquanto campo de interesse político, acadêmico e epistemológico.

Focando a implementação do direito à educação escolar indígena diferenciada, a análise feita com este estudo indicou que existe consenso entre os pesquisadores sobre a inovação da política pública no implemento ao direito de matéria constitucional (bílingue e intercultural). É também consenso entre os pesquisadores que aplicaram estudo de caso, que os grupos étnicos participaram ativamente do processo de criação do etnoterritório, concretizando-se num verdadeiro espaço público democrático para assegurar os direitos e as tomadas de decisões.

A organização dos povos indígenas em etnoterritórios revelou os desafios para se pensar uma escola indígena atendendo a diferença de cada grupo em suas especificidades socioculturais e linguísticas de cada povo, pois num mesmo etnoterritório passou a ser evidenciada a diversidade étnica, e até política, ali existente.

Foi também extraído dos estudos de caso que os participantes do processo de criação dos TEE's passaram a ter maior esclarecimento sobre a organização estrutural do Estado no implemento do direito à educação, inclusive da escassez de recursos destinados, assim como expuseram a impossibilidade de pensar política intercultural para povos indígenas sob um olhar uniforme, em um único grupo, uma vez que, existe uma diversidade histórico, econômico, cultural e linguística a ser enfrentada, sendo o dever estatal garantir a todos, sem qualquer distinção, a manutenção da diversidade e proporcionar meios para afirmação de suas identidades.

Conclui-se, com base na reflexão da política educacional dos TEE's, que a efetivação de um direito, por meio de políticas públicas, só ganha efetividade se considerar, em todas as etapas, a participação dos titulares, com fomento ao constante debate democrático, objetivando a visibilidade da realidade em que se encontram os destinatários e possibilite mudanças e adequações, quantas vezes for necessário, para atender o que é proposto

pelos envolvidos. Agregado a tudo isso, deve ainda o Estado garantir o investimento financeiro e apoio técnico necessário para tornar concreta sua implementação.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Joniel Vieira de; SILVA, Marilena Loureiro da. **Estado brasileiro e povos indígenas: Em que consiste o direito à educação escolar indígena diferenciada?** Belém-PA: Artíficos, Revista do Difere, 2013.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **Territórios etnoeducacionais: Comunicação apresentada na CONAE 2010** – Brasília, CINEP, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 23.05.2021.

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br>. Acesso em: 23.06.2021.

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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm). Acesso em: 23.06.2021.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)**. <https://www.ibict.br>

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 23.06.2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em 23.06.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category\\_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 23.06.2021.

BRASIL. **Portaria nº 1.062, de 30 de outubro de 2013**. Institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais - PNTEE. Disponível em: DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. Publicado em: 31/10/2013 | Edição: 212 | Seção: 1 | Página: 44. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/31176478/do1-2013-10-31-portaria-n-1-062-de-30-de-outubro-de-2013-31176474](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/31176478/do1-2013-10-31-portaria-n-1-062-de-30-de-outubro-de-2013-31176474). Acesso em: 23.06.2021.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002078.pdf>. Acesso em: 23.06.2021.

BRASIL. **Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999**. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf). Acesso em 23.06.2021.

DUTRA, Gildete Elias. Território Etnoeducacional Timbira: O protagonismo étnico do povo krikati na educação escolar indígena. Dissertação de Mestrado. Programa de Educação. Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES). Lajeado/RS, 2019.

GUERRERO ARIAS, Patricio. *Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia* (primera parte). In: Calle14: revista de investigación en el campo del arte. 4 (Julio-Diciembre), 2010.

PAES, Maria Helena Rodrigues. **Na Fronteira**. Os atuais dilemas da escola indígena em aldeias Paresi de Tangará da Serra-MT, num olhar dos Estudos Culturais. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação – Programa de Pós Graduação em Educação, 2002.

SCHEIDECKER, Carolina Bernardes. Coordenação em um arranjo institucional complexo: o Território Etnoeducacional do Médio Xingu e a usina de Belo Monte. Dissertação de Mestrado em Administração Pública e Governo. Escola de Administração de Empresas de São Paulo. Fundação Getúlio Vargas. São Paulo/SP, 2019.

SILVA, Ilma Maria de Oliveira. **Os cursos de magistério indígena do estado do Maranhão e as implicações na formação dos professores Krikati numa perspectiva específica e diferenciada**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Maranhão. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

SOUSA, Fernanda Brabo. **Reteritorializando a educação escolar indígena**: reflexões acerca dos territórios etnoeducacionais. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre – RS: Ano 2013.

SOUSA, Fernanda Brabo. **Sentindo ideias, germinando saberes**: Movimento de apropriação (afetiva) da política de territórios etnoeducacionais por professores Kaingang e Guarani no RS. Tese de Doutorado. Programa de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS, 2017.

SOUSA, Fernanda Brabo. **Territórios etnoeducacionais: contextualização de uma política de educação escolar indígena no Brasil**. Políticas Educativas, Santa Maria, v. 10, n. 1, p. 97-111, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/69761/39302>

VIEIRA, Alva Rosa Lana. **Território etnoeducacional Rio Negro**: Significações de uma política pública. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Juiz de Fora – MG, 2017.

## JEPURUVÔ ARANDÚ – “UTILIZANDO SABEDORIA”: UMA EXPERIÊNCIA COM EDUCADORES E GESTORES EM TORNO DA TEMÁTICA INDÍGENA NAS ESCOLAS DO RIO GRANDE DO NORTE, DE ACORDO COM A LEI 11.645/2008

Data de aceite: 23/07/2021

### Jussara Galhardo Aguirres Guerra

Antropóloga-UFPE/UFRN; escritora; membro efetivo da ABA com experiências em estudos acadêmicos, estudos de extensão universitária e exposições voltadas para a etnografia indígena no Museu Câmara Cascudo-UFRN; coordenadora do Grupo *Paraupaba* de Estudos da Questão indígena no RN  
<http://lattes.cnpq.br/5172547388602880>

### Maria Gorete Nunes Pereira

Antropóloga-UFRN; educadora - SEEC/RN com experiências em estudos acadêmicos e estudos de extensão universitária; membra do Grupo *Paraupaba* de Estudos da Questão indígena no RN; professora formadora do Programa Saberes Indígenas na Escola (IFRN – Campus Canguaretama/RN). Coordenadora Pedagógica da Escola Alfredo Lima  
<http://lattes.cnpq.br/5296661819372612>

**RESUMO:** A partir do ano de 2000, no Rio Grande do Norte, surgiram estudos acadêmicos em busca de respostas sobre a problemática indígena no estado. Tais pesquisas e trabalhos resultaram, mais tarde, no ano de 2014, em um projeto, dentre tantos outros, desenvolvido por uma equipe de representantes indígenas, educadores e antropólogos, que consistiu nos seminários intitulados *Jeporuvô Arandú*, ocorridos nos municípios de Açu, Canguaretama, Goianinha, João Câmara, Baía Formosa e Macaíba. Essa iniciativa foi aprovada pelo Prêmio

Culturas Indígenas-2013, ed. Raoni Metuktire, e teve como principal meta desenvolver reflexões acerca da educação em uma perspectiva intercultural, indo além do conhecimento e dos discursos autorizados de uma historiografia de ocultamento indígena no estado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Seminários *Jepuruvô Arandú*. Indígenas no RN. Educação e diversidade. Etnicidade.

**ABSTRACT:** From the year 2000 and on, academic studies on indigenous people have come forth in Rio Grande do Norte-Brazil. These studies aimed to seek for answers regarding the issues that involve indigenous people in that state. In 2014 there was also another landmark, a project by a team of indigenous representatives, educators and anthropologists that aimed to propose research seminars such as the one entitled “*Jeporuvô Arandú*” held in the municipalities of Açu, Canguaretama, Goianinha, João Câmara, Baía Formosa and Macaíba in the state of Rio Grande do Norte. This initiative was approved and recognized by the Indigenous Culture Prize of the year 2013 in the *Raoni Metuktire* session and had as main goal as to make reflections on intercultural education perspective, going beyond common knowledge and authoritative discourses present in a historiography set on the denial and hiding of the natives in the state.

**KEYWORDS:** Seminars *Jepuruvô Arandú*. Indigenous people in Rio Grande do Norte-Brazil. Education and diversity. Ethnicity.

## 1 | INTRODUÇÃO

A partir da década de 1970, o movimento indígena passou a reforçar suas lutas ao lado de instituições, sobretudo as não governamentais, bem como a receber apoio de aliados do campo indigenista, preocupados com os problemas graves que atingiam esses povos e em como resolver conjuntamente essas questões. Esses direcionamentos e rumos tinham como contexto a redemocratização do Brasil após o período do regime militar, que perdurou de 1964 a 1985, portanto, por 21 anos.

Após o período das “diretas já”, no ano de 1984, surgiu um movimento político em defesa da democracia que teve grande participação popular, o qual culminou, em 1988, na elaboração e na promulgação do novo texto proposto na Carta Magna. Nesse momento, criou-se o Capítulo 8 – “Dos Índios” –, um grande avanço político. Vale lembrar que por séculos os indígenas foram injustiçados e violados em seus direitos originários, mas agora teriam a oportunidade de exigir o acesso a leis e a seus direitos como povos originários.

Embora grande parte do que se pleiteou e foi abarcado no novo texto constitucional não tenha sido respeitado e muito menos cumprido ao longo de décadas, ao menos se reconheceu, a partir de então, a importância de se preservar as culturas tradicionais e de ser-lhes garantida sua integridade no Brasil. O direito a culturas diversificadas, línguas maternas, territórios, educação bilíngue e diferenciada, integridade física e social, entre tantos outros aspectos importantes, foi inserido na nova configuração da Carta Magna.

Em meio às questões pautadas, foram feitas exigências de mudanças e ações voltadas para a educação diferenciada. Tal investida ressonou na LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), do ano de 1996, resultando na afiação de medidas que valorizariam as culturas, pautando o ensino a partir das necessidades peculiares de cada povo e de suas especificidades étnicas e culturais. Um exemplo disso foi a Lei 10.639/2003, ampliada posteriormente – por força das mobilizações indígenas, indigenistas e de movimentos sociais engajados na causa – para a Lei 11.645/2008, que incluiu em seu texto a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura indígenas e afro-brasileiras no currículo oficial de ensino fundamental e médio da educação básica.

Sendo assim, a inclusão da diversidade etnocultural, além de trazer o conhecimento sobre as riquezas culturais que compõem nosso país, evidencia os processos históricos e políticos que envolvem povos considerados atores secundários por meio de conteúdos hegemônicos e eurocentristas difundidos nos antigos livros de história. Como resultado, a Lei 11.645/2008 acrescentou a temática indígena no art. 26-A, no capítulo II da educação básica, Seção I, das disposições gerais, determinando

Art.1º. O art. 26-A da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art.26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Par.1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinente à história do Brasil.

Diante disso, percebe-se o quanto se faz importante a ampliação desse debate sobre a sociodiversidade cultural e étnica nos países, assim como o estímulo ao respeito às diferenças, sobretudo no ambiente escolar. Por incontáveis décadas e ainda atualmente, há uma difusão de informações veiculadas com fortes cargas estereotípicas e de conteúdos racistas, marcando um desconhecimento sobre a realidade dos povos indígenas em sua trajetória histórica, bem como em sua contemporaneidade no país.

Em vista do que já foi abordado até então, faz-se relevante, neste momento, traçar uma breve retrospectiva que exponha a criação do Grupo *Paraupaba* de Estudos da questão indígena, o qual visa trabalhar e desenvolver estudos e ações relacionados às famílias indígenas no Rio Grande do Norte. Seus objetivos, entre outros, são promover uma reflexão sobre a questão indígena, estimular estudos localizados, realizar eventos culturais e estar ao lado das ações afirmativas e outros processos ligados a essa questão, difundindo seus trabalhos para o conhecimento do público acadêmico e para a sociedade em geral.

No período entre 2005 e 2016, foram concretizados trabalhos, a exemplo de seminários, encontros, reuniões, audiências públicas, exposições em museus, trabalhos de campo, projetos de extensão universitária e trabalhos acadêmicos em programas de mestrado e em especializações<sup>1</sup>. Todos esses esforços foram de grande relevância para o conhecimento dessa realidade até pouco tempo desconhecida e silenciada nos discursos hegemônicos, sobretudo nos livros de história. Portanto, a cultura indígena passou a ser um assunto de debate e de interesse do poder público, bem como da comunidade acadêmica, alavancado pelo próprio movimento indígena, que se organizou em consonância com a APOINME e com o apoio de organizações governamentais, não governamentais e membros da sociedade civil organizada.

A partir disso, foi idealizado um projeto em conjunto com o Grupo *Paraupaba* e a Associação Comunitária e indígena do Amarelão – João Câmara –, que foi enviado ao MEC por meio de edital do Prêmio Culturas Indígenas, versão Raoni Metuktire. A iniciativa foi aprovada, sendo programados os seminários municipais, que tiveram como objetivo valorizar e divulgar a realidade étnico-cultural e indígena nas escolas das secretarias

---

1 Trabalhos acadêmicos, exposições etnográficas, reuniões do GP, reuniões com o poder público do estado, reuniões nas comunidades, trabalhos de campo, artigos publicados etc. Foram concluídas duas dissertações de mestrado relacionadas a grupos familiares indígenas no RN, a saber: Guerra (2007) e Nunes (2015), simultaneamente sobre os Potiguaras Mendonça do Amarelão – em João Câmara-RN – e sobre os Potiguaras da praia de Sagi – Baía Formosa-RN (V.referências).

municipais no estado do Rio Grande do Norte<sup>2</sup>, conforme a Lei 11.645/2008. A iniciativa aprovada tinha como título: “*Jepuruvô Arandú* – “utilizando sabedoria”: despertando o índio nas escolas do Rio Grande do Norte”.

## 21 JEPURUVÔ ARANDÚ: SEU SENTIDO E SUAS ESTRATÉGIAS

Efetivou-se uma ampla divulgação de informações em meio a professores e alunos, além de gestores das secretarias municipais, no intuito de oferecer subsídios para a conscientização e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para o combate ao preconceito, à desinformação, ao desconhecimento e aos estereótipos criados pela ideologia de dominação a respeito dos povos indígenas.

Nos encontros, foram desenvolvidas atividades com o objetivo de se fazer uma reflexão pedagógica acerca da prática de ensino em sala de aula, levando-se em conta o respeito às diferenças étnicas e à realidade diferenciada dos grupos indígenas. Foram postos em prática exercícios de promoção a mudanças nos padrões de educação e de pedagogia adotados em salas de aula, sobretudo no que se relaciona ao conhecimento adquirido sob a ótica de uma carga estereotípica e discriminatória, cujo material didático reproduz e sedimenta o preconceito e a discriminação.

Acreditamos que gestores, professores e alunos devem estar a par das pesquisas, dos estudos, assim como dos trabalhos mais recentes e atualizados sobre o assunto, em vez de permanecerem enclausurados em textos ultrapassados e elitistas, defendidos por autores do início do século passado, quando os conteúdos estavam sob o domínio de ideias positivistas e eugenistas, a exemplo da integração dos povos diferenciados à sociedade nacional. Infelizmente, diante do panorama atual do novo governo, assistimos estupefatos e indignados a atitudes de desrespeito à Constituição, que se tornam corriqueiras, ao mesmo tempo que velhas ideias que haviam sido superadas há décadas retornam agora com muita força, a exemplo do revisionismo de terras indígenas, entre outros retrocessos na política indigenista.

Por fim, o objetivo dos seminários foi propor aos educadores envolvidos o conhecimento e o respeito quanto à história indígena do Rio Grande do Norte, sua existência e permanência em território potiguar, suas formas próprias de organização social, costumes, tradições, práticas e rituais, festas, organização econômica e religiosa, enfim, todos esses aspectos em harmonia com o ensino pedagógico curricular aplicado nas escolas dos municípios e nas comunidades.

---

2 Municípios: Canguaretama, Goianinha, Baía Formosa, João Câmara, Macaíba e Açu.





Fotografia 1: Material didático-pedagógico oferecido aos professores e gestores.

Fonte: Jussara Galhardo, 2014.



Fotografia 2: Grupos de discussão.

Fonte: Jussara Galhardo, 2014.

A metodologia aplicada consiste no uso de material didático-pedagógico voltado para a realidade contemporânea – livros, cartilhas, cordéis, pesquisas acadêmicas e livros publicados<sup>3</sup> –, além do conhecimento da própria história oral dos atores sociais e da valorização da memória e da história no Rio Grande do Norte a partir da perspectiva do “outro”. Portanto, acreditamos que a educação nas escolas deve atingir um universo mais amplo, extrapolando as celebrações reificantes que folclorizam as potencialidades e dinâmicas socioculturais, seus valores simbólicos, as vivências e as experiências que dão a tônica de suas cosmovisões, práticas sociais e de sua contemporaneidade.

Os seminários ocorreram nos municípios onde há grupos indígenas em processo de autorreconhecimento étnico<sup>4</sup>, com o objetivo de unir esforços para a informação, o

<sup>3</sup> Livros e dissertações (ver referências).

<sup>4</sup> Nomes dos grupos: Eleoterio – Catu-Goianinha e Canguaretama; Mendonça – João Câmara; Tapuia-Tapará – Macaíba; Caboclos do Açu – Açu; Potiguara – Sagi-Baía Formosa.

debate e as reflexões sobre essa nova abordagem didático-pedagógica nas escolas do estado. A expectativa desses seminários consiste em provocar e ampliar o debate acerca do indígena a partir de reflexões voltadas para a conscientização e o desenvolvimento de práticas pedagógicas e de ações voltadas contra o preconceito e estereótipos criados pela ideologia de dominação, por sua vez, autorizados e difundidos pela historiografia oficial, principalmente até final do século passado.



Fotografia 3: Indígenas do Amarelão – João Câmara/RN.

Fonte: Lenilton Lima, 2014.



Fotografia 4: Indígenas de Tapará – Macaíba/RN.

Fotografias: Lenilton Lima, 2014.

### 3 | METODOLOGIA DOS SEMINÁRIOS

Os seminários foram desenvolvidos sob a ótica das seguintes dimensões ou temas geradores: o índio no imaginário; a temática indígena no livro didático; a história oficial *versus* a história oral; a realidade contemporânea dos grupos indígenas no estado *versus* a

historiografia oficial; o “desaparecimento étnico”; as legislações no arcabouço educacional do MEC-DF; direitos indígenas, além de oferecer uma vasta bibliografia específica para pesquisas. A coordenação pedagógica detalhou sobre as metodologias que podem ser adotadas, assim como as legislações que dão respaldo à Lei 11.645/2008 e à LDB, além de fortalecer um enfoque crítico, consciente e compartilhado com os educandos.



Fotografias 5 e 6: Apresentações do seminário.

Fonte: Lenilton Lima, 2014.

No momento inicial dos trabalhos do seminário, havia uma apresentação cultural ou até mesmo uma conversa dos indígenas com o público presente, ou seja, com professores e gestores municipais. Após essa etapa, compunha-se uma mesa de abertura formada por indígenas, representantes de sua comunidade do município-sede, equipe de coordenação, educadores e gestores locais.

Em um terceiro momento, após a mesa desfeita, as coordenadoras<sup>5</sup> faziam as apresentações dos conteúdos sobre o ponto de vista crítico da história, abordavam sobre história oral, organização social dos grupos indígenas do estado, além de tratarem de trabalhos acadêmicos que poderiam ser aportes importantes para os educadores, sobretudo no que diz respeito à contemporaneidade dos grupos indígenas no RN. Seguiam-se, após essas apresentações, um debate construtivo com os educadores e os gestores.

Em um quarto e último momento, formavam-se grupos de discussão seguidos de uma plenária final para a apresentação das propostas elaboradas nos GDs. Esses grupos de discussão se articulavam e se organizavam em torno das modalidades de ensino: fundamental I, fundamental II e ensino médio. Nessa ocasião, eram elaboradas as propostas que iriam ser expostas mais adiante, quando alguns dos educadores eram nomeados como oradores de seus grupos e apresentavam seus respectivos projetos.

5 Gorete Nunes, Jussara Galhardo, Tayse Campos – indígena Potiguar.



Fotografia 7: Gorete Nunes em sua explanação.

Fonte: Lenilton Lima, 2014.



Fotografia 8: Professores e alunos.

Fonte: Lenilton Lima, 2014.



Fotografia 9: Jussara Galhardo.

Fonte: Lenilton Lima, 2014.

Após a apresentação de cada GD, havia a intervenção da coordenadora pedagógica<sup>6</sup>, que sugeria ponderações adicionais com relação às propostas trazidas pelos grupos, através de seus oradores, no intuito de oferecer um aporte de qualidade para os trabalhos que seriam aplicados posteriormente em sala de aula ou em trabalho de campo, conforme a natureza dos anteprojetos.

As propostas dos educadores contemplavam saberes formais e informais, aulas tradicionais e inovações de conteúdos, assim como a busca de aprendizados para além das limitações dos muros da escola. Tratava-se de uma pedagogia concretizada a céu aberto, levando os educandos e educadores a conhecerem as próprias comunidades, seu cotidiano, suas histórias e culturas próprias.

Em vista da evolução dos debates, das problematizações e dos anteprojetos indicados pelos educadores durante os seminários, podemos afirmar que os trabalhos foram muito produtivos. Portanto, a inclusão do debate sobre a diversidade étnico-cultural na rede de ensino tem postura relevante, considerando que a escola deve ser entendida como um locus de formação de valores éticos, humanísticos, sociais e políticos, que prima pelo dever de contribuir e atuar contra os preconceitos, os estereótipos, as discriminações étnicas, sociais, religiosas, de gêneros e de culturas.

## 4 | CONCLUSÃO

Os seminários foram muito proveitosos e instigantes no tocante à temática proposta, considerando que inúmeras reflexões fluíram e ponderações relevantes foram delineadas a partir desses encontros, pautando assuntos que estavam silenciados e abafados pelos discursos autoritários, tanto no meio social como no próprio meio escolar e acadêmico.

Compreendemos a necessidade de difusão dos saberes distintos, sejam formais, sejam informais, assim como se mostra importante adquirirmos novas experiências, sobretudo extrapolando os muros, as edificações, e indo ao encontro do “outro”, desmistificando-o e, ao mesmo tempo, libertando o próprio pesquisador de ideias opressoras e alienantes. Desse modo, todos os atores envolvidos nesses processos de conscientização e de pensamento crítico somente têm a ganhar! Paulo Freire se refere à pedagogia da consciência como uma proposta antiautoritária, na qual professores e alunos ensinam e aprendem juntos, engajados num diálogo permanente (FREIRE, 2013).

Portanto, para que haja de fato transformações nesse sentido, é preciso insistir num olhar perspicaz sobre as versões da historiografia, enxergar com clareza seus limites e contextos desenvolvimentistas e colonialistas que as delimitam. Afinal, “[...] um país é uma sociedade que se repensa, se vê em sua multiplicidade, pluralidade e sociodiversidades [...]” (SILVA, 2013, p. 40).

É fundamental adotar novas metodologias com perspectivas e posicionamentos

---

<sup>6</sup> Gorete Pereira Nunes – educadora e antropóloga, formadora de EEI pelo IFRN.

adequados para se trabalhar com a diversidade étnico-cultural, além de recuperar a história sob o ponto de vista do “outro”, respeitar sua memória, suas representações simbólicas e sociais, suas diferentes culturas.

Vale mencionar que esse exercício foi relevante para dar a iniciativa em favor do respeito às histórias plurais e do conhecimento da realidade histórica e contemporânea dos povos indígenas no estado. Os seminários tiveram um papel importante também ao romper com as invisibilidades desses grupos sociais, bem como trouxeram à tona suas especificidades históricas e culturais, rompendo com estereótipos e, ao mesmo tempo, combatendo preconceitos, ao dinamizarem o pensamento crítico e atento.

A educação revela-se primordial para o desenvolvimento de um país. No entanto, a atual postura autoritária do governo sustenta uma prática de desserviço à população por meio de ameaças à autonomia das instituições de educação, de contingenciamentos, de medidas persecutórias em ambientes de estudos, bem como intimida os educadores mediante ideologização da pedagogia e do ensino nas escolas e nas Instituições de Ensino Superior. A resultante disso é muito clara: retrocesso do país à condição de colônia, de subserviência. E isso não deve ser permitido pela sociedade!

Por fim, corroboramos o pensamento do Prof. Paulo Gadotti (2008, p. 94-95), quando afirma que se deve “educar para um outro mundo possível”, o qual não seja apenas produtivo, mas também ambientalmente saudável, social e economicamente justo, com equidade de gênero e de etnia. Aí está o desafio, pois grandes interesses econômicos deverão ser contrariados, os quais, cedo ou mais tarde, voltam-se contra nós, a exemplo do que está acontecendo dramaticamente no Brasil de hoje.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 25 maio 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 11.645 de 11 de março de 2008.** Estabelece as diretrizes e base da educação nacional para incluir no currículo oficial, o ensino da História das Culturas afro-brasileiras e indígenas. Publicado no DOU de 11/03/2008. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20072010/2008/lei/11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/11645.htm)>. Acesso em: 25 maio 2019.

DA SILVA, Ana Cláudia Oliveira. A Implantação da Lei 11.645/2008 no Brasil: um histórico de mobilizações e conquistas. In: SILVA, E.; SILVA, M. P. (Org.). **A Temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008.** Recife: Editora da UFPE, 2013. p. 101-36.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido.** São Paulo: IPF, 2008. (Ed. Cidadã, n. 2).

GRUPIONI, Luis Donisete; SILVA, Aracy Lopes. **A temática indígena na escola**. São Paulo: Global, 2008.

GUERRA, Jussara Galhardo Aguirres. **Mendonça do Amarelão**: os caminhos e descaminhos da identidade indígena no Rio Grande do Norte. 2007. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-graduação de Antropologia, CFCH, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

\_\_\_\_\_. **Identidade indígena no Rio Grande do Norte**: caminhos e descaminhos dos Mendonça do Amarelão. Fortaleza: IMEPH, 2011.

\_\_\_\_\_. **Mendonça do Amarelão**: origem, migrações, aspectos de sua cultura e identidade étnica. João Pessoa: IDEIA, 2017. (Coleção Literária *Matipoa*, v. I).

PEREIRA, Maria Gorete Nunes. **Potiguara de Sagi**: da invisibilidade ao reconhecimento étnico. 2015. 212f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – PPGAS-Dan, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha. **A temática indígena na sala de aula**: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008. Recife: Editora da UFPE, 2013.



## IMPLANTAÇÃO DE ALDEIAS RURAIS BUDISTAS: ESTUDO DE CASO DO CENTRO DE ESTUDOS BUDISTAS BODISATVA SUKAVATI NO MUNICÍPIO DE QUATRO BARRAS

*Data de aceite: 23/07/2021*

### **Simone Ciunek Corrêa**

Universidade Estadual do Centro-Oeste/  
UNICENTRO, Departamento de Pós-  
Graduação em Desenvolvimento Comunitário  
Irati, Paraná

### **Luciane Silva Franco**

Universidade Estadual do Centro-Oeste/  
UNICENTRO, Departamento de Pós-  
Graduação em Desenvolvimento Comunitário  
Irati, Paraná

### **Juliana Marques Santos Oliveira**

Universidade Estadual do Centro-Oeste/  
UNICENTRO, Departamento de Pós-  
Graduação em Desenvolvimento Comunitário  
Irati, Paraná

### **Paulo Cesar Marcondes**

Universidade Estadual do Centro-Oeste/  
UNICENTRO, Departamento de Pós-  
Graduação em Desenvolvimento Comunitário  
Irati, Paraná

### **Cristiana Magni**

Universidade Estadual do Centro-Oeste/  
UNICENTRO, Departamento de Pós-  
Graduação em Desenvolvimento Comunitário  
Irati, Paraná

### **Reinaldo Knorek**

Universidade Estadual do Centro-Oeste/  
UNICENTRO, Departamento de Pós-  
Graduação em Desenvolvimento Comunitário  
Irati, Paraná

**RESUMO:** As Aldeias Rurais CEBBs, visam estabelecer locais que contribuam e oportunize a prática da meditação aos seus participantes, a promoção da vida humana, bem como dos valores de sabedoria e compaixão, de forma a gerar benefícios para as pessoas. Tendo como objetivo geral apresentar um estudo de caso, a respeito da implantação da Aldeia Rural Budista Sukavati no município de Quatro Barras, Estado do Paraná. A metodologia utilizada foi pesquisa exploratória e abordagem predominantemente qualitativa, através de um estudo de caso com realização de entrevistas aos moradores da comunidade. Concluiu-se que a comunidade estudada CEBB-SUKAVATI, não obstante ainda está em um processo de construção, porém já desenvolve inúmeras atividades voltadas ao princípio de satisfação coletiva, voltada a hábitos que permitem um maior contato e cuidado com a natureza e beneficiando não só os membros que frequentam a comunidade, mas também a todos os moradores de Quatro de Barras.

**PALAVRAS-CHAVE:** Comunidade, Habitação, Budismo, Brasil.

**ABSTRACT:** The CEBB Rural Villages aim to establish places that contribute and provide opportunities for the practice of meditation to its participants, the promotion of human life, as well as the values of wisdom and compassion, in order to generate benefits for people. Having as general objective to present a case study, about the implantation of the Rural Buddhist Village Sukavati in the municipality of Quatro Barras, State of Paraná. The methodology used was exploratory research and a predominantly



qualitative approach, through a case study with interviews with community residents. It was concluded that the community studied CEBB-SUKAVATI is still in a construction process, but it already develops numerous activities aimed at the principle of collective satisfaction, aimed at habits that allow greater contact and care with nature and benefiting not only members who attend the community, but also to all residents of Quatro de Barras.

**KEYWORDS:** Comunidade, Habitação, Budismo, Brasil.

## INTRODUÇÃO

A Aldeia Rural do CEBB (Centro de Estudos Budistas Bodisatva Sukavati) foi inaugurada em 1º de agosto de 2015, localizada no bairro do Campininha, município de Quatro Barras, a 10 km do centro da cidade e a 30 km de Curitiba, capital do Estado do Paraná. Trata-se de uma área Rural que possui 80 hectares de extensão. Uma área dividida em 120 lotes de terreno de 300 m<sup>2</sup> e outras áreas de uso comum, abrangendo um templo, uma horta e 3 casas para acolhimento de voluntários.

As Aldeias Rurais CEBBs, visam estabelecer locais que contribuam e oportunize a prática da meditação aos seus participantes, a promoção da vida humana, bem como dos valores de sabedoria e compaixão, de forma a gerar benefícios para as pessoas. Tem a missão de construir escolas, promover a arquitetura sustentável e a alimentação saudável, como ocorre nos CEBBs Rurais já estabelecidos.

No Brasil atualmente existem 52 (cinquenta e dois) CEBBs em meio urbano, 18 (dezoito) no Sul, 21 (vinte e uma) no Sudeste, 3 (três) no Centro-Oeste, 8 (oito) no Nordeste e 2 (dois) no Norte do Brasil. Existem também 8 (oito) Aldeias Rurais aos moldes da aldeia em Quatro Barras, sendo as Aldeias de Caminho do Meio, Aldeia Jetavana e Aldeia Bacori, no Rio Grande do Sul, Aldeia Mendjila em Santa Catarina, Aldeia Alto Paraíso em Goiás, Aldeia Reconcavo na Bahia e a Aldeia Darmata em Pernambuco.

O primeiro Centro de Estudos Budistas Bodisatva CEBB foi fundado no ano de 1996, em Porto Alegre por Alfredo Aveline, conhecido por Lama Padma Samten, o qual é físico e possui bacharelado e mestrado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Foi professor de física de 1969 a 1994, período em que se dedicou especialmente aos estudos da física quântica, encontrando nesta a afinidade com o pensamento budista. Em 1996 foi ordenado Lama e desvinculou-se da Universidade. Seu título que significa líder, sacerdote e professor, Padma significa que pertence à família Lótus e Samten é meditação, ou seja, seu nome pode ser entendido como Meditação do Lótus.

O objetivo geral do presente estudo é apresentar um estudo de caso, a respeito da implantação da Aldeia Rural Budista Sukavati no município de Quatro Barras, Estado do Paraná. Com base no contexto apresentado propõem-se os seguintes objetivos específicos:

- Buscar contribuir com a reflexão a respeito da implantação das Aldeias Rurais Budistas no Brasil;

- Analisar através de entrevistas, quais são os princípios culturais, sociais e religiosos, que motivam indivíduos a residirem em Aldeias Rurais Budistas;
- Discutir quais as contribuições das Aldeias Rurais Budistas para a comunidade em geral.

O estudo baseou-se no seguinte problema de pesquisa: quais as contribuições da implantação da Aldeia Rural Budista Sukavati para os membros da comunidade e demais moradores do município de Quatro Barras?

## MATERIAIS E MÉTODOS

Realizou-se uma pesquisa bibliográfica de forma exploratória e de cunho qualitativo, com base em livros, artigos científicos e websites, onde foram apresentadas diferentes metodologias e práticas desenvolvidas por autores a respeito da implantação de Aldeias Rurais Budistas com o objetivo de verificar a influência dos indivíduos que residem nessas aldeias e como isso impacta na vida pessoal e na comunidade externa.

Creswell (2010) descreve que os estudos exploratórios procuram convivência com o problema e a finalidade de modificar, ou de conceber hipóteses para os estudos futuros. O estudo apresenta uma característica exploratória, procurando objetivar e proporcionar uma interpretação geral relacionada com os acontecimentos e os eventos.

Primeiramente para ter um maior conhecimento sobre o tema abordado, a elaboração de uma pesquisa a partir de obras bibliográficas, é de extrema importância para o correto detalhamento e investigação do trabalho.

O estudo procurou uma postura para a metodologia qualitativa, buscando agrupar assuntos mais focados em eventos de natureza sociais mencionados para esta pesquisa, pois conforme define Lakatos e Marconi (2007. p.269):

“A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações hábitos, atitudes, tendências de comportamento (LAKATOS e MARCONI, 2007 p.269)”.

Os estudos relacionados com a pesquisa qualitativa são expostos pelo motivo da riqueza em informações, conforme o contexto. Os estudos qualitativos procuram especificar eventos, indivíduos e as ligações dentre as variáveis, que é indicado quando o problema precisa ser explorado e não simplesmente medido. Conforme Creswell (2010), a abordagem qualitativa permite níveis de subjetividade e flexibilidade, requerendo do pesquisador graus de abstração e interpretação.

De acordo com as classificações de pesquisa definidas por Gil (2010), este estudo enquadra-se como estudo de caso sob o ponto de vista do objeto, aplicada sob a perspectiva da natureza, quanto ao problema é uma abordagem qualitativa, com relação aos objetivos é uma pesquisa exploratória e um levantamento quanto aos procedimentos técnicos. O

quadro 1 demonstra o resumo das classificações de pesquisa:

Pontos de Vista	Classificação
Do Objeto	Estudo de caso
Da natureza	Aplicada
Do problema	Qualitativa
Dos objetivos	Pesquisa exploratória
Dos procedimentos técnicos	Levantamento

Quadro 1: Classificações de Pesquisa.

Fonte: os autores (2019).

Na primeira etapa de pesquisa foi realizado o levantamento de informações, que tiveram como objetivo auxiliar a compreensão do estudo proposto como um todo, para que pudessem ser identificados os principais atores, bem como a dinâmica de interação entre eles. Inicialmente a perspectiva foi realizar a seleção dos membros que frequentam a Aldeia Rural Budista Sukavati na cidade de Quatro Barras. Na segunda etapa foram realizados contatos informais, para estabelecer futuras entrevistas e ainda identificar as percepções. Na terceira etapa da pesquisa foram realizadas as entrevistas, previamente agendadas por contato telefônico e com o consentimento do entrevistado.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram entrevistadas cinco pessoas da comunidade, para falar sobre quais os princípios que as motivam a participar do CEBB. O principal motivo apresentado por eles foi a espiritualidade, considerado o eixo principal que une a comunidade, o que ficou muito claro no relato do participante 5, que é um dos idealizadores. No entanto, para o desenvolvimento deste eixo, todos pontuaram algumas outras questões práticas e de organização.

O participante 1 que frequenta o CEBB, relatou que sua motivação foi a busca do sentido da vida e ao se vincular à comunidade pode aprender práticas sobre agricultura e cuidado com a natureza. Relatou sua motivação:

“essencialmente por dúvidas existenciais que surgiram [...] e aí eu comecei a perguntar, acho que isso surge pra muitos jovens né, o sentido da vida, o porquê da existência [...] Aí eu comecei buscar em tradições [...] minhas aspirações espirituais foram paulatinamente respondidas né, e entrei em treinamento budista, que a gente faz prática de meditação, estuda os ensinamentos, os retiros de silêncio, [...] aqui também to aprendendo muito sobre agricultura, eco agricultura, reconhecer todos os seres vivos como importantes, um novo olhar que vai surgindo, e com esse olhar um novo comportamento de cuidado com a natureza, com nós mesmos, com outros seres da biosfera, os outros seres humanos [...]”

O participante 2 ressaltou sua motivação pelo enfoque espiritual e também sobre a prática coletiva na comunidade rural, por meio de horta, o templo, o estar junto:

“me aproximei mais da prática de meditação, e dessa vida em comunidade, então acho que pra mim o que nos move aqui é muito esse olhar de como a gente favorece a nossa prática, [...] eu sinto que o CEBB é um espaço de prática coletiva, então a gente tá aqui pra muito conseguir se escutar [...] um ambiente onde a gente pode acolher quem vier, quem se sentir nessa vontade de se olhar internamente. [...] a motivação coletiva é o que faz isso aqui ter esse florescer, assim, de ver uma horta funcionando, a gente ver o templo, a gente ver os terrenos [...] uma comunidade rural ela vai resgatar o que essas ancestralidades já vivem, que é o compartilhar, que é o estar junto, que é o construir coisas coletivamente e não se isolar [...] ela parte dessa expressão de gerar benefício aos seres [...]”

O participante 3 ressaltou o enfoque às questões ecológicas e ao viver compartilhado, à busca da convivência e apoio das pessoas:

“[...] o que me interessou foi mais a questão ecológica e essa necessidade de ter uma vida, viver de uma forma diferente, em especial a questão de viver em comunidade de voltar a ter convivência e apoio das pessoas, porque a gente vai, a gente tá numa vida cada vez mais isolada, nosso sistema hoje né, e as famílias tão cada vez menores [...] adicionado a isso a questão ecológica, porque aí a gente vai pensar que a gente vive num mundo cada vez mais doente, com cada vez mais veneno, cada vez mais produtos químicos [...] A gente vai buscando simplificar a vida, que também significa ganhar autonomia, saber fazer as coisas [...] Aprendi a cozinhar, aprendi a costurar, você aprende um monte de coisa, porque você começa a ser mais autônomo, começa a recuperar os saberes, que são saberes de viver, de como viver, que a gente perdeu.”

O participante 4 deixou evidente sua motivação espiritual e deu exemplos das práticas que buscam desenvolver com a finalidade de contribuir com os participantes do CEBB e também com a comunidade no entorno:

“O que nos une aqui é este eixo espiritual. [...] A ideia nossa aqui é uma comunidade espiritual, mas a ideia é vivermos bem de acordo com a natureza [...] Toda a horta é orgânica por exemplo, nós temos o cuidado de machucar o mínimo possível todos os outros seres [...] nós temos muito cuidado com isso, mesmo não cortar árvores que são nativas, aliás a ideia é plantar árvores nativas [...] criar a escolinha, que é pras crianças ficarem perto da natureza e terem atividades extracurriculares dentro da escola, trabalhar na horta, e conhecer as árvores nativas [...] hoje em dia começamos a perceber finalmente que nas escolas só se ensina o ser humano pertencer e ser uma máquina do sistema, então nós queremos ensinar qualidades [...] a gente não está retirado do mundo, tanto que nós temos super boas relações [...] nossa ideia aqui é amanhã integrar um pouco os vizinhos, principalmente as crianças [...] A comunidade foi criada em 2014 [...] Todas nossas casas [...] tem que ter fossa ecológica, isso é obrigatório. Se tem todo o cuidado para não poluir as águas, cuidado com os animais, com a natureza, com a água [...] A capacidade daqui é pra cento e vinte casas. Tem várias diretrizes, como exemplo as dimensões da casa, altura, e em área total, tem espaço entre todos os terrenos pras pessoas poderem movimentar [...] então como

são cento e vinte famílias vão ter várias configurações, depois também tem a horta que muitas pessoas se envolvem, a horta tem crescido cada vez mais [...] Temos também programas de voluntários [...] e eles tem vindo ficar aqui como moradores e voluntários, praticam a metade do tempo e a outra metade do tempo fazem horas atividades, pra ajudar a comunidade.”

**O participante 5, responsável pela administração do CEBB, além de relatar sobre o enfoque espiritual, relatou como funciona a economia e as regras da comunidade:**

“O nosso eixo é muito claro assim, [...] avançar no caminho espiritual, avançar na prática da meditação, avançar na sua própria vida da forma que for, mas ter um local pra fazer isso [...] nosso ponto principal é isso, como a gente vai lidar com essas dificuldades humanas, inerentes das nossas emoções, e que a gente tá se aprimorando exatamente nisso [...] o que dá liga nesse projeto é na verdade a espiritualidade, essa busca dentro da prática da meditação, nem todos são budistas aqui, mas todos tem uma conexão com a espiritualidade [...] a gente vai tentar olhar a educação, a saúde, a sustentabilidade [...] a pessoa entra no projeto fazendo uma doação e aí ela tem o direito a usar um pedaço de terra pra construir o seu refúgio [...] aí ela vai usar aquilo por tempo determinado, de dez em dez anos aquilo é renovado automaticamente, a não ser que ela queira sair, essa é a cessão de uso [...] o CEBB não tem uma fonte de renda a não ser as doações [...] a gente recebeu a escola daqui da vizinhança pra ensinar eles sobre cultivo de orgânicos, sobre cultivo de plantas medicinais, a gente tem aqui já fez umas estruturas de tratamento de esgoto de forma alternativa, aí a gente ensina as crianças a como fazer isso [...] Aí vai ter uma economia interna também, tipo uma pessoa faz pão, as outras podem comprar o pão daquela pessoa, vai girar uma economia interna, tem várias iniciativas [...] então essa nossa relação com o entorno, seja com o meio ambiente, seja com as instituições, seja com os vizinhos, os nossos próximos aqui, seja com as instituições da cidade, prefeitura, os órgãos governamentais, com a sociedade, as organizações e seja entre nós [...] ideia da marcenaria, oferecer oficina de marcenaria para os jovens ao redor, a própria questão da horta [...] As regras vão mais pelo bom senso [...] se a gente criar regras vai ficar mais interessante transgredir né, então é mais na conversa mesmo, a gente tem um manual pra construção, mas é muito específico [...] Por isso que a regra é difícil, a gente vai conversando, vai olhar, vai acolher a pessoa, vai dar um eixo positivo [...] até uma hora que tem que ser duro e ser contra uma atitude que prejudica outras pessoas”

Pode-se perceber por este relato que o gerenciamento do centro é baseado no voluntariado, não sendo necessário adquirir um terreno para fazer parte da comunidade. O centro apresenta um tipo de liderança liberal, onde os frequentadores respeitam as regras na base do diálogo.

Por meio das entrevistas verifica-se que as atividades desenvolvidas no CEBB buscam atingir também a comunidade externa, com a oferta de cursos para a comunidade, parcerias com a Prefeitura Municipal de Quatro Barras, interação com a Escola Municipal do bairro, produção e venda de alimentos orgânicos, compartilhamento do conhecimento desenvolvido na aldeia com a comunidade do entorno. Neste sentido, salienta-se que os princípios da comunidade não têm como objetivo apenas o viés espiritual, mas o acolhimento

para beneficiar as pessoas em razão da educação e bem-estar.

As interações entre as comunidades desempenham um papel importante na regulação do crescimento populacional. As populações de diferentes comunidades que vivem juntas em uma área, compartilham recursos e conhecimentos, contribuindo para o desenvolvimento ambiental e social.



Figura 1: Construções e moradias dos habitantes da comunidade.

Fonte: os autores (2019).

Com base na visita realizada no Centro de Estudos Budistas Bodisatva (CEBB), no município de Quatro Barras, pode-se observar que a intuição é a chave para estabelecer qualquer organização, particularmente às organizações budistas. O Centro não busca trabalhar com fins lucrativos, com organizações sem fins lucrativos, especialmente organizações budistas, o objetivo é trabalhar para tornar os outros espiritualmente realizados e pacíficos, não para obter ganhos materiais ou financeiros.

O ambiente do Centro Budista permite saber como trazer paz e harmonia às pessoas, com o intuito de auxiliar os moradores na realização dos planos e decisões de suas vidas (GYATSO, 2016). Obviamente, para quem deseja adquirir um terreno na aldeia, um valor único é cobrado para o direito de posse do terreno, além do mais, uma taxa é cobrada para manutenção do local, como limpeza e cuidado das hortas. No entanto, os valores financeiros são apenas para sobrevivência, em nenhum momento o objetivo é o lucro.

Normalmente os frequentadores e/ou moradores já são pessoas estáveis no mercado de trabalho e que buscam tranquilidade no ambiente rural, não necessariamente sendo obrigados a seguir os conceitos budistas. O local oferece uma base de apoio para as pessoas que buscam uma paz espiritual, a fim de enfrentar e superar os obstáculos individuais da vida.

Como base na ciência da Administração, mais especificamente baseado na Teoria Comportamental de Herzberg, os indivíduos desta comunidade através da união buscam fatores motivacionais. Segundo Chiavenato (2015), as pessoas só alcançam a motivação ao atingirem conquistas individuais de reconhecimento e progresso, tanto na vida pessoal quanto profissional, isso, porém não envolve aspectos físicos tais como salário alto e

benefícios na empresa. De acordo com Bohlander e Snell (2015), estes fatores físicos conforme a Teoria de Herzberg, quando elevam a satisfação pessoal, não conseguem ser sustentados por um longo tempo.

Com base neste estudo de caso é possível comprovar a Teoria Comportamental de Herzberg, de que benefícios materiais não trazem satisfação pessoal nem profissional. Pode-se observar que o sentimento de contribuição e reconhecimento nesta comunidade é o que produz a motivação nas pessoas, enquanto que a ausência destes sentimentos antes das pessoas frequentarem o Centro de Estudos Budistas Bodisatva (CEBB) é o que provocava a ausência de satisfação em suas vidas pessoais. A Teoria da Hierarquia das Necessidades de Maslow, também explica a razão das pessoas procurarem o CEBB. Conforme mencionado, o perfil normalmente são pessoas com famílias estruturadas e estabilidade de mercado de trabalho (com algumas exceções).

Maslow retrata em forma de pirâmide que as necessidades pessoais são fisiológicas, segurança, sociais, estima e autorrealização. Quando as necessidades fisiológicas e de segurança são satisfeitas, as pessoas buscam necessidades sociais, tais como, participação e aceitação da sociedade, além disso, buscam também as necessidades de estima, que envolvem aprovação social, autoconfiança e autoapreciação (SILVA, et al. 2012).



Figura 2: Pirâmide das necessidades de Maslow.

Fonte: Chiavenato (2015).

Com as pressões constantes no mercado de trabalho e conflitos familiares, encontra-se cada vez mais difícil atingir as necessidades de estima e autorrealização, conforme citadas por Maslow (BRANCO e SILVA, 2017). Sendo assim, é isto o que faz com que as pessoas procurem locais e ambientes onde possam se estabelecer espiritualmente, sair da realidade diária de conflitos trabalho-família. Contudo, é justamente esta proposta da

comunidade em estudo, proporcionar satisfação e motivação pessoal e profissional aos frequentadores e moradores do CEBB, que procuram um “refúgio” das pressões oriundas de suas responsabilidades.

A liderança da comunidade envolve o estilo democrático, com ênfase no envolvimento, participação e engajamento de todos os envolvidos. Não há uma autoridade autocrática para comandar as regras do Centro, os problemas e regras de convívio são resolvidos na democracia.

A Escola Comportamental da Administração realiza uma crítica a este estilo de liderança democrático, abordam esta forma de conduta pode gerar problemas de comunicação e as vezes é necessário um grande esforço e tempo para chegar a um consenso nas decisões (CHIAVENATO, 2015).

No entanto, o que foi observado na comunidade em estudo é que este estilo democrático tem funcionamento de forma eficiente, não houve nenhum questionamento por parte dos entrevistados a respeito das regras de liderança.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo presente trabalho pode-se constatar que a comunidade estudada CEBB-SUKAVATI, localizada em Quatro Barras/PR, não obstante ainda estar em um processo de construção, até porque conta com apenas quatro anos de existência, está sendo edificada com bases sólidas e bem delineadas, haja vista, principalmente, o comprometimento dos seus membros e os objetivos traçados que visam o bem-estar não só da própria comunidade como também da sociedade local, inclusive.

Nota-se uma clareza de percepção daquilo que une os membros da comunidade, do “eixo principal”, do “fio condutor” existente em comum entre eles e que permitiu a concretização desse ideal de comunidade, tal seja, a busca por um bem-estar geral, de todos, por procurar entender e saber lidar melhor com as dificuldades e emoções humanas, recuperando “saberes” de como viver, em conexão com a espiritualidade, que, não necessariamente, precisa estar relacionada com o budismo.

E, visando à materialização desses interesses em comum, a comunidade desenvolve inúmeras atividades voltadas ao princípio de satisfação coletiva, com a adoção de uma vida mais saudável, voltada a hábitos que permitem um maior contato e cuidado com a natureza e com sua própria essência, como a criação de horta orgânica; utilização de energia solar; reaproveitamento de água; dentre outros, tudo pensado e executado de forma a preservar o meio ambiente e proporcionar aos moradores e frequentadores uma perfeita harmonia entre os seres vivos.

Pode-se identificar implícito nos membros da comunidade a ideia de solidariedade, que de acordo com Ana Tercila Campos Oliveira e Normanda Araujo de Moraes (2018, 1731-1745) é percebida por meio da adesão à causa grupal, com a finalidade de superar as



adversidades e conquistar benefícios comuns a todos. E, seguindo as mesmas autoras, pode-se observar ainda, uma “autoestima coletiva” que refere-se à atitude e sentimento de orgulho que o indivíduo tem pelo lugar onde mora, incluindo o amor por sua terra, a consciência de suas belezas naturais e a identificação com determinados costumes e produções humanas significativas.

Para tanto, tem-se que a comunidade encontra-se estruturada de uma forma que propicie a execução de todos esses ideais, em que cada membro tem de contribuir para sua manutenção, tanto financeiramente, com uma doação mensal no valor mínimo de R\$ 100,00 (cem reais), como no desenvolvimento de atividades, que contribuam para o bem-estar geral, que impliquem em um benefício para todos, tendo em vista os propósitos que unem a comunidade.

Paralelamente a esse contexto, a comunidade SUKAVATI desenvolve um trabalho dentro da própria comunidade, na sociedade na qual está inserida, beneficiando os moradores de Quatro Barras, na medida em que o ideal de bem comum e coletividade acaba propiciando o crescimento da população local, seja através da sua inserção em programas e atividades propostas pelos membros, como aulas gratuitas de inglês; fornecimento de produtos orgânicos; seja por meio de geração de renda à cidade, haja vista que, constantemente sedia eventos budistas e permite a visitação, situação que, evidentemente, demanda a utilização de serviços locais como hotéis, restaurantes, turismo etc.

Isto porque, embora a palavra “comunidade”, em um primeiro momento, dê a impressão de ser a uma coisa boa, uma “sensação de aconchego”, paraíso perdido ou esperado, na qual não existem conflitos a serem resolvidos; que caminhe de forma linear, sem obstáculos a serem superados, a comunidade imaginada, sonhada apresenta diferenças da “comunidade realmente existente”, pois esta exige rigorosa obediência em troca dos serviços que presta ou promete prestar (OBERG, 2017).

Neste prisma, verifica-se que a comunidade estudada está alicerçada na clareza de seus propósitos e na disposição de seus membros em dar efetividade ao que se propõe realizar, de uma forma a atingir positivamente não somente aos que dela diretamente fazem parte, mas também a todos os moradores da sociedade local, os quais já estão sendo favorecidos com os trabalhos desenvolvidos.

Pode-se afirmar que existe uma verdadeira “integração social” entre os membros da comunidade, que seguindo Rui Pena Pires (2012, pg.55-87), é facilitada pela parametrização parcial das relações entre pessoas, seja no plano instrumental, através da constituição de rotinas relacionais, seja no plano comunicacional, através da constituição de rituais de interação. Rotinas e rituais contribuiriam para ordenar as relações entre pessoas porque facilitam a ordenação das representações que elas constroem sobre essas relações, dando-lhes a estabilidade de algo conhecido e familiar.

Observe-se que a preocupação com a coletividade e o bem-estar geral da

comunidade como um todo, e não somente com a própria comunidade dos moradores e frequentadores do CEEB-SUKAVATI permeia todos os envolvidos no projeto, que procuram de certa forma, promover a integração da comunidade, ora objeto de estudo, com a comunidade local do Município, e isso, tem uma série de implicações e consequências positivas para absolutamente todos, as quais ultrapassam a seara do Centro de Estudos e ganham contornos “externos”, beneficiando, direta ou indiretamente a comunidade de Quatro Barras/PR.

E isso tudo se torna possível e concretizável porque os interesses dos seus membros caminham em uma mesma direção. Conforme, Manuel Castells (1999, p.84), citado por Peruzo e Volpato (2009, p.144) “no mundo atual, as comunidades são construídas a partir dos interesses e anseios de seus membros, o que faz delas fontes específicas de identidades”. Ressaltando-se ainda que, em todas as comunidades existem processos de identidade, objetivos e interesses em comum, assim como a participação em prol desse objetivo e o sentimento de pertença, oriundo dessa “identidade”.

Importante entender, segundo Bauman (apud OBERG, 2017) que, embora associemos a palavra “comunidade” a uma coisa boa, “sensação de aconchego”, paraíso perdido ou esperado, a comunidade imaginada, sonhada apresenta diferenças da “comunidade realmente existente”. Esta exige rigorosa obediência em troca dos serviços que presta ou promete prestar: sob esta óptica, tem-se que uma das premissas da comunidade estudada no presente trabalho reside exatamente no interesse em comum e bem-estar geral da coletividade, podendo-se concluir que essa seria uma das suas “identidades”, haja vista que existem outros interesses e outras vertentes, como o sentimento de pertencimento, que unem seus membros.

Não é sem razão que o “fio condutor” da comunidade Centro de Estudos Budistas Sukavati, é através da participação ativa dos seus membros, gerar benefícios a todos, a coletividade, e, conforme afirmou a participante 3 começar a “recuperar saberes, que são saberes de viver, de como viver, que a gente perdeu”.

## REFERÊNCIAS

- BOHLANDER, G. W.; SNELL, S. A. Administração de recursos humanos. São Paulo: Cengage, 2015.
- BRANCO, P. C. C.; SILVA, L. X. de B. Psicologia humanista de Abraham Maslow: recepção e circulação no Brasil. Rev. abordagem gestalt. Vol.23 n.2 Goiânia, ago. 2017.
- BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 6, p. 51-62. jan./dez. 2007.
- CEEB. Centro de Estudos Budistas. Disponível em: <http://www.ceeb.org.br/>. Acesso em 2 de ago. de 2019.
- CHIAVENATO, I. Gerenciando com as pessoas: transformando o executivo em um excelente gestor de pessoas. 5ª. Ed. Barueri, SP: Manole, 2015.

CRESWELL, J. W. W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184p.

GYATSO, G. K. Budismo Moderno: O caminho de compaixão e sabedoria. São Paulo: Tharpa Brasil, 2016.

KOENIG, H. G. Medicina, religião e saúde: o encontro da ciência e da espiritualidade. Tradução de Iuri Abreu. Porto Alegre, RS: L&PM, 2012.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Fundamentos de metodologia científica. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MATOS, K. S. L de. Cultura de paz, educação e espiritualidade II. Fortaleza: Imprepe, Eduece, 2015.

MONTENEGRO, J. Povos e comunidades tradicionais, desenvolvimento e decolonialidade: articulando um discurso fragmentado. Okara, Geografia em debate, v.6, n.1, p. 163-174, 2012.

OBERG, L. P. O conceito de comunidade: problematizações a partir da psicologia comunitária. Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense – UF, 2017. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/38820/27167>. Acesso em 23 de setembro de 2019.

OLIVEIRA, A. T. C.; MORAIS, N. A. de. Resiliência comunitária: um estudo de revisão integrativa da literatura. Temas psicol., Ribeirão Preto, v.26, n.4, p.1731-1745, dez. 2018. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2018000400002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2018000400002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 27 set. 2019. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2018.4-02Pt>.

PERUZO, C. M. K. e VOLPATO, M. O. Conceitos de comunidade, local e região: inter-relações e diferença. São Paulo: Libero, 2009, v. 12, n.24. 139-152.

PIRES, R. P. O problema da Integração. Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Vol. XXIV, 2012, p. 55-87. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10758.pdf>. Acesso em 25 de setembro de 2019.

REDYSON, D. Budismo social e engajado: a experiência do CEBB e do Lama Padma Samten. Horizontes, Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião da PUC Minas. V. 14, n. 43, Jul./Set. 2016 - Dossiê: Espiritualidades, Filosofias e Religiões do Oriente/<http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/11506>. Acesso em 3 de agosto de 2019.

SAMTEN, Padma: Mandala do Lótus. Peirópolis, São Paulo, 2006.

SEN, A. Desenvolvimento como liberdade. São Paulo: Companhia do bolso, 2015.

SILVA et al. Análise da motivação de pessoas: um estudo baseado em princípios da Hierarquia de Necessidades de Maslow. Revista Foco, v.10, n.2, jan./jul., 2017.

SINGER, H. Pesquisa-ação comunitária. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2011.

## PARA QUE OUTRA ETNOGRAFIA SOBRE MAYAS EM UMA CIDADE MEXICANA?

Data de aceite: 23/07/2021

**Marcos Henrique Barbosa Ferreira**

IGPA/PUC Goiás; PPGAS/UFG

<http://lattes.cnpq.br/4480797110038534>

**RESUMO:** Entre janeiro de 2018 e fevereiro de 2019, realizei entrevistas com mayas residentes na cidade de Mérida, México, sobre suas histórias de vida, com ênfase em atividades de trabalho e moradia. Tento compreender, a partir dessas histórias, alguns processos de transformação no espaço urbano de Mérida, tal como foram experienciados pelas populações mayas residentes na cidade. E tento identificar os fenômenos de segregação espacial enfrentados por estas populações ao longo desses processos. Nesta ocasião, proponho apresentar algumas reflexões e contribuições da pesquisa relacionando-as com questionamentos que surgiram ao longo da minha experiência de antropólogo pesquisador vivendo no México.

**PALAVRAS-CHAVE:** Etnicidade, mayas urbanos, etnografia.

### WHY ANOTHER ETHNOGRAPHY ABOUT MAYAS IN A MEXICAN CITY?

**ABSTRACT:** Between January 2018 and February 2019, I conducted interviews with mayas living in the city of Mérida, Mexico, about their life stories, with an emphasis on working and dwelling activities. I try to understand, from these stories, some transformation processes in the urban space of Mérida, as they were

experienced by the maya populations living in the city. And I try to identify the spatial segregation phenomena faced by these populations during these processes. On this occasion, I propose to present some reflections and contributions from the research, relating them to questions that arose during my experience as a research anthropologist living in Mexico.

**KEYWORDS:** Ethnicity, urban mayas, ethnography.

### UM POUCO DE HISTÓRIA

Mérida, capital do estado de Yucatán, localizada no sudeste mexicano, tem uma população total de 892.363 pessoas. No senso de 2015, quando o *Instituto Nacional de Estadística y Geografía* (INEGI/México) usou pela primeira vez o critério de “auto atribuição”, 48,25% da população de Mérida se auto declarou indígena. Apesar de existirem outras etnias, por conta de processos migratórios que ocorreram em diferentes momentos da história, a população indígena de Mérida é predominantemente maya. Os mayas ocupavam toda a região da Península de Yucatán, onde se localiza Mérida, no momento que chegaram os colonizadores espanhóis.

Mérida foi construída sobre uma antiga cidade maya chamada *Th'ó*. Todas as pirâmides de *Th'ó* foram demolidas. As pedras que tinham sido usadas pelos mayas para construir sua cidade foram, depois, reutilizadas pelos

espanhóis para construírem um muro em torno de Mérida, que, por sua vez, receberia o apelido de “cidade branca”.

Dessa maneira, a construção da cidade representou a consolidação da invasão espanhola sobre a Península de Yucatán. Invasão liderada por Francisco de Montejo e seu filho, os fundadores da cidade. Na *Plaza Grande*, a praça mais central e mais turística de Mérida, fica a antiga residência dos Montejos, hoje um museu. Em sua fachada, vê-se a figura de dois espanhóis trajando uniformes de guerra, pisando nas cabeças de humanos em posição de humilhados, como se estivessem rendidos no chão (REED, 2014, p. 25). A escultura parece retratar a dominação espanhola sobre os povos nativos da Península de Yucatán.

Nas muralhas que circulavam a chamada “cidade branca”, haviam seis portais. Dois deles podem ser vistos ainda hoje, no que é hoje o centro de Mérida. No interior dos limites formados pelas muralhas, ou seja, no lado de “dentro”, viviam os espanhóis, enquanto que, no lado de “fora” haviam os chamados “*barrios de indios*”.

Segundo o professor Pedro Bracamontes, no ano de 1749 haviam 14.751 indígenas residentes em Mérida, enquanto a população espanhola era de apenas 3.388 indivíduos. A presença de afrodescendentes também era alta nesse período. Tudo isso mostra que a chamada “cidade branca”, em termos demográficos, não era tão branca assim (BRACAMONTE E SOSA, 2013, p. 49).

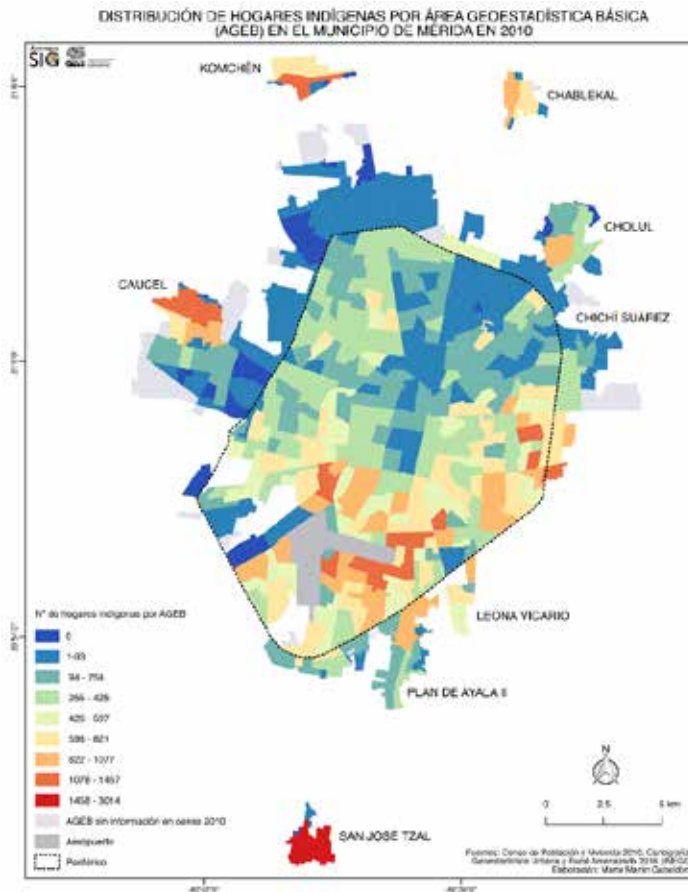
A população indígena que vivia nos bairros “de fora” das muralhas, desde o início, forneceu o trabalho necessário para construir, manter e fazer crescer a cidade: pedreiros, trabalhadores e trabalhadoras domésticos, serviços de transporte de vários tipos, entre outros. Em condições de vida marcadas pela violência, exclusão e forte exploração, eles mantiveram um movimento constante entre os bairros, a cidade e os diversos *pueblos* de Yucatán.

Tanto antes quanto depois da retirada das muralhas, a população indígena de Mérida ocupava espaços muito bem definidos. No início, os chamados “*barrios de indios*” incluíam bairros como Santiago, San Cristóbal e San Juan, que estavam localizados na periferia da cidade, mas que atualmente, devido à expansão urbana, estão localizados na zona mais central. Entretanto, a presença de população residente hoje nesses bairros é muito pequena. Com o passar dos anos, esses bairros foram transformados e as populações mayas deslocaram-se para áreas mais distantes em direção às periferias da cidade.

## PENSANDO EM TERMOS DE MAPAS

O mapa a seguir, construído com o apoio do *Laboratorio de Sistemas de Información Geográfica* do CIESAS, expressa bem essas divisões espaciais (entre Norte e Sul, e entre centro e periferias), localizando as áreas em que se concentram as residências da população indígena que reside em Mérida atualmente, segundo os dados do censo de

2015 realizado pelo INEGI<sup>1</sup>.



Mapa 1 - Distribuição espacial da população indígena em Mérida com base em dados de INEGI, 2010.

Neste mapa, as áreas vermelhas indicam uma maior concentração de residências indígenas, segundo o critério “auto-declaração”. Percebe-se que a maior concentração de população indígena está no sul, seguida pela zona leste. Há uma concentração muito alta em torno do aeroporto, principalmente “depois do muro do aeroporto”, que, pelo que percebo das entrevistas, é uma linha de fronteira entre o centro e uma parte do sul, que é, por sua vez, uma região muito estigmatizada da cidade. Essa região constitui-se como uma “mancha” urbana, nos termos de Guillermo Cantor Magnani, representada como violenta, insegura e precária. Localiza-se aí o Centro de Recuperação (CERESO), frequentemente utilizado pelos entrevistados como referência espacial para se referir à região.

Há uma alta concentração também em um ponto mais específico da zona oeste,

<sup>1</sup> Gostaria de agradecer imensamente o apoio do laboratório Antroposig / CIESAS, da Profa. Dora Patricia Torres, da Dra. Marta Martín Gabaldón e do Sr. Bulmaro Sánchez Sandoval.

onde está a cidade Candel, uma *comisaría* do município de Mérida, onde vários programas de habitação foram realizados através de financiamento, o que resultou em um crescimento populacional muito rápido nesta região. A Ciudad Candel, apesar de ser uma região bem urbanizada e diversificada, tendo também uma população de classe média, é situada “depois do periférico”. Alguns dos participantes da pesquisa ou familiares destes residem nessa região.

Além desses locais, há uma forte concentração da população indígena em alguns pontos do norte, “depois do Periférico”, em direção à cidade de Progreso, onde está a praia mais frequentada pela população de Mérida e um importante porto. No debate realizado pela Organização *Indignación*, na *Universidad del Sur*, em Mérida, em 12 de setembro de 2018, representantes das comunidades de Copó e Chablekal, cidades antigas, hoje delegacias de polícia em Mérida, expuseram os problemas que enfrentam por causa de as transformações geradas no espaço, na paisagem e no cotidiano dessas localidades após a construção de condomínios fechados nessas regiões. Entre várias coisas, os representantes das comunidades queixaram-se do fato de não terem representação perante o governo municipal, precisam de se adaptar a regulamentos e decisões cuja construção não participaram, sendo que essas decisões servem predominantemente aos interesses dos habitantes desses condomínios, uma população de média e alta renda.

## **NORTE E SUL DE MÉRIDA: PAISAGENS, FRONTEIRAS E SEGREGAÇÃO**

Existe um contraste muito forte entre as características das paisagens das regiões norte e sul de Mérida. Além do contraste evidente, as paisagens do Sul, região onde se localiza a maioria das residências dos participantes desta pesquisa, são marcadas por profundo estigma social e um processo contínuo de invisibilização. Além de estarem em regiões de menor fluxo de pessoas, essas paisagens estão muitas vezes separadas do restante da cidade por algum elemento físico que pode ser uma via ou um muro, como é o caso da Avenida Circuito Colônias, do Anel Periférico ou do Muro do Aeroporto, também são designadas como as áreas mais violentas e inseguras da cidade.

Nas paisagens do norte, vê-se prédios suntuosos, vias de fluxo intenso de veículos, engarrafamentos, viadutos, shoppings centers. O maior trânsito de carros e pessoas ocorre entre essas paisagens do norte e as paisagens do centro de Mérida, principalmente na região do centro que está mais ao norte da cidade e que é também a região mais turística. Por esta razão, as paisagens que se situam entre a zona norte e o que poderíamos chamar de “centro turístico” aparecem como se fossem “a cara” o “cartão de visitas” de Mérida, no sentido de que são as paisagens mais conhecidas e mais divulgadas.



Paisagens do norte: Shoppings Centers. Disponível em: <https://goo.gl/maps/3HV6ffQMMup>. Acesso em: 21/07/2019.

Estas paisagens, bem como os lugares que elas designam, constituem, portanto, circuitos hegemônicos, pela sua predominância sobre outros circuitos e por apresentarem imagens selecionadas de Mérida que serão vistas e acessadas pela maioria das pessoas - especialmente por aquelas que não vivem na região sul da cidade. As paisagens do Norte e do Centro Turístico podem ser vistas nos cartões postais vendidos no centro, nas lojas onde os turistas comprem seus *souvenirs* ou no material de propaganda do governo municipal, apenas para citar alguns exemplos.

Nas paisagens do Sul, podem-se ver predominantemente habitações simples, paredes de pedra, pequenas casas e alguma precariedade. Há também parques e praças, pequenos mercados, comércio informal, muitas pessoas nas ruas, triciclos e bicicletas... As vias são menores, com muito menos tráfego de veículos. Há muitas vans e ônibus do transporte coletivo e quase nenhum engarrafamento. Nessas paisagens, quase sempre circulam apenas as pessoas que vivem nessas regiões, e que, portanto, habitam também essas paisagens. As casas são parecidas entre si, com formato quadrado quase sempre, teto de cimento, muros baixos ou, às vezes, sem muros. Algumas casas possuem muros do tipo *albergadas*, típicos das casas mayas, feitos de pedras sobrepostas sem cimento, mantendo o uso de técnicas e materiais originais com diferentes níveis de variação. Algumas casas possuem quintais médios ou grandes. Outras possuem quintais pequenos, às vezes sem muro divisório com os quintais vizinhos. Sempre que possível, há uma grande variedade de espécies de plantas nos quintais; são frequentes a laranja ágrica com a qual se temperam vários pratos típicos de Yucatán, como o *poc chuc* e alguns tipos de feijão presentes na culinária maya.





Paisagens do Sul: Muro do Aeroporto. Disponível em: <https://goo.gl/maps/28N7S54cMzp>. Acesso em: 21/07/2019.

Entre o sul e o centro da cidade há um fluxo intenso de ônibus e vans do sistema de transporte coletivo. Nas ruas da região central, nos pontos onde chegam e de onde saem esses ônibus e vans, muitos moradores dos bairros da região sul fazem filas nas calçadas curtas para esperarem a condução que os levará ao trabalho ou de volta para casa. Também nessa mesma região existem diversas lojas e mercados onde os moradores do sul trabalham, passeiam e fazem suas compras. Entre o Sul e o Centro existem outros circuitos, outras paisagens, as quais praticamente não acessam – ou acessam com pouca frequência, em casos esporádicos - as pessoas que vivem ao norte ou os não residentes em Mérida. Estes circuitos que estão localizados no centro são representadas como a parte mais caótica (tumultuada) da cidade, e as áreas localizadas no Sul são representadas como regiões mais pobres, mais distantes e, às vezes, perigosas e violentas.

É nos bairros da região sul que reside a grande parcela da população de Mérida que se auto reconhece como indígena, principalmente maya. O estigma construído em relação às regiões onde residem os mayas de Mérida faz parte da discriminação étnica profundamente enraizada na história de Yucatán. O que impõe uma situação paradoxal aos mayas de Mérida que, apesar de se reconhecerem como indígenas, como indicam os dados do INEGI que apresentaremos a seguir, dificilmente podem expressar ou vivenciar sua identidade étnica livremente no contexto urbano. Devido à ideia de que os mayas são uma cultura do passado, ou uma cultura presente nos “*pueblos*”, na zona rural, mas não na cidade, os mayas de Mérida vivenciam uma situação complexa, como se estivessem em uma espécie de “sem lugar” no espaço social. Muitas vezes o único lugar que lhes resta é o de “pobres urbanos”, habitantes das periferias estigmatizadas da cidade, ou inseridos em trabalhos precários, desvalorizados e mal remunerados.

Esta situação está sendo rompida porque as novas gerações de mayas residentes

em Mérida trazem uma série de novos discursos e ocupam novos espaços que contradizem os estereótipos existentes na ideologia hegemônica acerca dos indígenas. Jovens artistas, músicos, professores e outros profissionais mayas, ao ressignificarem tais estereótipos, chamam atenção para a presença indígena em Mérida, que sempre existiu de maneira incontestada, mas relegada a alguns espaços físicos e sociais definidos, invisibilizada assim por meio do preconceito e da exclusão.

## PARA QUE UMA ETNOGRAFIA?

A pergunta “Para que outra etnografia sobre mayas em uma cidade mexicana?” me acompanhou ao longo de toda a pesquisa. Eu trazia as lembranças de uma série de queixas muito bem fundadas acerca dos antropólogos e suas práticas, feitas por amigos indígenas urbanos brasileiros com quem mantive contato mais intenso durante o tempo em que coordenei a organização da Semana dos Povos Indígenas da PUC Goiás, onde eu trabalho. Eu também me questionava sobre o que me motivava a estar ali no México trabalhando, pesquisando esse tema, tendo deixado várias coisas importantes no Brasil.

A minha experiência entre os mayas de Mérida, que me receberam em suas casas e compartilharam suas histórias de vida, trouxe de volta a possibilidade de realizar etnografia, atividade que constitui, para mim, a parte mais importante do meu trabalho, mas que estava estacionada, depois de uma experiência fracassada de pesquisa em áreas segregadas de Goiânia, Goiás. Conhecer aquelas pessoas e suas histórias de vida, das quais falarei em outra ocasião, também permitiu enxergar razões pelas quais continuar fazendo etnografia. Essas razões estão relacionadas à crença de que a antropologia deve contribuir para a compreensão de fenômenos que interferem diretamente na vida das pessoas, como o racismo e a segregação espacial, por exemplo.

No caso dessa pesquisa, a contribuição que eu busco realizar situa-se, principalmente, na tentativa de compreender as relações entre segregação espacial e discriminação étnica em contextos urbanos. O mapa que construímos e que foi apresentado acima expressa essa segregação, já que existem ali fronteiras bem delineadas que marcam os limites das áreas onde se concentram as moradias da população indígena. E as entrevistas, bem como a observação direta do cotidiano da cidade, revelam que existe um forte estigma social em relação a essas mesmas áreas, que, em realidade, são muito pouco acessadas pelos que não residem nelas. As representações que os não residentes - os não-indígenas, as pessoas de classe média ou de alta renda - fazem sobre essas áreas e suas paisagens (ilustrando-as como áreas violentas, precárias, remotas, perigosas), não coincidem em nada com a percepção das pessoas que residem nelas.

Também existe um forte estigma em relação às práticas sociais dos mayas em Mérida. São muitos os relatos de opressão e discriminação, que podem estar relacionadas ao fato de falar a língua maya em espaços públicos, por exemplo, ou morar em casa com

teto de palha. As famosas “casas mayas”, típicas dos *pueblos*, do espaço rural, mas que também podem ser vistas em Mérida, são tidas como “casas de pobre”, motivo pelo qual muitos de seus moradores acabam substituindo-as por casas de cimento, muito embora as casas mayas, redondas e com teto de palha, sejam muito mais confortáveis termicamente, porque estão melhor adaptadas ao clima e ao ambiente da Península de Yucatán.

O próprio termo *mestizo*, usado para se referir aos mayas na Península, tenta encobrir sua identidade indígena, diluí-la ou enfraquece-la, ao misturá-la com outras identidades, mesmo que nunca tenha conseguido de fato. A prova disso é que as novas gerações de mayas de Mérida reivindicam sua identidade indígena, definindo-se não como *mestizos*, mas como “mayas contemporâneos”, acionando discursos e práticas sociais com fortes referências às suas origens familiares e à história dos mayas de Yucatán.

O caso de Mérida ajuda a compreender outros casos, inclusive de cidades brasileiras, onde discriminação étnica e segregação espacial encontram-se relacionadas. Interessa, para mim, como antropólogo, compreender e divulgar os elementos sobre os quais essas relações se fundam e se estabelecem, mas também, ao mesmo tempo, identificar as possibilidades de superação dessas relações, no sentido da emancipação dos que estão envolvidos nelas, com base em experiências reais conhecidas por meio da etnografia.

## REFERÊNCIAS

BRACAMONTE Y SOSA, Pedro. La península remodelada: los mayas y la movilidad espacial. Jesús Lizama Quijano (Ed.), *Entre irse y quedarse... Estructura agraria y migraciones internas en la Península de Yucatán*, Editorial Letra Antigua, Mérida, 2013.

DO RIO CALDEIRA, Tereza Pires. *Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo*. Editora 34, 2000

FERREIRA, Marcos H. B. *Etno-cidade: mayas em Mérida hoje*. 2020. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

ITURRIAGA, Eugenia. *Las élites de la ciudad blanca: racismo, prácticas y discriminación étnica en Mérida, Yucatán*. Tesis de doctorado en el Instituto de Investigaciones Antropológicas. México: FFyL-UNAM, 2011.

INGOLD, Tim. *Dwelling. The Perception of the Environment: essays on livelihood, dwelling and skills*. London and New York: Routledge, 2000.

LIZAMA QUIJANO, Jesús (Ed.). *Entre irse y quedarse...: estructura agraria y migraciones internas en la península de Yucatán*. Letra Antigua, Mérida, 2013.

MAGNANI, José Guilherme Cantor; ANDRADE, José Agnello Alves Dias de. Uma experiência de etnologia urbana: a presença indígena em cidades da Amazônia. *Paisagens Ameríndias: Lugares, circuitos e modos de vida na Amazônia*, v. 1, p. 45-74, 2013.

REED, Nelson. *La guerra de castas de Yucatán*. Ediciones Era, 2014.

REYES, Guadalupe. *Carnaval en Mérida: fiesta, espectáculo y ritual*. Conacultura, INAH, Colección Obra Varia, 2003.

## **SOBRE O ORGANIZADOR**

**WILLIAN DOUGLAS GUILHERME** - Pós-Doutor em Educação, Historiador e Pedagogo. Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins e líder do Grupo de Pesquisa CNPq “Educação e História da Educação Brasileira: Práticas, Fontes e Historiografia”. E-mail: williandouglas@uft.edu.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3996555421882005>.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Aldeias 11, 15, 26, 31, 33, 48, 60, 61, 62

Amazônia 10, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 79

### B

Bílingue 28, 29, 31, 32, 33, 34, 42, 44, 46, 50

Brasil 1, 2, 3, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 26, 28, 29, 30, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 46, 47, 48, 50, 51, 58, 60, 61, 70, 71, 78

Budismo 60, 61, 68, 71

### C

Cidade 61, 63, 65, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79

Colonizadores 11, 72

Comunidade 6, 51, 55, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71

Cultura 7, 9, 11, 12, 13, 16, 17, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 33, 34, 35, 50, 51, 59, 71, 77

### D

Direito à educação 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 41, 46, 47

Direitos 1, 2, 3, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 17, 24, 25, 26, 36, 39, 43, 46, 50, 55

Diversidade 7, 8, 9, 10, 15, 19, 33, 37, 42, 43, 44, 46, 49, 50, 57, 58

### E

Educação 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 58, 65, 66, 70, 71, 81

Etnicidade 49, 72

Etnografia 1, 3, 11, 49, 72, 78, 79

### H

Habitação 60, 61, 75

História 1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 41, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 58, 72, 77, 79, 81

### I

Indígenas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 23, 24, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 58, 73, 74, 77, 78

Indígenas no RN 49, 51, 55

Investimento 28, 29, 46, 47

## **L**

Literatura de cordel 16, 17, 18, 19, 25

## **M**

Mayas urbanos 72

Mobilização 1, 3

## **P**

Pesquisas acadêmicas 28, 29, 30, 40, 53

População 5, 7, 20, 51, 58, 69, 72, 73, 74, 75, 77, 78

## **R**

Reconhecimento 1, 2, 6, 8, 9, 10, 13, 59, 66, 67

## **S**

Seminários Jepuruvô Arandú 49

## **T**

Territórios etnoeducacionais 28, 29, 30, 34, 35, 36, 37, 38, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 48





## **V**

Valores 9, 17, 25, 26, 32, 35, 53, 57, 60, 61, 66

# Culturas e história dos povos indígenas

# 2



 [www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
 [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)  
 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)  
 [www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br)

 **Atena**  
Editora  
Ano 2021



# Culturas e história dos povos indígenas

## 2



🌐 [www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
✉ [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)  
📷 @atenaeditora  
📘 [www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br)